

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**ESTETİK EĞİTİM PROGRAMININ BEŞ YAŞ ÇOCUKLARIN ESTETİK YARGI ve
GÖRSEL ALGI GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Esra ÜNLÜER

İstanbul -2017

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**ESTETİK EĞİTİM PROGRAMININ BEŞ YAŞ ÇOCUKLARIN ESTETİK YARGI ve
GÖRSEL ALGI GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Esra ÜNLÜER

Danışman
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

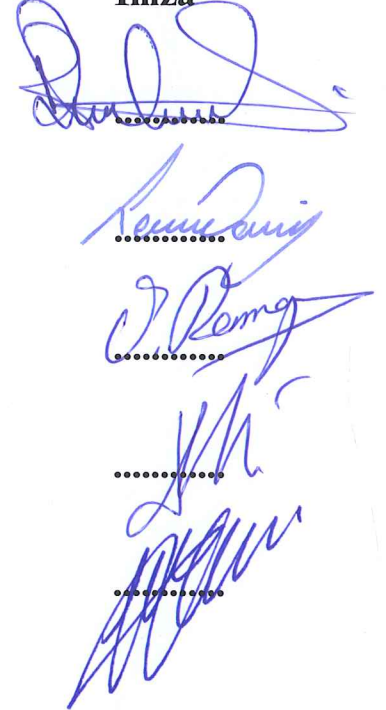
İstanbul -2017

ONAY

Esra ÜNLÜER tarafından hazırlanan “Estetik Eğitim Programının Beş Yaş Çocukların Estetik Yargı ve Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 21 Aralık 2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Rengin ZEMBAT
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Levent DENİZ
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Oya RAMAZAN
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Handan DOĞAN
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

İmza



ÖZGEÇMİŞ

1997 Gölcük Kız Meslek Lisesi mezun olma,

2004 Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü mezun olma,

2009 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programından mezun olma,

2007 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programına giriş.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü
Okul

Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

E-posta: esra.unluer@kocaeli.edu.tr

ÖNSÖZ

Etkileri tüm yaşamımız boyunca devam eden erken çocukluk yılları, diğer tüm deneyimlerde olduğu gibi, estetik deneyimler için de oldukça özeldir. Doğumla başlayan ve kültürle beraber şekillenen estetik deneyimler için bu özel yıllarda çocukların, güzel olanla karşılaşması için fırsatlar sağlanmalı, güzel olanı yaratmaları için cesaretlendirmelidir. Bu deneyimler, hem çocukların hem de anne babaların eğitimini sağlayan öncesi eğitim ile güçlü kılınacaktır. Bunun sonucunda sanat ve hayatta güzeli bulmaya çalışan, çevresindeki güzellikleri fark edip, kıymetini bilen ve yaratıcılıklarında güzelliği ortaya koyan bireyler ve beraberinde toplumlar oluşacaktır.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca gerek kişiliği, gerekse akademik yönüyle her zaman model aldığım, tez yazım esnasında yardım ve desteğini esirgemeyen, kendisiyle çalışmaktan büyük mutluluk duyduğum kıymetli Danışman Hocam Prof. Dr. Rengin ZEMBAT'a, tez izlemelerinde yapıcı tavsiyeleri, gösterdikleri sabır ve anlayış için hocalarım Sayın Doç. Dr. Levent DENİZ ve Yrd. Doç.Dr. Oya RAMAZAN'a teşekkür ederim.

Engin bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, en zor anlarımda yanımda olan ve kendisine derin bir saygı duyduğum Sayın Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ'ye, doktora sürecimin her aşamasında her daim yanımda olan ve beni sabırla dinleyen Dr. Özlem APAK'a teşekkür ederim.

İhtiyacım olduğu her an yanımda olan, karamsarlığa düştüğüm anlarda bana inanan ve desteklerini esirgemeyen sevgili annem Selma ÖZBAY'a, babam Mehmet Kamil ÖZBAY'a ve kardeşlerim Şermin, Merva ve Sefa ÖZBAY'a ve kendisini bir kardeş saydığım Elif KORAL'a sonsuz teşekkür ederim.

Tüm akademik çalışmalarım sırasında ve doktora sürecimde desteği ile hep yanımda olan, tezimin son bir ayında ailemizin tüm sorumluluğunu üstlenen, bitmeyen sevgi ve tükenmeyen sabrı ile eşim Aykut ÜNLÜER'e, oyun oynamak için sabırla annesinin işlerini bitmesini bekleyen ve en büyük sorumluluğumun kendisi olduğunu hatırlatan canım oğlum Berker ÜNLÜER'e sonsuz teşekkür ederim.

Esra ÜNLÜER

ÖZET

Bu araştırmada, Estetik Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarının estetik yargı ve görsel algı gelişimlerine etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma gruplarının oluşturulmasında “grup eşleştirme” tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Uygulama Anaokulu beş yaş grubundaki 18 deney grubu, 18 kontrol grubu olmak üzere toplam 36 çocuk oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara okul öncesi eğitim programlarına ek olarak on hafta süreyle haftada iki kez Estetik Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise okullarında uygulanan MEB 2013 okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların kişisel bilgilerinin toplanarak grupların eşleştirilmesinde kullanılmasını sağlamak için “Kişisel Bilgi Formu”, Taylor ve Helmstadter (1973-1976) tarafından geliştirilen, Acer tarafından 2006 yılında beş-altı yaş grubu çocukları için Türk Kültürü'ne uyarlanmış olan ve araştırmacı tarafından beş yaş çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği” ve Frostig (1961) tarafından geliştirilen “Frostig Gelişimsel Görsel Algı Test”i kullanılmıştır. Verilerin analizinde, yüzde ve frekans, Mann Whitney U-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların estetik yargı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Şekil Zemin Algısı alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenirken, diğer alt boyutlar ve görsel algı toplam boyutu için benzer bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Estetik Eğitim Programı'nın beş yaş çocuklarının estetik yargı gelişimleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Estetik, Estetik Yargı, Estetik Eğitim Programı, Görsel Algı

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the effectiveness of the Aesthetic Education Program on aesthetic judgment and visual perception of the five-year-old children attending at preschool institutions. The study is conducted with pre-test and post-test control grouped experimental design.

The group matching technique was employed in constitution of the study groups. The study group consisted of 36 five-year-old children attending at the Kocaeli University Application Kindergarden at the 2016-2017 academic year. Half of participants were attained to one control group and to one experimental group. Aesthetic Education Program was taught to children in experimental group twice a week for 10 weeks in addition to their curriculum. Children in the control group continued to study their preschool education program.

In the study, Personal Information Form which collecting for personal information of children and matching groups, the Taylor-Helmstadter Pair Comparison Scale of Aesthetic Judgment which was developed by Taylor and Helmstadter (1973-1976) adapted Turkish culture and validated by Acer (2006) and validity and reliability for five years olds children by the researcher and The Frostig Development Test of Visual Perception which was developed by Frostig (1961) were employed as data gathering instruments. In statistical data analysis, descriptive statistics such as percentage and frequency, Mann Whitney U-Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used.

The results indicated that there was a statistically significant difference between the experiment and control group regarding their scores on aesthetic judgment. However it was determined that there was a statistically significant difference between the experiment and control group regarding their scores on Figure-Ground Perception subtest, there was not difference for other subtest and visual perception total scores. Depending on the results obtained, it was concluded that Aesthetic Education Program had a positive effect on the aesthetic judgment of five-year-old children.

Key words: Aesthetic, Aesthetic Judgment, Aesthetic Education Program, Visual Perception

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II: ALANYAZIN.....	7
2.1. Estetik	7
2.1.1. Estetik nedir?	7
2.1.2. Estetik Gelişimi	10
2.1.2.1. Parsons'un Estetik Gelişim Evreleri	10
2.1.2.2. Housen Estetik Gelişim Evreleri	13
2.1.3. Estetik Eğitimi.....	15
2.1.4. Estetik Eğitim Programları	19
2.1.4.1. Estetik Eğitim Programı AEP (Aesthetic Education Program).....	19
2.1.4.2. LCI (Lincoln Center Institute for the Art in Education)	21
2.1.4.2.1. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi DBAE (Discipline-Based Art Education).....	22
2.1.4. Estetik ve Sanat	22
2.2. Görsel Algı.....	25
2.2.1. Görsel Algılama Nedir?.....	25
2.2.3. Görsel Algılama Alanları	26
2.2.3.1. Göz Motor Koordinasyonu.....	26

2.2.3.2. Şekil Zemin Algısı	27
2.2.3.3. Algılama Sabitliği	27
2.2.3.4. Mekân İçerisinde Konumun Algılanması	28
2.2.3.5. Mekânsal İlişkilerin Konumunun Algılanması	28
2.3. İlgili Araştırmalar	28
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	28
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	31
BÖLÜM III: YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Modeli.....	38
3.2. Çalışma Grubu	39
3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler	40
3.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Denklğine İlişkin Bilgiler	42
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	44
3.3.2. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi (DTVP).....	44
3.3.3. Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (THPC).....	44
3.3.3.1. 5 Yaş Çocuklar İçin THPC Estetik Yargı Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması	45
3.3.3.1.1. Geçerlilik Çalışması, Kapsam Geçerliliği	46
3.3.3.1.2. Güvenilirlik Çalışması	48
3.4. Verilerin Toplanması	49
3.4.1. Estetik Eğitim Programının Uygulanması.....	50
3.4.1.1. Estetik Eğitim Programının Hazırlanması.....	50
3.4.1.2. Tanışma ve Ön Testlerin Uygulanması	52
3.4.1.3. Grup Eğitimi.....	53
3.4.1.4. Son Testlerin Uygulanması	53
3.5. Verilerin Çözümlemesi	53
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	56
4.1. Estetik Eğitim Programı'nın, Deney ve Kontrol Grubunun Estetik Yargı Puanlarına Yönelik Bulgular	56
4.1.1. Deney grubu estetik yargı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	56

4.1.2. Kontrol grubu estetik yargı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	57
4.1.3. Deney ve kontrol grubunun estetik yargı sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	58
4.2. Estetik Eğitim Programı'nın, Deney ve Kontrol Grubunun Görsel Algı Puanlarına Yönelik Bulgular	59
4.2.1. Deney grubu Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ve alt boyutları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	59
4.2.2. Kontrol grubu Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ve alt boyutları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	60
4.2.3. Deney ve Kontrol Grubunun Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	61
BÖLÜM V: SONUÇ	63
5.1. Yargı	63
5.1.1. Estetik Eğitim Programı'nın, Deney ve Kontrol Grubunun Estetik Yargı Puanlarına Etkisi Açısından;	63
5.1.1.1. Deney Grubu Estetik Yargı Öntest ve Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	63
5.1.1.2. Kontrol Grubu Estetik Yargı Öntest ve Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	63
5.1.1.3. Deney ve Kontrol Grubunun Estetik Yargı Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	63
5.1.2. Estetik Eğitim Programı'nın, deney ve kontrol grubunun Görsel Algı puanlarına etkisi açısından;	64
5.1.2.1. Deney Grubu Görsel Algı Öntest ve Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	64
5.1.2.2. Kontrol Grubu Görsel Algı Öntest ve Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	64
5.1.2.3. Deney ve Kontrol Grubunun Görsel Algı Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Varmıdır?	64
5.2. Tartışma	65
5.3. Öneriler	71
5.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler	71
5.3.2. Yapılacak Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler	71

KAYNAKÇA.....	73
EKLER	80
EK 1. Veri Toplama Araçları İzin Yazıları.....	80
EK 2. Uygulama İzin Yazıları	81
EK 3. ESTETİK EĞİTİM PROGRAMI VELİ İZİN FORMU	82
EK 4. Estetik Eğitim Programı Uygulama Takvimi	83
EK 5. Estetik Eğitim Programı Etkinlik Örneği	84
EK 6. Etkinlik Örneği Resimleri.....	86
EK 7. ESTETİK MERKEZİ RESİMLERİ	89



TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1.	Parson Estetik Gelişim Evre Tablosu	11
Tablo 3.1.	Ön test- son test kontrol gruplu modelin simgesi	38
Tablo 3.2.	Araştırmada Kullanılan DeneySEL Desenin Açılımı	39
Tablo 3.3.	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Doğum Tarihlerine Göre Ortalaması.....	40
Tablo 3.4.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarının Cinsiyete Göre Dağılım	40
Tablo 3.5.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	41
Tablo 3.6.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	41
Tablo 3.7.	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının THPC Estetik Yargı Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	42
Tablo 3.8.	Deney ve Kontrol Grubu Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	43
Tablo 3.9.	THPC Estetik Yargı Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	45
Tablo 3.10.	KGO'lar için Minimum Değerler	47
Tablo 3.11.	THPC Estetik Yargı Ölçeği Maddelerine İlişkin KGO Değerleri	47
Tablo 3.12.	Cronbach Alfa Katsayısının Yorumlanmasına İlişkin Sınıflama*	49
Tablo 3.13.	THPC Estetik Yargı Ölçeği Verilerinin Normal Dağılmadığını Gösteren Hipotez Testi Sonuçları.....	54
Tablo 3.14.	Frostig Görsel Algı Ölçeği Verilerinin Normal Dağılmadığını Gösteren Hipotez Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.1.	Deney Grubu THPC Estetik Yargı Ölçeği Öntest-Son test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	56
Tablo 4.2.	Kontrol Grubu THPC Estetik Yargı Ölçeği Öntest-Son test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	57
Tablo 4.3.	Deney ve Kontrol Grubu Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	58

Tablo 4.4.	Deney Grubu Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	59
Tablo 4.5.	Kontrol Grubu Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	60
Tablo 4.6.	Deney ve Kontrol Grubu Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	61



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
EEP	: Estetik Eğitim Programı
THPC	: Taylor-Helmstadter Pair Comparison Scale of Aesthetic Judgment
DTVP	: The Frostig Development Test of Visual Perception



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Estetik terimi ilk kez 1744 yılında Alman filozof Alexander Baumgarten tarafından güzellik bilimi anlamında kullanılmıştır. Estetik sözcüğü Yunanca duyu algısıyla ilişkili *aesthetikos* sözcüğünden gelmektedir (Crawford, 1991). Estetik kavramını tam olarak karşılayacak bir tanım bulunmamakla birlikte, estetik; sanat, hareket, müzik ve hayatta güzeli bulma çabası ve sevgisi, bir insanın doğada ve çevresinde bulunan doğal güzelliklerin farkına varması ve kıymetini bilmesi, insanın hayata tepkisinin temel şekli, güzelliği görmesi ve tadını çıkarması, duyuşsal ve bilişsel duyumsaması ve hissetmesi gibi hayata tepkisinin temel şeklidir. Estetik günlük yaşantımızın merkezindedir, çünkü çevremizdeki renkler, tatlar ve hisler bizim estetik farkındalığımızın gelişimine katkı sağlamaktadır (Fox ve Schirmacher, 2014).

Estetik deneyimleri doğumla başlar ve aşamalı olarak kültürle şekillenir. Estetik gelişimin erken aşamaları evrenselidir (Parsons, 1987). Cottrell (1987) çocuklarda sanat duyusunun beş gelişimsel aşamadan oluştuğunu ifade eder. İlk aşama (anasınıfından 3. sınıfa kadar): Çocuklar estetik özellikleri algılar ve keşfeder. Estetik özelliklerin algısal keşfi, çocukların algısal becerilerinin gelişmesini kapsar ve sanat dünyası yardımıyla kültürel geleneklerin farkında olur. İkinci aşama (4.-6. sınıf): Algısal becerilerin gelişimini içerir. Üçüncü aşama (7.-9. sınıf): Sanat tarihi duyusu gelişir. Dördüncü aşama (10.-11. sınıf): Örnek değerlendirme kriterleri geliştirir. Son aşama (12. sınıf): Eleştirel analiz yapar (akt: Wee, 2009).

Estetik eğitimi, sanat müzik gibi kendi başına bir disiplin olarak düşünülemez, gerçekte, estetik eğitimi tüm sanat alanlarını kapsamaktadır. Estetik eğitimi, estetik olguların tümünü kapsar. Bu olgu estetik deneyimlerin kendisini, estetik ürünlerin üretilme sürecini (obje ve durum) ve üretilen tarihsel ve kültürel gelenekleri içermektedir (Madeja, 1976).

Bir eğitim programı tüm boyutlarıyla estetik gelişimini desteklemelidir. Bu desteğin sağlanması için eğitim programının bütünleştirilmiş etkinliklerden oluşması önem taşımaktadır. Çocukta estetik gelişimini desteklemek dendiğinde, sadece eğitim programında yer alan resim ya da müzik gibi yalnızca sanatla ilişkili etkinlikler akla

gelmektedir. Aslında, tüm etkinliklerde estetik öğelerin eğitim sürecine katılabileceği bilinmelidir. Öğrenme çevresinin, çocukların estetik duygusunu geliştirebilecek şekilde düzenlenmesi de estetik eğitimin bütünleştirilmesine katkı sağlayacaktır (Feeney ve Moravcik, 1986). Ülkemizde 2013 yılında uygulamaya konulmuş olan okul öncesi eğitim programında, estetik gelişimi ile ilgili iki kazanım ve altı gösterge bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim programında estetik gelişimini desteklemek amacıyla tüm etkinliklerden yararlanılabilir (MEB, 2013).

Estetik eğitim yoluyla çocuk, ayrıntıları görmeye, daha önce fark etmediği görünürlere dikkat etmeye yönelir. Estetik Eğitim genel olarak hangi sanat dalı içerisine alınıyorsa o sanatın tanımlayıcısı olarak görülür. Sanat eserindeki renkler, çizgiler, biçimler, şekiller, oran, uyum ve simetri gibi özellikleri aracılığıyla çocukların haz almasına olanak sağlanmakta ve çocukların doğasında bulunan manevi güçleri açığa çıkartmaktadır (Gültekin, 2011).

Nesnelerin duyu organları aracılığıyla alınması, izlenmesi ve yorumlanması işlemi algı olması sebebiyle, sanatsal etkinlikleri oluşmasındaki en önemli aşamanın görsel algılama olduğu söylenebilir (Yavuzer, 1999). Görme, insanlardaki en baskın duyudur ve diğer duyuların birleşiminden daha fazla bilgi sağlar. Diğer kültürlerle kıyaslandığında, batı kültüründe görme duygusu daha aktiftir. Görsel algı alan, uzaklık, ışık kalitesi, renk, şekil, doku ve kontrast geçişlere dayanır. duyuşsal, bilişsel becerilere görece daha etkili olan beceri görsel algılamadır. Bu oldukça karmaşık bir durumdur (Porteous, 1996, Gültekin, 2011). Estetik kalitenin yargılanması çalışmalarında kullanılan görsel, işitsel ve diğer ölçeklerin birleşik kullanımında, yoğun olarak görme duygusuna önem verilmektedir (Cunningham 1975; akt: Porteous, 1996).

Bir farkındalık durumu olan algı, doğru bir şekilde yönlendirilmez ise; öğrenme gerçekleşmemekte ve farkındalık düzeyi yükselememektedir. Algı çok geniş bir kapsam alanına sahip olduğu için, çocuklara ilk olarak doğru bir şekilde algılamayı öğretmek gerekmektedir. Doğru algılamamanın öğretilmesi, kuramsal bilgi ve uygulamaları içeren ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Bu sebeple sanat eğitimi alan çocuğun algısı, sadece okul ya da atölye ortamı ile sınırlandırılmamaktadır. Kavramsal olarak anlam kazanmayan öğrenme, ezber olarak kalmakta ve bunun sonucu olarak da gerçek anlamda algılama gerçekleşmemektedir. Özellikle uygulamalı olarak gerçekleştirilen sanat eğitiminde işlev ve estetiği birlikte oluşturabilmek kuvvetli bir algıyı gerekli

kılmaktadır. Burada bahsedilen algının gerçekleşmesi için, algının görsel ve düşünsel olarak tek bir boyutta ve eşzamanlı olması gerekmektedir (Alp, 2009).

Okul öncesi çocuklara uygulanan estetik eğitimi, oyun içinde yapılan uygulamalı çalışmalar, eserlerle karşılaşma ve kısa açıklamalar görsel algının eğitimi açısından önemlidir (Karayağmurlar, 2005). Estetik eğitimi ile çocuk estetik değerlerin dikkat çeken ve yararlı olabilecek özelliklerini keşfetmekte, sanat eğitiminde mevcut deneyimler aracılığıyla yargılama gücü gelişmekte ve bu sayede çocuk görsel bir dil edinmektedir (Gökaydın,1990).

Bazı sanat uzmanları, küçük çocukların estetik tepkiler gerçekleştirilebilecek olgunluğa sahip olmadığı düşünmektedir. Bu yüzden erken yaşlarda estetiğin uygun bir konu olmadığını düşünmektedirler. Ancak erken çocukluk eğitimcileri, çocukların güzeli, doğayı sevdiklerini ve sanatı yaratmak, bakmak ve sanat hakkında konuşmaktan hoşlandıklarını bilir (Feeney ve Moravcik, 1986). Bu düşünceler çerçevesinde, 2013 okul öncesi eğitim programında gün içerisinde planlanan her etkinliğin yaratıcılığı ve estetik becerileri destekleyici nitelikte olması üzerinde önemle durulmaktadır. Ancak gerek öğretmenlerin etkinlik örneklerinde, gerekse öğretmenlerin yararlandıkları etkinlik içerikli kaynak kitaplarda estetik becerileri destekleyen etkinliklerin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Yapılan literatür tarama sonucunda da bu konu ile ilgili araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür.

Bu bilgiler ışığında; beş yaş çocuklarına yönelik hazırlanacak olan estetik eğitim programının, estetik yargı ve görsel algı gelişimine etkinin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, beş yaş çocuklarıyla uygulanan Estetik Eğitim Programının çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimine etkisini ortaya koymaktır. Belirlenen bu temel amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından hazırlanacak olan Estetik Eğitim Programıyla mevcut program akışını bozmadan gerçekleştirilecek olan uygulama ile bir fark yaratmak amaçlanmaktadır.

Bu amaca bağılı olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Estetik Eğıtim Programı'nın, deney ve kontrol grubunun Estetik Yargı puanlarına etkisi açısından;
 - 1.1. Deney grubu estetik yargı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.2. Kontrol grubu estetik yargı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.3. Deney ve kontrol grubunun estetik yargı sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Estetik Eğıtim Programı'nın, deney ve kontrol grubunun Görsel Algı puanlarına etkisi açısından;
 - 2.1. Deney grubu görsel algı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.2. Kontrol grubu görsel algı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.3. Deney ve kontrol grubunun görsel algı sontest puanları arasında anlamlı bir fark varmıdır?

1.3. Önem

Bu araştırmada elde edilen bulgular;

1. Okul öncesi dönem beş yaş çocuklarına yönelik olarak uygulanan Estetik Eğıtim Programı'nın çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimlerine etkisinin belirlenmesi açısından,
2. Okul öncesi eğıtim alanında çalışan eğıtimcilere ve araştırmacılara çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimlerinin arttırılmasına yönelik olarak farklı bir bakış aışı kazandırılması açısından,
3. Çalışmada uygulanan Estetik Eğıtim Programı'nın ölkemizde okul öncesi eğıtim alanında eksikliğı hissedilen bir konu olarak alana katkı sağlaması açısından,

4. Okul öncesi eğitim alanında çalışan eğitimcilerin ve araştırmacıların estetik kavramına ve estetik eğitim programlarına ilgilerini ve dikkatlerini çekmek açısından,
5. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak uygulanan estetik eğitim programları konusunda alandaki mevcut bilgi azlığının giderilmesi ve konunun önemine dikkat çekerek konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olması açısından,
6. Genel eğitim programları içerisine estetik eğitim programlarının yerleştirilmesinin çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimlerini bütüncül olarak desteklemeye katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirlenmiştir:

1. Araştırmada elde edilen bulgular, 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde, Kocaeli Üniversitesi Uygulama Anaokulu'na devam eden 5 yaş (48-60 ay) toplam 36 (18 deney ve 18 kontrol) çocukla sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan çocuklar ve aileleri ile ilgili demografik bilgiler okullardaki gelişim dosyalarındaki bilgiler ile sınırlıdır.
3. Estetik Eğitim Programı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarla sınırlıdır.
4. 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Estetik Eğitim Programı çerçevesinde yapılan uygulamalara bağlı olarak Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Estetik: Sanat, hareket, müzik ve hayatta güzeli bulma çabası ve sevgisi, bir insanın doğada ve çevresinde bulunan doğal güzelliklerin farkına varması ve kıymetini bilmesi, insanın hayata tepkisinin temel şekli, güzelliği görmek ve tadını çıkarmak, duyuşsal ve bilişsel anlamda bilmek ve hissetmektir(Fox ve Schirmacher, 2014).

Estetik Eğitimi: Tüm sanat alanlarını kapsayan, estetik deneyimlerin kendisini, estetik ürünlerin üretilme sürecini (obje ve durum) ve üretilen tarihsel ve kültürel gelenekleri içeren bir eğitimidir (Madeja, 1976).

Estetik Yargı: Estetik yargı; sanat eserleri karşısında haz duyma veya duymamaya, beğenme ve beğenmemeye dayanan subjektif hükümlerdir (Ergün, 2010).

Görsel Algı: Eylemin amacına ve yönlendirmesine göre tanımlama, değerlendirme ve karar verme yaklaşımıyla nesneyi algılama, kodlama ve analiz etme gibi pek çok işlemi içeren psiko-fizyolojik, karmaşık bir süreçtir (Bezrukikh ve Terebova,2009).



BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Estetik

2.1.1. Estetik nedir?

Grekçe “aisthesis” ve “aisthanesthai” kelimelerine karşılık gelen “estetik” kelimesi; duyum, duyular, algı anlamlarına gelmektedir. Aynı zamanda “aisthanesthai” kelimesinin bir anlamı da duyular ile anlamaktır. Estetik kelimesi içinde bulundurduğu bu duyusallık ile estetik biliminin dışında da var olduğunu göstermektedir ve bunun kanıtı olarak günümüzde bir tıp terimi olarak kullanılan “anesthesi total” gösterilebilir (Tunalı, 1998).

Güzel ve algı arasındaki bağlantı 13. yy.’da Saint Thomas Aquinas tarafından “güzelin verdiği memnuniyet” ve “güzel şeyler gördüğünde memnun olma” açıklamalarıyla, açıkça ifade edilmiştir. Sanatsal olarak güzel teorisinden evrimleşmiş estetik teriminin anlamı ve kullanımı, başlangıçta felsefe ile tanımlanmaya çalışılmıştır ve estetiğin ilgi alanı olan konular Yunan Felsefesi’nin iki önemli filozofu Platon ve Aristoteles tarafından ortaya konup, tartışılmıştır. Ancak geçen yüzyılın sonuna kadar güzellik felsefesi olarak tanımlanan “Estetik” terimi ilk kez 1744 yılında Alman filozof Alexander Baumgarten tarafından güzellik bilimi anlamında kullanılmıştır (Crawford, 1991; Kavuran ve Dede, 2013; Lim, 2000; Ocvirk, Stinson, Wigg, Bone ve Cayton, 2002).

Sircello (1975) ve Mothersill (1984) göre bugün estetik güzel kavramıyla sınırlandırmamakta, kavramsal olarak daha geniş düşünülmektedir. Felsefi bir disiplin olarak estetik, sadece başkaları için değil, bizim için değerli olan, algısal açıdan ilginç ve çekici bulduğumuz nesneler hakkında konuşmak için kullandığımız kavramlarımızı ve deneyimlerimizi anlamaya çalışma girişimidir. Geleneksel olarak, estetik uzmanları, sanatta, doğada güzelliği deneyimlemenin doğasını ve bu deneyimlemenin nesnelere, özellikle de sanat eserlerine dönüştürülmesi araştırmıştır. Son yıllarda felsefik bir disiplin olarak estetik araştırmaları, sanat felsefesi halini aldı, öncelikle sanatsal yaratıcılık faaliyetlerin ürünü olarak sanat eserinin doğasıyla ilgilenmeye başlamış ve estetik yorumlama ve sanat eleştirisi noktalarına odaklanmıştır. Bugün bazen günlük kullanımda estetik terimi “duyularla ilgili olmak” yerine “sanatla uğraşmak”

anlamlarında kullanılmaktadır (akt: Crawford, 1991). Bu görüşlerin ortaya çıkışı, günümüzde Estetik'in güzel bilimi olarak kabul görmemesinden kaynaklanmaktadır. Estetiğin güzellik bilimi olarak kabul edilmemesinin nedenleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Her çağın ve uygarlığın kendine has bir güzellik anlayışı bulunmakta ve güzellik kavramını da bu çerçevede geliştirmektedir. Örnek olarak Afrika yerlilerinin güzelleşmek için yüzlerini boyamaları güzelliği temsil ederken, Rönesans döneminde güzelliğin temsili olarak Mona Lisa'nın görülmesi verilebilir.
2. Estetiğin konusu sanat ise, sanatın güzelin yanında çirkinlikleri de ifade ettiği hatırlanmalıdır. Bazı sanat eserlerinde güzelliğin olduğu gibi yansıtıldığı bazılarında ise güzelliği aktarmak gibi bir kaygı olmadığı hatırlanmalıdır.
3. Son olarak, estetik özellikleri tanımlamak için kullanılacak tek niteleme sıfatı güzel kelimesi olamaz. Dramatik, hoş ve sevimli gibi değerler olduğu unutulmamalıdır (Aykut, 2012).

Bu gün ise estetiği güzellik ve zihnin buna verdiği tepkiler olarak tanımlıyoruz. Güzellik, duyuların ve zihnin hoşuna giden unsurlardır. Estetik sanat ile ilgili bir felsefe dalıdır. Estetik özellikle sanatın yaratıcı kaynakları, biçimleri ve etkileri ile ilgilenmektedir (Loudermilk, 2012).

Estetiğin tam olarak ne olduğunu anlamak için, mutlaka estetiği oluşturan öğeleri bilmek gerekmektedir. Estetik gerçeğin bütünlüğüne bakıldığında, estetik obje ile estetik ilgi içerisine giren süje (ben), süjenin estetik ilgi kurduğu obje, süjenin estetik obje'ye yüklediği estetik değer ve son olarak da süje'nin estetik obje hakkında vardığı estetik yargı bulunmaktadır. Estetik gerçeğin son yapıcı ögesi olan estetik yargı, özne ve nesnenin etkileşimi sonucu ortaya çıkmakta ve duygular ve nesnenin özellikleri belirleyici rol oynamaktadır. Estetik yargılama, bilişsel ve duygusal süreçlerin pek çok yönünden biri gibi de görünmektedir (Tunalı, 2012; Tekel, 2015; Chokron ve De Agostini, 2000). Estetik yargılama süreci Leder ve arkadaşları (2004)'na göre, duyumsal ve bilgiye dayalı olmak üzere iki süreci içeren algısal analiz ile başlamaktadır. Nesne ilk olarak duyumsal olarak algılanmakta ve böylece nesneye dair bilgiler edinmeyi mümkün kılmaktadır. Nesneden kaynaklanan uyarıcı etkiler, önce görsel algı ile fark edilmekte, ardından bilgi haline gelerek hafızaya kaydedilmektedir. Fizikî bir deneyim yaşayan kişi nesneyi daha sonra zihinsel olarak algılamaya devam etmektedir. Bilgiye dayalı zihinsel süreçte duyularımız ile edindiğimiz bilgiler önceki

deneyimlerimize bağılı olarak birey tarafından kavramsallaştırılmaktadır. Son olarak birey mevcut bilgileri ile yeni bilgilerini karşılaştırmakta ve nesneyi anlamlı bir kategori ile sınıflandırmaktadır (Tekel, 2015).

Estetik deneyimler eşit ölçüde önemli 4 ana boyut içermektedir. İlki duyuşal boyuttur, bu boyut kulağımızın duyduğu belli başlı seslerin, beden hareketlerimizle hissettiklerimizin ya da gördüğümüz renk ve şekillerin sinir sistemi yoluyla algılanan fiziksel hazzı içermektedir. Bu deneyimlerin düşünce ya da duygulara gereksinimi yokmuş gibi görünmektedir. Bu deneyimler doğrudan deneyimlenmektedir. İkinci boyut, duygusallıktır. Estetik, korku, endişe, haz ya da rahatlık duyguların üretimi ile hayatta olmanın ne demek olduğunun anlamını genişletmekte ve günlük rutinlerde duygusal yoksunluğu kırmaktadır. Bu boyut hiçbir üst düzey zihinsel işlem gerektirmez; ancak derinlemesine hissetmek, önceki deneyim ve duygular ile estetik deneyimler arasında bağlantı kurmaktadır. Üçüncü boyut bilişseldir. Bir sanat eserinin etkisi genellikle duyuşal ve duygusal unsurlara hitap eder, aynı zamanda düşünme ve anlamaya da etki edebilmektedir. Kritik ve yorumsal düşünme estetik öğrenmeye yabancı değildir, bu noktada bilişsel süreçler bilişsel süreçler yetersiz ya da gereksiz olabilmektedir. Son boyut ise insan aklını aşan/eşsiz olarak isimlendirilmektedir. Büyümemiz sırasında estetik karşılaşmadan sonra gerçek hissettiklerimizi içermekte ve evrenle daha uyumlu hale gelmemizi sağlamaktadır. Bu deneyimleri insan, kontrollü bilinç yoluyla öğrenmektedir. Estetik formlar ile uyumlu görmeyi, duymayı ya da hareket etmeyi ve his, duygu ve düşünce modellerine şekil vermeyi öğrenmekteyiz (Csikszentmihalyi, 1997). Estetik deneyimler,

- Duyusal becerileri törpüleyerek günlük yaşamı zenginleştirerek, ilginç ve eğlenceli hale getirmemize;
- Duygusal uyarılar sunarak deneyimleri zenginleştirerek, anlamamıza ve tepki vermemize;
- Deneyimlerimize şekil vererek varoluşun temel sıradanlığı duygusunu anlamamıza yardım etmektedir (Csikszentmihalyi, 1997).

Estetik kavramını tam olarak karşılayacak bir tanım bulunmamakla birlikte, estetik; sanat, hareket, müzik ve hayatta güzeli bulma çabası ve sevgisi, bir insanın doğada ve çevresinde bulunan doğal güzelliklerin farkına varması ve kıymetini bilmesi, insanın hayata tepkisinin temel şekli, güzelliği görmek ve tadını çıkarmak, duyuşsal ve bilişsel

anlamda bilmek ve hissetmektir. Estetik günlük yaşantımızın merkezindedir, çünkü çevremizdeki renkler, tatlar ve hisler bizim estetik farkındalığımızın gelişimine katkı sağlar (Fox ve Schirmacher, 2014).

Estetiğin peşinden koştuğu güzellik, Hollywood tipi suni güzellik tanımından ziyade bizlerin günlük yaşamımızda her an karşılaştığımız şeylerdir. Örneğin, pencere camındaki parıldayan buz kristallerine dokunmak, yarı saydam kusursuz ipeksi örümcek ağını izlemek, etnik halk müzik ritimlerini dinlemek ve ritime ayak uydurmak, fırının önünden geçerken, yeni pişmiş bir ekmeğin kokusunu için yavaşlamaktır (Fox ve Schirmacher, 2014). Roman, şiir okumak, tiyatroya gitmek, opera izlemek, sanat sergisi gitmek, müzik dinlemek, manzara seyretmek ya da binalara bakarak dolaşmak tüm bunlar estetik aktivitelerdir (Sheppard, 1987).

2.1.2. Estetik Gelişimi

Estetik değerlendirme, büyük ölçüde görme ve işitmeye ilgili algı meselesidir ve her estetik teori ve sanatsal değerlendirme algının doğasını dikkate almalıdır. Felsefi estetiğin görevi, algının karmaşık ilişkisi ve görmek ve işitmek gibi algı fiillerinin pek çok farklı kullanımına göre oldukça karmaşıktır (Tilghman, 2006).

Bireylerin estetik gelişimi, her alanda yaratıcı başarılarına önemli ölçüde katkı sağlar. Yaratıcı düşünme ile ilgili çalışan psikologlar, yaratıcı bireylerin gerçeğin yanında güzeli de aradığını, bunları şık çözümlere dayandığını ve yaratıcı bilimsel çalışmaların özelliklerinin büyük ölçüde sanatsal olduğuna dikkat çekerler (Kay, 1996).

Pek çok araştırmacı estetik gelişim aşamalarını tanımlamaya çalışmıştır (Coffey, 1966; Murphy, 1973; Clayton, 1974; Brunner, 1975; Parsons, 1978; Housen, 1983). Estetik gelişim aşamalarının bilinmesi, çocuklarda estetik gelişiminin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılması ve erken çocukluk döneminde estetik eğitim çalışmalarına temel oluşturması açısından son derece önemlidir. Estetik gelişimi evrelere ayırarak açıklamaya çalışan kuramcılardan en bilinenleri Parson (1978) ve Housen (1983) tarafından yapılan çalışmalar sonrasında oluşturulmuş olan gelişim aşamalarıdır.

2.1.2.1. Parsons'un Estetik Gelişim Evreleri

Parsons (1978) yetişkin, ergen ve çocuklarla yaptığı görüşmelerde Chagall, Picasso ve Renoir gibi çok iyi bilinen ressamların resimleri hakkında görüştüğü kişilerin tepkilerini incelemiştir. İlk olarak 1. sınıftan 12. sınıfa kadar olan öğrencilere çok iyi bilinen üç

resmi göstermiş ve çocukların verdikleri cevapları 6 konuya (benzerlik, konu, duygular, sanatçının özellikleri, renk ve değerlendirme) bağlı kalarak gruplamış ve her konu için üç gelişimsel seviye tanımlamıştır.

Sonraki çalışmalarında, çocukların resim süreçleri hakkındaki düşüncelerini araştırmaya yönelmiş ve bu doğrultuda çocukların ve yetişkinlerin sekiz çok iyi bilinen resim hakkındaki tepkilerini almak için görüşmeler yapmıştır. Katılımcılar her resmi, betimlemekte ve değerlendirilmektedir. Her resim duygular, renkler, şekiller, doku ve teknik beceri seviyesine göre değerlendirilir. Görüşme verilerinin analizleri sonucunda estetik gelişimin beş aşamalı modeli ortaya çıkmıştır.

Bu modelde başkalarının bakış açısını alma ile ilişkili yeni-Piaget’çi zihin teorileri ve Kohlberg’in ahlak gelişimi aşamalarından yararlanılmıştır. Kohlberg’in modelindeki gibi aşamalar yaşa katı bir şekilde bağlı değildir ve insanlar iyi bir eğitimle en üst aşamaya ulaşabilmektedir. Çok az insan ciddi bir sanat eğitimi almaksızın bu aşamaları tamamlamaktadır. Aşamalar estetik deneyimlerin yüksek sübjektif yorumlarından daha objektif yorumlara doğru ilerlemektedir (Trautner ve Milbrath, 2008).

Parsons estetik gelişim evrelerini yaş belirterek, konu, anlatım, işlemler ve bireysel tercihler olarak evrelere ayırmaktadır.

Tablo 2.1.
Parson Estetik Gelişim Evre Tablosu

Evre	Konu	Anlatım	İşlemler	Bireysel Tercihler
Öznel; kendine özgü 2-7 yaş	Çok sevdikleri nesnelerle deneyim, o nesnelere duyarlı	Öznel duyguların etkisi	Önemli değil	Kişisel tercih
Akılcı/ Gerçekçi 7-9 yaş	Bilinen konuya ilgili	Resimdeki kişi ve olayların duygularını yasama	Önemli değil	İdeal gerçekçi
Estetik karmaşa Biçim güzelliği ile konu Güzelliğini karıştırma Dokuz- on iki yaş	Hayvanlara karşı duyarlı, ilginç ve yaşam-ölüm gibi konulara ilgili	Sanatçı duyguları ve sanatçı özgürlüğüne ilgili	Gerecin ifade gücüne ve tekniğine ilgili	Farklı olma isteği ile karmaşık duygular
Estetik görüş ve anlayış; Eğitilmiş yetişkinler ulaşabilir.	Simgesel konular, mecazlar	Sanatsal eleman ve ilkelere duyarlı	Her çeşit Gereç	Üslupsal ölçüt ve biçimsel kararlar
Estetik eleştiri; Eğitilmiş sanatçılar Eleştirmenler yer alır, çok az rastlanır	Konular hakkında Bilgi	Anlatımsal kavramlar	Her çeşit gereç	En idealini değerlendirme

Michael Parsons (1987) Estetik Gelişimi Saptamak İçin; “Estetik Gelişim Evre Tablosu” (Danış, 2007)

1. *Aşama: (7 yaş öncesi)* Bu aşamadaki çocuklar, tüm resimler için eleştirel olmayan ve içgüdüsel memnuniyetlerini ifade etmiştir. Bu nedenle bu aşamadaki çocuklar güçlü, parlak renkli ve ilgilerini çeken konulu resimlerden zevk almaktadır. Buna dayanarak bu aşamadaki çocukların en sevdiği renk mavi ise çocuk resminde yoğun şekilde mavi rengi kullandığı ya da bir köpeği varsa köpekli bir resmin en sevdiği resim olduğunu söyleyebilmektedir (Trautner ve Milbrath, 2008). Gelişim bu dönemde çok azdır. Çocuklar sanat objeleri ve doğal objeleri birbirinden açıkça ayıramamakta ve aralarındaki benzerlikleri fark edememektedir. Yargılamalarında öznel konular ve beğenilen renklerden etkilenmektedir. Parsons bu aşamayı “karışmış estetik” olarak isimlendirmektedir (Ross, 2014).
2. *Aşama: (7-11 yaş arası):* İlkokul dönemine denk gelen bu aşamada, eleştirel bir tavır bulunmaktadır. Daha fazla nesnellik ortaya çıkmakta ve bu yüzden çocuklar kendileri beğenmemiş olsa bile başkaları tarafından iyi olarak değerlendirilmiş bir resmi anlayabilmektedir. Bu dönemde resimler gerçek ve güzel olması kaydıyla iyidir. Güzellik kişisel memnuniyetlerle değerlendirilmektedir. Gerçeklik bu aşamada şematik ya da fotoğrafik gerçekliği temsil etmekte, soyut sanatı içermemektedir (Trautner ve Milbrath, 2008).
3. *Aşama:* Bu aşamada insan deneyimlerinin dışavurumu olarak resmin yeni bir farkındalığı göze çarpmaktadır. Kişi, resimlerde kendinin, sanatçının ya da her ikisinin duyguları veya fikirlerini ortaya çıkarmaktadır. Böylece resmin dışavurumcu doğası resmin konusu üzerinde öncelik taşımaktadır. Sanatçı ve kendi görüşleri arasındaki ilişkinin yeni bir yorumu bulunmaktadır. Önceki aşamaların aksine sanatçının güdülerinin farkındadır. Bu aşamada bir tarafta duygu ve fikirlerini etkilemeye çalışan bir sanatçı varken, diğer tarafta da resme bakan kişi bulunmaktadır (Trautner ve Milbrath, 2008).
4. *Aşama:* Dördüncü aşamada, kişi sanatla ilgili rolünün öznelliğinin farkına varmaktadır. Sanatın yorumu, kişi topluluğu bağlamında diyalog haline gelmektedir. Oysaki önceki aşamada, yorum kişinin kendi iç tepkisine karşı kontrol edilmekteydi. Bu aşamada, kendi resimleri, izleyiciler topluluğu tarafından inşa edilen gerçeklere karşı kontrol edilmektedir. “Anlamlılık izleyicinin özel dünyasından tuvalin dış çevre alanına doğru hareket etmektedir”. Resmin biçimsel özellikleri; örneğin kompozisyonu veya tarzı ilk olarak tercihleri doğrulamaktır ve sanatçının etkileşimi resmin biçimsel yönünü tanımlamaya yardım eden işbirliği olarak anlaşılmaktadır.

İkinci aşamada çocuklar bu resmi niteliklerini göz ardı ederek tematik içerikler üzerine yoğunlaşmaktadır. Üçüncü aşamada ise bu özelliklerin farkında olsalar da, onları yalnızca resmin ifade yeteneğinin bir parçası olarak görmektedirler (Trautner ve Milbrath, 2008).

5. *Aşama:* Bu aşama geleneksellik sonrası olarak adlandırılmaktadır: çünkü ne izleyicinin kendi yanıtını incelemesi ne de "gelenek otoritesini" kabul etmesi mümkündür. Karşılaşılan inceleme sürecinde izleyici objektif bir yargılama zorluğu çekmektedir. Bu nedenle, izleyici halen resimlerin anlaşılması ve yorumlanması için geleneksel ölçüt kullanmaktadır. İzleyici bu ölçütleri eleştirel olarak inceleyebilmekte ve kararlarında belirgin bir sorumluluk üstlenebilmektedir. Düzeltme ilke olarak diğerleri tarafından mevcut olduğu sebeplerle onaylanmaktadır. İzleyicinin toplumsal diyalogu dördüncü aşamada başlamıştır. Bu izleyicinin deneyiminin yeniden yorumlanmasına olanak sağladı. Örneğin, belli bir resim stiline değeri kişisel bir tercih haline gelir ve her ikisi de kişisel olduğundan, değeri iyi bir örnek olduğu için değil, herkes için değer sahibi olduğu için savunulabilir (Trautner ve Milbrath, 2008).

Parson'a göre küçük çocukların bir sanat eserinin estetik yönlerini ayırt etme ve mantıklı değer yargılamaları yapmaya başlama gibi sanatsal yetenekleri bulunmaktadır. Bu, çocuğun sanatın hassas bir tüketici olduğu ifade eden diğer çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Estetik evre aşamasına öğrencilerin ulaşması oldukça zordur. Bu aşamaya bilgilerini nasıl değerlendireceğine ilişkin bilgilerle birleştirebilen eğitimli sanatçılar ulaşabilmektedir (Okan, 2006; Trautner ve Milbrath, 2008).

2.1.2.2. Housen Estetik Gelişim Evreleri

Housen'in estetik gelişim evrelerini oluşturmak için kullandığı veri toplama aracı, bilinçlilik görüşme akımı, estetik geliştirme mülakatı olarak adlandırılır (ADI). ADI, 1980 yılından bu yana geniş çaplı çalışmalarda güvenilirliğini kanıtlanmıştır. Housen'in çalışmasında görüşme yapılan kişiye imge gösterilir ve gördüğü resim/imge ilgili konuşması istenir. Görüşme yapılan kişinin görüşünü etkilememesi açısından, kişiye yönlendirici soru sorulmaz. Kişi sadece konuşmaya davet edilir, görüşme kayda alınır ve sonra kodlanır. Eğitimli kodlayıcılar daha sonra mülakatları düşünce birimlerine göre "ayrıştırır". Düşünce birimi, anlam taşıyan ve kendi başına kalabilen kelimelerin en ufak bir bağlantısıdır. 15 ayrıştırılmış düşünce sayısal hesaplamalara göre kategorize

edilir. Bu ayrıştırma, kişilerin görüşmeler sırasında söylediklerinin el kitabındaki sınıflandırmaların kullanılması ile yapılır. On beş düşünce birimi rakamlara ve grafiklere ayrıştırılır ve Jane Loevinger tarafından geliştirilen bir yöntem kullanılarak kişinin istatistiksel profili oluşturulur. Bu süreçte geçici estetik aşama evresi uygulanır ve puanlama daha sonra klinik bir analizle karşılaştırılır. Ancak bu iki aşamalı puanlama aynı materyalin iki çok farklı çalışma aracıyla türetilmiştir. Uyum, görüşmeye verilen en son evredir (DeSantis ve Housen, 2005).

Estetik gelişme evresi puanı, gözlem, anket, içerik soruları, dergiler, ilgili ödevlerin portföyleri ve diğer birincil ve ikincil veriler aracılığıyla toplanan diğer bilgileri anlamak için taslak olarak kullanılır. Housen'in Estetik Gelişim Evreleri kişileri uzun yıllar inceleyerek, kişilerin farklı fikirlerini dikkatle alarak ve sanata maruz kalmaları değerlendirerek ilişkili beş farklı düşünce belirlemiştir. Bu beş farklı düşünce estetik evreleri olarak adlandırmıştır. Bu aşamalar:

1. Değer Aşaması: Bu ilk aşama estetik yanıtları çoğunlukla kişinin geçmiş yaşantılarıyla sanat eseri arasındaki ilişkiyi içermektedir. Housen'e göre bu başlangıç aşamasında tercihler, inançlar, geçmiş yaşantılar yargılamadan ayrı tutulamaz, fakat yargılama yapmak için temel formları bulunmaktadır. Kendi duygularını, hatıralarını ve kişisel özelliklerini kullanarak, bir sanat eseri hakkında somut gözlemler yapmaktadırlar. Burada, kararlar bilinen ve sevilen şeyleri göre yapılmaktadır. Duygular yorumlarını renklendirmektedir. Çünkü izleyiciler sanat eserine girmekte ve anlatıya dahil oluyor gibi görünmektedir (DeSantis ve Housen, 2005).
2. Yapıcılık (Constructive) Aşaması: Sanat eserlerini işe yarar olma durumuna ya da fonksiyonuna göre değerlendirir. Sanat çalışmalarını incelemek için algılarını, doğal dünya bilgilerini ve sosyal değerlerini, moral ve geleneksel dünyalarını en uygun ve erişilebilir araçlar olarak kullanarak taslak oluşturmaktadır. Eğer çalışma olması gerektiği gibi değil ise, yani eğer sanat eserinde beceri, teknik, yoğun çalışma, fayda ve işlev belirgin değilse veya konu uygun değil ise, o zaman bu kişi çalışmayı "garip" yetersiz ve değersiz olarak değerlendirmektedir (Housen, 2007).
3. Sınıflandırma Aşaması: Kişi bu aşamada kendi kişisel görüşlerini bir tarafa koyar ve sanat objesine yönelik olarak tarihsel dönemlere, sanatsal hareketlere ya da belirli bir stile göre objektif bir sınıflama yaparak yorumlamaktadır. Kişi sanat tarihçisinin

analitik ve eleştirel tutumunu uygulamaktadır. Kişi eseri doğru sınıflandırdığına inanmaktadır. Sanat eserinin anlam ve mesajını açıklanabilir olduğunu ve rasyonalize edilebileceğini düşünmektedir (Housen, 2007).

4. Yorumlama Aşaması: Kişi çalışmaya yeni ve çok bireysel bir biçimde tepki vermeye başlamaktadır. Sanat eserlerinin sembolik bir yorumunun oluşturulmasında, diğer bilgiler kadar duygu ve sezgiyi de kullanmaktadır. Tuvali keşfetmek, işin anlamının yavaş yavaş açılmasına izin vermektir ve kişi çizgi, şekil ve renk inceliklerini takdir etmektedir. Bu aşamada, eleştirel beceriler duyguların ve sezgilerin hizmetine sunulmaktadır, çünkü bu kişilerin eserlerin neyi simgelediği gibi temel anlamlarını anlamalarını sağlamaktadır. Bir sanat eseri ile her yeni karşılaşma, yeni karşılaştırmalar, bilgiler ve deneyimler için bir şans sunmaktadır. Estetik gelişimde bir sonraki seviyenin kapsamı önceki aşamalardaki deneyimlerde uzmanlaşmasıyla süreci tamamlamasına dayanmaktadır (Housen, 2007).
5. Tekrar Yaratma Aşaması: Kişi iki seviyede çalışmalarla bağlantı kurmaktadır. Birinci seviyede kişi çalışmalarla yakın olsa, bu aynı zamanda soruları artırmaktadır. Bu sebeple kişisel benzerlik ve evrensel farkındalık düzeyi iç içe bulunmaktadır. Kişiler estetiğin karmaşıklığının en üst seviyesindedir. Beşinci seviyede estetiğin anlamına ulaşmak için, kişiler bir önceki aşamaya ilerlemiş olmalıdır (Canon, 2005).

Housen'a göre estetik gelişiminde ilerleme yaşla ilgili olması ile birlikte, yaşla belirlenmemektedir; başka bir deyişle, herhangi bir yaşta sanat deneyimi olmayan bir kişi 1.aşamda olacaktır (DeSantis ve Housen, 2005).

2.1.3. Estetik Eğitimi

18. ve 19. yy.'da estetik eğitimi felsefik, politik ve toplumsal nedenleri nedenlerden dolayı bağımsız olarak gelişmiştir. 19. yy sonlarında ise “estetik eğitimi terimi” tanımı ile ilk kez Almanya’da kullanılmıştır. Bu eğitim alanı bazen “sanat eğitimi” olarak da ele alınmıştır. Bazı farklılıklarla ele alınan estetik eğitimi, 1960 ve 1970’li yıllarda bugün ki anlamı ile karşımıza çıkmaktadır (San,2004).

20. yüzyıl’da bilimsel gelişmeler ve çocuk eğitimde psikolojik uygulamalarına olan ilginin artmasıyla, yaratıcı ifade ve ilerlemeci eğitim hareketleriyle çocuk merkezli eğitim daha fazla gelişmeye başlamıştır. İlerlemeci eğitim hareketinin öncülerinden

Dewey'nin estetik kavramına bakışı ve erken çocuklukta estetik eğitimi ile ilgili görüşleri bize eğitim deneyimleri ile ilgili olarak genel bilgiler sağlamaktadır. Dewey (1935)'e göre çocuğun çevresi uyumlu, ahenkli nesneler ile çevrili olursa çocuk kendi standart zevklerini geliştirebilmektedir. Dewey sanatı, dinleyen ve yaratıcının birlikte olduğu bir süreç olarak yeniden tanımlamakta ve bireyin yaşamından estetik deneyimleri izole etmeden yaşam deneyimlerinin geliştirmede bir araç olarak görmektedir. Dewey estetik deneyimlerin sadece bilişsel olmadığını, aynı zamanda psikolojik, duygusal, sosyal ve kültürel bir kavram olduğunu söylemektedir. Dewey'e göre bireyler mevcut durumların estetik potansiyelini anladıkları ve sıradanlık fark ettikleri an, estetik deneyimler kavramı oluşmakta, böylece sıradan deneyimlerden farklı derin hevesleri ateşleyen tüm duygular ortaya çıkmaktadır (Lim, 2000).

Estetik beceriler, çocukların öğrenme sürecinde önemli olduğu düşünülen keşfetme ve farkındalık, ifade etme ve yaratıcılık ve yorumlama ve tepki verme becerilerini içermektedir. İlk olarak çocuk çevresindeki nesne veya resimleri hisseder, koklar, dokunur, işitir ve görür. Sonra nesnelerin farkına varır ve onları günlük yaşam deneyimleriyle bağlantılarını kurar. İkinci olarak bu nesne/resimler hakkında anladıklarını ifade edebilmeli ve nesne/resimler arasında var olan ilişkiyi hayal edebilen ve türeten yaratıcı zihinler geliştirebilmektedir. Son olarak çocuğun estetik yeteneklerin yolunda duran engelleri tanımlayabilmek için gerekli olan öğrenmeye tepkisi ve değer biçmesidir (Lambrou, Veale, & Wilson, 2011; McGee & Richels, 2008; Wasik, 2010).

Estetik eğitim, kişilerin çevrelerindeki doğa, insanlar tarafından yaratılan ikinci doğa, diğer insanlar ve diğer tüm yaşamsal etkinlik biçimleri gibi estetik değeri olan her şey ile ilişkisinin olması ve bunun sonucunda kendine has bir şekilde kazandığı estetik değerlerin, sanatla bağlantılarını şekillendirmesidir. Bu sebeple, estetik eğitimin tek aracı sanat değildir. Kişilerin kendilerine has bir şekilde estetik değer yüklediği tüm pratik etkinlikler, estetik eğitimin araçları olarak görülmektedir (Kağan, 1993).

Greene (2001) estetik eğitimi, sadece fiziksel ve yaşanan çevrenin değil, tüm dünyanın bilincinde olma olarak tanımlamaktadır. Greene'e göre estetik eğitimiyle yapılmaya çalışılan şey, bireyleri aktif bir şekilde kendi yaratıcılıklarına taşımak ve sanat eserleri ile karşılaştırmaktır (Greene, 2001). Benzer şekilde Eisner (2002)'de estetik deneyimleri bireyin sahip olduğu dünya ile karşılaşma potansiyeli olarak tanımlamaktadır (Mayesky, 2012).

Estetik deneyimler duyusal algının tüm sonuçlarını içermektedir. Bu yüzden estetik eğitim, estetiğe odaklanan alanlarla ilişkili ve bireylerin duyusal algı yoluyla dünyaya katılmasına olanak sağlayan aktivitelerin tümünü içermektedir. Estetik eğitim sanatı, estetik özellikleri, estetik deneyimleri, estetik tepkiler ve estetik algıları içerir ve zihin ve bedenden, sanat ve yaşamdan ya da duyu ve mantıktan ayrılamaz. Bu yüzden estetik eğitim başlangıçta şekilcilik ve seçkinciliğin bir parçası olarak görülürken, yaşamın içerisine girmesi ile çoğulcu açıklık ve kavramsal, sosyal, politikal ve ekonomik bakış açılarıyla genişlemiştir (Lee, 2011).

Estetik eğitimi, sanat müzik gibi kendi başına bir disiplin olarak düşünülemez, gerçekte, estetik eğitimi tüm sanat alanlarını kapsamaktadır. Bu yönüyle estetik eğitimi, estetik olguların tümünü kapsamaktadır. Bu olgu estetik deneyimlerin kendisini, estetik ürünlerin üretilme sürecini (obje ve durum) ve üretilen tarihsel ve kültürel gelenekleri içermektedir (Madeja, 1976). Estetik eğitim sanatla bağlantılıdır, ancak sadece sanatla sınırlandırılmaz. Sanatın mı estetik alanın merkezinde olduğu, yoksa estetiğin mi sanatın merkezinde olduğu çok tartışılan bir konudur. Estetik eğitimi ve sanat eğitimi aynı şeylermiş gibi görünmelerine rağmen birbirinden farklıdır. Sanat eğitimi sanattaki farklı araçların keşfini vurgulamaktadır; ancak estetik eğitimi çocukları, sanat eğitimi ile yansıtıcı, kültürel, değerlendiren ve katılımcı olarak meşgul olmaları konusunda cesaretlendirmektedir (Greene, 2001).

Munro (1971), estetik eğitiminin amacının insanların deneyimleri aracılığıyla estetik uyumu yakalaması, bireylerin vatandaş olma ve ona bağlı kalmalarına yardımcı olan kültürel mirasın aktarılması olduğunu fark etmiştir (Aykut, 2012). Redfern (2011) kültürel mirası olan eserleri tanımayan, ayrıca eleştirel ve sorgulamayı içeren bir eğitimin gerekliliğine inanmaktadır. Redfern (2011)'de estetik eğitimin amacının, sanat dallarının estetik farklılıklarının farkına varma ve bu farklılık sonucunda bir yargıya varma olduğunu varsaymaktadır. Kısacası algılama ve yargılama becerilerinin gelişimi estetik eğitimin amacı temel çıkış noktasıdır. Broudy (1994) estetik eğitimin bireylerin yaratıcılığını ve değerlendirme becerilerini sağlayacak bir ortam sunmaları gerektiğine inanmaktadır.

Estetik eğitim içerisinde kişilerin bireysel kazanımlarını ve dolayısıyla da bireysel farkındalık barındırmaktadır. Bu bağlamda bireyde, kişisel inançları, ahlaki değerleri ve tasarım yeterliliği ile kendine has deneyimler ve değişik yollarla ifade edilen anlatımları yorumlama becerileri gelişmektedir. Bunun sonucunda birey, yaratıcılığını estetik

olarak anlatabilmekte, gelişen yetenekleri ile karmaşık objelerin derinliğini anlamakta ve estetik olarak gerekli hazza ulaşmaya başlamaktadır (Özalp, 2016).

Estetik eğitim içerisindeki estetik sorgulama, günlük deneyimlerde dikkatli ve mantıksal düşünmeye ve farklı bakış açılarını değerlendirmeye teşvik edilen çocuklar için değerli deneyimlerdir. Çocukların yaşamlarında estetiğin özümsemesi deneyimlerini zenginleştirir. Estetik eğitimde yer alan sorgulama metodu, öğrenmeye pasif öğrenmeden ziyade aktif öğrenmeyi teşvik etmesi ve programa çoklu bakış açısı getirmesi ile pek çok avantaj sağlamaktadır. Yaş ve beceri seviyesi için uygun dil ve sözcük rehber eşliğinde sorgulama sağlar ve problemlere cevap arama takım çalışmasını ve işbirliğini geliştirir. Estetik sorgulama, olumlu benlik algısı, grup birlikteliği ve sanatçı olarak birbirlerine ve diğerlerine saygı duymayı içerir (Loudermilk, 2002).

Estetik eğitim yoluyla çocuk, ayrıntıları görmeye, daha önce fark etmediği görüşleri dikkat etmeye yönelir. Estetik Eğitim genel olarak hangi sanat dalı ile alınıyorsa o sanatın tanımlayıcısı olarak görülür (Gültekin, 2011).

Estetik eğitim, kişilerin sanat eserleri, doğa ya da insan tarafından yaratılan ikinci doğadan bir nesnelerle aktif etkileşimini sağlamalıdır. Gerçekleşen bu aktif etkileşim kişilerin deneyimlerinin artıracaktır. Artan bu deneyimlerle beraber kişiler kazandığı bilgi, birikim ve kültür sayesinde iyi, kötü ya da güzel, çirkin gibi kendi kişisel yargı kalıpları oluşturacaktır. Bu sebeple estetik eğitimin amacı kişilerin sahip olduğu bilgi, birikim ve çevresel etkenlerden farklı olarak, kişilerin bakış açılarını eğitmek ve bilinçli bir estetik tavrı oluşturmalarını sağlamaktır. Bu amaçları gerçekleştirmeyi sağlayacak estetik eğitimi, sanat hakkında konuşmaları, sanatla ilgili sorular sormaları, sanatı değerlendirebilmeleri ve takdir edebilmeleri için kişileri cesaretlendirmelidir (Özalp, 2016).

Erzen (2005)'e göre estetik eğitimi iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan birincisi sanata, güzelliğe ve duyulara seslenen biçimlerin niteliğine yönelik duyarlılığın ve beğeni düzeyinin artırılması ki bu da formal eğitimden ziyade çevre ve medya yoluyla gerçekleşmektedir. İkincisi ise formal eğitim yoluyla felsefe disiplinin içerisinde yer alacak şekilde sanat ve kültür eğitimidir. Bu her iki eğitimde birbirini karşılıklı olarak desteklemektedir.

Bir eğitim programı tüm boyutlarıyla estetik gelişimini desteklemelidir. Bu desteğin sağlanması için eğitim programının bütünleştirilmiş etkinliklerden oluşması önem taşımaktadır. Çocukta estetik gelişimini desteklemek dendiğinde, sadece eğitim programında yer alan resim ya da müzik gibi yalnızca sanatla ilişkili etkinlikler akla gelmektedir. Aslında, tüm etkinliklerde estetik öğelerin eğitim sürecine katılabileceği bilinmelidir. Öğrenme çevresinin, çocukların estetik duygusunu geliştirebilecek şekilde düzenlenmesi de estetik eğitimin bütünleştirilmesine katkı sağlayacaktır (Feeney ve Moravcik, 1986).

Öğretmenler, çocukların sınıfta farklı materyalleri keşfetmeleri ve manipüle etmeleri için cesaretlendirdiğinde çocukların daha aktif olduğunu ve daha bilinçli ve amaçlı seçimler yaptığını ve bu materyaller sayesinde onların estetik hazlarını yoğunlaştığını gözlemleyebilir. Bu bakımdan erken çocuklukta estetik eğitiminde duyuşsal deneyimlerle kaplı müzik çalışmaları, görsel sanatlar ve sembolik oyun en önemli üç etkinlik olarak görülmektedir (Lima, 1995).

2.1.4. Estetik Eğitim Programları

1960 ve 1970 yılları arasında sanat eğitime olan ilginin ve maddi desteğin artması sonucunda estetik eğitim programları ortaya çıkmıştır. En iyi bilinen estetik eğitim programı CEMREL (Central Midwestern Regional Educational Laboratory) tarafından yürütülen Estetik Eğitim Programı ve LCI (Lincoln Center Institute for the Art in Education) tarafından yürütülen Eğitimde Sanat Program'dır. Bank Street, Reggio Emilia ve Waldorf okul öncesi eğitim yaklaşımlarının uygulandığı okul programlarında çokça estetik eğitime yer verilmektedir (Lim, 2000; Barkan, Chapman ve Kern, 1970; Bose, 2008).

2.1.4.1. Estetik Eğitim Programı AEP (Aesthetic Education Program)

Estetik Eğitim Programı (AEP) 1967 yılında CEMREL (Central Midwestern Regional Educational Laboratory) ve Amerika Eğitim Bakanlığı Sanat ve Beşeri Bilimler Bölümü tarafından başlatılmıştır. Stanley Madeja tarafından yürütülen bu programın birincil amacı, Amerika okul sistemine estetik eğitim programını dahil etmektir. Programın nihai amacı sanatçı yetiştirmek ya da yetenekleri çocukları keşfetmek değil, tüm sınıflar ve tüm yaşlardan çocuklar için estetik deneyimlerini eğitimin bir parçası haline

getirmek, çocukların estetik algılarını geliştirerek, bütünleştirmektir (Newsom ve Silver, 1978).

Programın eğitimsel temel sayılışı, sanatın yargılanması ve anlaşılması için en iyi yolu olan deneyim ve aktivitelerin sunulmasıdır. Bu deneyim ve aktivitelerin sunulması için donanımlı öğretmenlere gereksinim bulunmaktadır. Bu sebeple Estetik Eğitim Programı'nda öğretmen eğitimleri son derece önemlidir. Programın yöneticilerinden Bernard Rosenblatt, estetik eğitim programının müfredatta matematik, sosyal bilimler ve diğer alanlardan ayrı ve kapsamlı olarak yer alması ve sanatın, sanat olarak öğretilmesi gerektiğine inanmaktadır (Newsom ve Silver, 1978).

Program sayesinde Amerika'da 40 eyalette, 700.000 üzerinde ilkokul öğrencisine ve 50'nin üzerinde kolej ve üniversite eğitim aktiviteleri yoluyla 10.000 üzerinde öğretmene ulaşılmıştır. Bu sayılar estetik eğitimin genel eğitim programı içerisinde kabul görmesi açısından son derece önemlidir (Madeja, 1976).

Estetik Eğitim Programı'na göre estetik eğitim altı ilgi merkezinden oluşmaktadır. Bu ilgi merkezleri fiziksel dünyada estetik, estetik ve sanat öğeleri, estetik ve yaratıcı süreçler, estetik ve sanatçılar, estetik ve kültür ve estetik ve çevredir. Bu ilgi merkezlerinin öğrenciler için içerdiği kavramlar ve sonuçlar aşağıda tanımlanmaya çalışılmıştır.

Fiziksel Dünyada Estetik: Bu merkezde ışık, ses, yer ve hareket estetik olguların temelini oluşturur ve bunların her biri ayrı olarak keşfedilir. Öğrencilere ışık, ses, yer ve hareketin özelliklerini fark ettirilir. Öğrencilerin estetik ışık, ses, yer ve hareket ile karşılaşmalarına fırsat sağlanır.

Estetik ve Sanat Öğeleri: Bu merkezde öğrenciler sanat çalışmalarında ve günlük yaşantılarında estetik olguların bileşenlerini tanımları için cesaretlendirilir. Öğrencilerin sanat çalışmaları ve çevrelerini tanımlamak için eleştirel bir dil geliştirmeye başlamalar.

Estetik ve Yaratıcı Süreçler: Bu ilgi merkezinde ise çevre ve sanatın tüm elemanlarını alır ve tüm çalışmaları yaratıcı bir şekilde dönüştürür. Öğrenciler tüm çalışmalarını tamamlamada kullandıkları estetik kararları tanımlar ve analiz eder. Öğrenci kendi çalışmalarını ve akranların çalışmalarını estetik kriterleri kullanarak eleştirebilir.

Estetik ve Sanatçılar: Sanat çalışmalarını kimlerin yaptığı, neden yaptığı, bu fikirlerin nereden geldiği ile ilgili sorular bu ilgi merkezini oluşturmaktadır. Öğrenciler sanatçıları

anlar, sanat çalışmalarında sanatçıların kullandığı yaratıcı süreçleri algılar, analiz eder ve tanımlar. Sanatçıların sanat çalışmalarının yaratımında kullandıklarına benzer aktivitelerle meşgul olur.

Estetik ve Kültür: Öğrenciler estetik ve kültür arasındaki ilişkiyi keşfetmelerini sağlayacak materyaller sunulur. Değişik kültürlerle ait estetik değer ve formları algılamasına yardımcı olunur. Öğrenciler hem kendi kültürlerini hem de farklı kültürleri tanır ve bir kültürde değerli olanın başka bir kültürde değerli olmadığını öğrenirler.

Estetik ve Çevre: Estetik çevremizin etkili niteliğinde önemli bir rol oynar. Öğrenciler sanatçıların yaratıcı malzemelerini kullanarak, çevresel niteliğin kendi yorumlarını gösterirler. Öğrenciler çevrelerini estetik özellikleri kullanarak analiz eder, yargılar ve değerlendirir (Madeja, 1976).

2.1.4.2. LCI (Lincoln Center Institute for the Art in Education)

Sanat eğitiminin bir çeşidi olarak estetik eğitimi, Lincoln Merkez Enstitüsü 1975'te kurulduğundan beri uygulanmaktadır. LCI birkaç yolla öğretmen eğitimi gerçekleştirmektedir. Lincoln Merkez Enstitüsü'nün estetik eğitimi uygulamaları, Maxine Greene'nin felsefi görüşü çerçevesinde şekillenmiştir. Greene'nin felsefi görüşü organizasyonun temelini oluşturmakta ve baştan itibaren organizasyonun yaratım merkezinin bir parçasıdır. Öğretim sanatçıları (Teaching artists (TAs) eğitimsel alanda öğretmen ve öğrencilerle profesyonel, uygulama sanatçılarıdır.

Estetik Eğitimi;

- New York Şehrindeki K-12 öğretmenlerini düzenli sanat öğretim çalışmalarıyla,
- New York Şehrindeki kolej ve üniversitelerin eğitim bölümlerinde öğretmen adaylarına estetik eğitim uygulamaları gerçekleştiren öğretim elemanları ile işbirliği ile,
- Yaz ayları boyunca gerçekleşen çalıştay ve ulusal ve uluslararası eğitimciler ile paylaşılan estetik eğitim uygulamalarıyla ilgili özel danışmanlıklar ile gerçekleştirilmektedir.

Kısacası öğretmenler, estetik eğitimi canlandırmak için öğrencilerle bütünleşiktir ve aktif olarak estetik eğitimin içerisinde yer almaktadır. Enstitüde verilen öğretmen eğitimlerinde öğretim sanatçıları sürecin merkezindedir; öğretim sanatçıları New York şehrindeki

sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapar ve eğitimcilerin gelişimi, çalıştay ve eğitimlerle sürdürür (Bose, 2008).

2.1.4.2.1. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi DBAE (Discipline-Based Art Education)

1980’li yıllarda Getty Güzel Sanatlar Merkezi tarafından başlatılan sanat eğitimi yaklaşımı, W. Dwaine Greer başkanlığında yeni bir teori olan Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (Discipline-Based Art Education) olarak isimlendirmiştir. Bu eğitim programı, estetik eğitim programı olarak anılmasa da bir sanat disiplini olarak estetiğe çokça önem ve yer vermektedir. Genel eğitim felsefesi olarak, estetik eğitimle ilgili fikirler geliştiren Broudy (1987) felsefesi benimsenmiştir.

Program, okul öncesi dönemden on iki yaşa kadar olan çocuklar için geliştirilmiş kapsamlı bir sanat eğitimi ve öğrenimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım özellikle dört sanat disiplini olan sanat yapımı, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetik üzerine tasarlanmıştır. Bu disiplinlerdeki eğitim, yaratıcılığı, sanatı, sanatçıyı ve sanatsal süreci anlama, sanata değer verme, sanatın kültür ve toplumlar üzerindeki rol ve fonksiyonlarına yönelik katkıda bulunmaktadır. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi programlarında önem verilen konu değişebilmekle beraber genel olarak yazılı bir plan, sistemli bir yapı, sanat eserleriyle çalışma, dört sanat disiplininden oluşan dengeli bir içerik ve gelişme ve yaşa uygun etkinlikler gibi önemli etkinlikleri de içermektedir (Aykut, 2006; Aykut, 2012; Fox ve Schirmacher, 2014).

2.1.5. Estetik ve Sanat

“Sanat nedir?” sorusu çoğu kez filozoflar tarafından yanıtlanamaz olarak görülmüştür. Bu düşünürler sanat tek başına anlaşılamamaktadır. Sanatın anlaşılabilmesi ancak estetik adı verilen özel bir deneyimle kavranabilmektedir. Bu görüşe göre estetik sanat kuramcılarının göre, sanat kuramı ve estetik kuramı arasında kesin bir fark bulunmaktadır ve yine bu görüşe göre sanat kuramı estetik kuramına bağlıdır. Bu görüşü benimseyen düşünürler, sanatı sıklıkla bir estetik deneyim aracı olarak görmektedir (Bolla, 2006). Bu iki alanla çalışan düşünürlerde birbirlerinin ne olduğu ve ne olmadığını açıklamaya çalışmıştır. Estetik felsefecileri, sanata ait hangi niteliklerinin estetik tepkilere katkıda bulunduğunun anlaşılmasıyla ilgilenmektedir. Sanat felsefecileri olarak, estetikçiler sanatı çevreleyen temel sorularla ilgili olarak çalışır ve

sanatla ilgili teoriler geliştirir. Ayrıca, “Sanat nedir?” ve “Sanat eserlerinin diğer günlük objelerden farkı nedir?” gibi soruları cevaplamaya çalışmaktadır (Loudermilk, 2002).

Sanat ve estetik arasındaki güçlü bağ, birbirinden bağımsız bir şekilde tanımlarının yapılmasını olanaksızlaştırmaktadır. Bilinçli yaratıcı düşüncenin sonucu olarak ortaya çıkan edim olan sanat, insanların doğa karşısında ortaya çıkan duygularını ve düşüncelerini çizgi, renk, biçim, ses, söz ve ritim gibi araçlar aracılığıyla etkili, estetik ve özel bir tarzla ortaya koyma biçimi olarak tanımlanmaktadır (Aytaç, 1981; Abacı, 2014).

Her çocuk resim yapar. Ancak çocukların resimleri kendi kuralları içerisinde basitten karmaşığa doğru gelişmektedir. Çocukların sanatsal çalışmalarında görülen bu gelişme Lowenfeld tarafından evrelere ayrılmıştır. Bu evreler:

1. *Karalama evresi (2-4 yaş)*: Bu dönemde el-kol hareketleri düzensiz devinimdedir. Bu sebeple çocukların ellerine kalem verildiğinde anlamsız ve düzensiz hareketler ile çizgiler çizdiği görülmektedir. Süreklilik kazanan çizme eyleminin sonunda çocukların kontrolsüz çizgileri kontrollü çizgilere dönüşmektedir (Abacı, 2014).
2. *Şema öncesi evre (4-7 yaş)*: Karalamaların anlamı olan belli şekillere dönmeye başlamasıyla çocuklar şema öncesi döneme girmeye başlar. Bu dönemde çocuklar çevrelerindeki her şeyle bilişsel olarak ilişki kurmaya başlamıştır. Nesnelerin birbiri ile ilişkisini kavrar. Nesnelerin dokusu, rengi, biçimi olduğunu fark eder. Mekanı keşfeder. Resimlerine bu fark ettiği özellikleri yansıtır ve resimlerini detaylandırır (Abacı, 2014).
3. *Şematik evre (7-9 yaş)*: çocukların bu dönemdeki resimlerinde gerçekçilik ön plana çıkmaktadır. Çocukların resimlerinde bu gerçekçiliği yansıtmaya isteği, nesnelerin gerçek renklerine bağımlı kalmalarına neden olmakta ve kullandıkları renklerdeki coşkuyu yok etmektedir. Çocuklar bu dönemde resim yapmaktan uzaklaşıp, yazılı anlatımlara yönelmektedir. Çocuk genellikle resimlerini yazı ile desteklemektedir (Abacı, 2014).

Sanat dalları, çocuk ve yetişkinlere farklı deneyimler yaşamalarını sağlayan ve hayal gücü ile meşgul olmalarına dönük fırsatlar sunan zengin görsel deneyimler sunar. Maalesef müzik ve sanatın diğer türleri gibi görsel sanatlar, çoğu kez çocukların yaşamlarında eğitimsel olarak merkezi bir pozisyon alamamaktadır. Bunun gerçekleşmesi için, sanatın öneminin anlaşılması gerekmektedir. Buda, eğitimci ve

yöneticilerin çocukların bilişsel, estetik ve sanatsal gelişimlerinde sanatın oynadığı rolü anlaması ile mümkün olmaktadır (Loudermilk, 2002).

Estetik eğitimi ve sanat eğitimi aynı şeylermiş gibi görünmelerine rağmen birbirinden farklıdır. Sanat eğitimi sanattaki farklı araçların keşfini vurgular, ancak estetik eğitimi çocukları, sanat eğitimi ile yansıtıcı, kültürel, değerlendiren ve katılımcı olarak meşgul olmaları konusunda cesaretlendirir (Greene, 2001). Estetik sanat etkinlikleri ile sınırlandırılmamalıdır.

Fox ve Schirrmacher (2014) erken çocukluk döneminde sanat eğitiminin eksiksiz bir şekilde gerçekleşebilmesi için çocuklara duysal, estetik, zaman, mekan ve materyal, sanatçılar aracılığıyla çeşitli sanat biçim ve tarzlarının sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Duysal açıdan doyumsuz olan küçük çocuklara, çevreleri ve çevrelerindeki materyaller ile deneyim fırsatları sunma duysal deneyimler sağlanabilmektedir. Çocukların güzeli algılayabilmeleri için zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple çocukların bulunduğu ortamlardan başlayarak tüm çevrelerinin estetik özelliklere sahip bir şekilde düzenlenmesi, müzeler ve sergi alanları gibi estetik özellikler taşıyan çevrelerle aktif etkileşim kurmasının sağlanması, duyularına hitap edecek eser ve materyallerle karşılaştırmak estetik deneyimler sağlayacaktır. Küçük çocukların kendilerini ifade etmeleri, yaratıcı olmaları ve sanat yoluyla başarıyı deneyimlemeleri gerekmektedir. Öğretmenler, çocukların sanat ve deneyim arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlamalıdır. Öğretmen çocukları düşünce, dürtü, istek, hayal, korku ya da ilgilerine sanatsal bir biçim ve anlam vermeleri yönünde teşvik etmelidir. Bu doğrultuda, zaman, mekan ve materyal fark etmeksizin bu duygularını ifade etmeleri yönünde çocukları desteklemelidir. Son olarak çocuklar sanat eğitimi aracılığıyla, “Sanat nedir?”, “Sanatçı kimdir?” ve “Sanat ne için yapılır?” gibi soruların cevabını bulmaktadır. Çocuğun sanat ile ilgili deneyimleri artırılarak bu soruları sorması ve sorulara yaşantıları ile cevaplar bulması sağlanacaktır.

Sanat, çocukların estetik duygularını harekete geçirir ve çocukların estetik farkındalıklarını geliştirir. Estetik eğitim sürecinde kullanılan ve çocuğun günlük hayatta karşılaştığı sanat objeleri estetik deneyimlerin kazanımında ve bilginin yapılandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Loudermilk, 2002; Eisner, 2002). Bu sebeple estetik eğitim sadece sanat objeleriyle sınırlandırılmayacağı gibi, sanattan da bağımsız olarak düşünülememektedir. Estetik eğitim programları sıklıkla sanat eserlerine, sanat eserlerinin bulunduğu müzelere yer vermektedir.

2.2. Görsel Algı

2.2.1. Görsel Algılama Nedir?

Duyu, alıcı hücreler tarafından dış çevreden yakalanan fiziksel enerjinin sinirsel enerjiye çevirmesiyle oluşmakta, beyinde sinirsel enerjinin işlenmesi sonucunda algısal bir ürün ortaya çıkmaktadır. Bu işlemsel sürece algılama (perceiving), ortaya çıkan ürüne ise algı (perception) adı verilmektedir (Cüceloğlu 2008).

Algı pasif bir şekilde bilginin duyular yoluyla algılanması değil, alınan bilginin yorumlanmasıdır (Gillian ve McManas, 1998). Çevredeki uyaranların organize edilmesi ve yorumlanması süreci olarak da tanımlanabilmektedir (Richard ve Ernest, 1995).

Algı denildiğinde genellikle görme duyusu akla gelmektedir. Ancak algı görme duyusu ile sınırlandırılmaz. Algı, görme duyusunun yanı sıra işitme, koku alma, tat alma ve dokunma gibi duyuları da içermektedir (Hobart ve Frankel, 2004).

Görme ve görsel algı birbirinden oldukça farklıdır. Bakmak nasıl görmek değil sadece görmenin başlangıcıysa, görmek de algılamanın alt basamağı olmakla beraber görsel algıyla aynı anlama gelmemektedir. Bu duyum ve algılamanın farklı şeyler olması ile açıklanabilir. Görme fizyolojik, algılama ise bilişsel özellikler taşımaktadır (Karayağmurlar, 2005).

Görsel algılama ışık uyarımının karmaşık işlemler ile değerlendirilmesidir. Gözde ışığa duyarlı alıcı bir tabakanın varlığı esastır. Göz bebeği ise küçülüp büyüyerek ışık alımını ayarlar. Işık uyumlarını toplayan sinir lifleri tüm uyarımları düzenleyerek, görme siniri denilen iletiliciyle beyne gönderir. Beyinde ise bütün veriler normal bir işleyişle değerlendirilir. Sonucunda oluşan ise görsel algılamadır (Goodman, 2006; akt: Şahin Arı, 2007). Ancak görsel algı sadece iyi görme yeteneği olarak görülmemelidir.. Görsel bir uyarının yorumlanması sadece görme ile kalmamakta, beyinde gerçekleşmektedir. Kişi bir top gördüğünde duyu izlenimini gözleriyle almakta ancak top olduğunu tanıması ise düşünme olayı ile gerçekleşmektedir (Apak, 1984).

Görme kuvvetiyle ile görmenin (seeing) eşanlamlı olduğuna düşünülmektedir. Ancak bu son derece yanlış bir inanıştır. Görme kuvveti kesinlik göstergesi, göz grafiği, okuma yeteneği ve Snellen göz testinden tam puan almaktır. Görme kuvvetinin açıklığı olarak tanımlanan kesinlik terimi, görme kuvvetinin tek bir yönü görme olarak tanımlanır. Görme kuvvetinin kesinliği konusunda problem yaşamayan ve görme

kuvveti kesinliği kusursuz olan ancak problemleri yaşayan bireylerin bu tanım çerçevesinde başarısız olması beklenmektedir. Öğrenme problemi yaşayan çocuk görmede değil, görsel verileri beyin tarafından yorumlamakta sorun yaşamaktadır. Merkezi sinir sistemindeki problemler sebebiyle çevresindeki nesneleri gören ancak hatırlamaya ve bunları yorumlamaya ilişkin sorun yaşayan pek çok çocuk bulunmaktadır. Görsel algılama problemleri, belirleme, ayırma, hatırlama, görsel duyuyu yorumlama eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Küçük çocuklarda bu çoğu kez geometrik şekilleri taklit edememe, şekil ve zemini ayırt edememe, nesnelerin yönünü değiştirme ve yönlendirmede yaşadıkları sorunlarla kendini göstermektedir. İlerleyen yaşlarda çocuk da bu sorunlar ses ve sözcükleri okuma ve yazma da görölmektedir. (Whirter ve Acar, 1985).

2.2.2. Görsel Algılama Alanları

Frostig (1961) tarafından görsel algılama alanlarını beş bölümde incelenmektedir (Etкер 1977). Bu alanlar:

- Göz-motor koordinasyonu
- şekil zemin algısı
- şekil sabitliği
- Mekan ile konumun algılanması
- Mekan ilişkilerinin algılanması

2.2.2.1. Göz Motor Koordinasyonu

Göz ve vücut hareketlerinin koordineli bir şekilde çalışma yeteneği göz-motor koordinasyonu olarak isimlendirilmektedir. Kişi nesneyi tuttuğuunda, elleri görme duyusu tarafından yönetilmektedir. Yapılan her hareketlerin başarıya ulaşması, kusursuz bir göz ve motor koordinasyonu ile gerçekteşmektedir (Mangır ve Çağatay, 1990). Kişi sağlıklı göz ve motor becerilere sahip olması bu koordinasyon için ön koşuldur.

Frostig (1961)'e göre göz motor koordinasyonu, görme duyusu yardımı ile çevreden gelen uyarıların algılanması, ayırt edilmesi, öncesinde tanıma ve tanıdıklarını hatırlaması, vücudunun uygun bölümlerinin hareketleriyle uyarana tepki göstermesidir. Göz motor koordinasyonu, çocuğın resim yapabilmesi, yazı yazabilmesi gibi el becerisi isteyen etkinlikler ve oyun, denge isteyen hareketlerle de çocukların bilişsel, motor,

sosyal ve bireysel gelişimlerini etkileyen bir gelişim alanı olarak görülmektedir (Etker, 1977).

2.2.2.2. Şekil Zemin Algısı

İnsan beyninin çalışma düzeni, gelen uyarıcılardan, kişinin dikkat merkezinde bulunan uyarıyı seçmesini sağlamaktadır. Çevresinde pek çok uyarı bulunan birey, doğduğu andan itibaren uyarının özellikleri ve kendi ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun uyarıyı seçme eğilimindedir. Seçilen uyarılar arasında algılamanın merkezinde bulunana şekil, ikincil planda algılanan ise zemin olarak isimlendirilmektedir. Kişinin dikkati farklı bir uyarıya yöneliğinde, artık yöneldiği yeni uyarıyı şekil, öncesinde şekil olan uyarı ise zemin olacaktır (Rock, 1974; akt: Yüksel, 2009).

Yaşanılan çevreyi iki bölüme ayırma eğilimimiz bulunmaktadır; bunlardan ilki bir biçimi bulunan ve mekanda bir yere kaplayan ‘şekil’ ve diğeri ise bir biçimi olmayan, şeklin arkasında devam edip giden ve net bir konumu bulunmayan ‘zemin’dir. Şekil-zemin ilişkisi duyular ve algı arasındaki farkı netleştirmeye yardımcı olmaktadır (Mangır ve Çağatay, 1990).

2.2.2.3. Algılama Sabitliği

Bir nesnenin özelliklerini öğrenildiğinde, aynı nesneye farklı açılardan bakılsa bile nesne ilk hali ile algılanmaktadır. Algılama sabitliği sayesinde bir nesnenin şekil, durum ve büyüklüğü gibi özellikleri retina tarafından farklı bir görüntü sunmasına rağmen nesnenin değişiklik göstermeden algılanması sağlanmaktadır. Örneğin tabağın yuvarlak olduğu biliriz ve uzak bir yerde otururken bile masanın üzerinde oval bir şekilde görünen tabağı, yuvarlak olarak algılarız. Bu özellik insanların yaşayacağı karmaşıklığı azaltıp, dünyaya uyumunu kolaylaştırmaktadır. Bu becerinin gelişmemesi durumu, her seferinde duyumsal olan bilgiyi yeni bir perspektifle deneyimlemek, bunları tekrar tanımlayıp, yorumlamamız için fazladan enerji harcamasına sebep olacaktır (San Bayhan ve Artan, 2004; Sağol, 1998).

2.2.2.4. Mekân İçerisinde Konumun Algılanması

Mekân ile konum ilişkisi, bireylerin nesnelerin mekândaki konumlarını algılamasıdır. Bireyler çevrelerini algılayarak kendilerini merkeze koyar ve çevrelerinde bulunan nesneleri kendileri merkezde olacak şekilde ön, arka, yukarı, aşağı gibi yerleştirerek algılamaktadır. Bu alanda problem yaşayan çocuklar nesnelerin, yazılı ve görsel sembollerin kendileriyle olan ilişkilerini doğru olarak görmekte sorun yaşamaktadır. Bu çocuklar mekân konum ifade eden belirten sözcükleri anlamakta güçlük çekmekte ve yaşanan bu güçlükler seslerin, sözcüklerin, tümcelerin, sayıların ve görsel sembollerin çarpık ve bozuk görünmesine sebep olmakta, beraberinde de çocuk okuma, yazma ve matematik etkinliklerinde zorluklar yaşamaktadır (Reinartz ve Reinartz,1975; akt: Şahin Arı, 2007).

2.2.2.5. Mekânsal İlişkilerin Konumunun Algılanması

Mekânsal ilişkilerin konumunun algılanması, nesnelerin birbirlerine olan konum ilişkilerini içermektedir. Algısal bu yetenek sayesinde bireyler, çevrelerindeki nesnelerin birbiri ile olan uzaklığın açılarını fark edebilmektedir. Çocuklar il olarak kendi konumlarını fark etmekte, sonrasında yakın çevrelerinde bulunan nesneler ile kendi arasında bulunan ilişkiyi uzaklaştırmakta ve boyutlarını görsel algı aracılığıyla değerlendirmeyi öğrenmektedir (Dönmez, 1993).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özer Kocamanoğlu ve Acer (2014) öğrenme merkezleri kullanılarak oluşturulan bir okul öncesi sınıfında çocukların sanat ürünlerinin ve estetik yargı gelişimlerinin incelenmesi amaçladıkları tez çalışmasında, Ankara Üniversitesi Uygulama Anaokuluna devam eden 60-72 aylık 19 çocukla ve 17 ebeveyn ile çalışılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırma deseni tek gruplu ön test-son test modelidir. Veri toplama aracı olarak Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği, Ürün Dosyası Değerlendirme Formu ve Ebeveyn Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların Estetik Yargı Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında son test puanı lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Ebeveynlerin tümü eğitim ortamının çocuklarının gelişimine olumlu doğrultuda etkilediği yönünde görüş bildirdikleri de dikkat çekmiştir.

Akaroğlu (2014) okul öncesi eğitimi alan altı yaş grubu çocukların görsel algı düzeylerine Sanat Eğitimi Programının etkisini incelediği araştırmasında ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanmıştır. Araştırma 2012- 2013 öğretim yılında Konya ilinde üst sosyoekonomik düzeye sahip iki özel okula devam eden altı yaşında 64 (34 deney, 30 kontrol) çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bu araştırmada Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Sanat Eğitim Programı, deney grubuna on hafta boyunca, haftada iki gün gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna mevcut programları dışında bir eğitim verilmemiştir. Araştırma bulgularına göre, deney grubundaki çocukların Frostig Görsel Algı Testi alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı bir gelişme görülmüştür. Yani araştırmacı tarafından geliştirilen sanat eğitim programı görsel algıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Özalp (2012) Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) ile okul öncesi dönemdeki çocukların sanat eğitimi üzerindeki değişiklikleri belirleme amacıyla bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada özel bir ilkokulun anasınıfına devam eden 21 çocuk ile (12 erkek, 9 kız) görsel sanatlar dersi kapsamında 10 oturumda ÇASEY'i uygulamış ve etkilerini incelemeye çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Çocukların gözlem formlarından elde edilen veriler sonucunda, ÇASEY kullanılarak gerçekleştirilen görsel sanat eğitimi ile çocukların sanat alanında gelişme gösterdiği görülmüştür. ÇASEY ile çocukların sanat eserleri hakkında konuşma, sanatçıları tanıma gibi aktivitelerle sanat eserleri ile aktif bir etkileşim içerisine girmeleri sağlanmıştır. Bu sayede çocukların sanatla ilgili kelime hazinelerinin geliştiği görülmüştür. Uygulamanın ardından şekil-zemin ilişkisini algılama, farklı yüzeyleri farklı renklerle ifade edebilme, tek renkle boyama eğilimi, boyama çalışmalarında sabırsız davranma gibi sorunlarının azaldığı görülmüştür.

Erdem (2010) yaptıkları tez çalışmasında, seçilen bale eserinden bölümler izletilerek 3-7 yaş çocuklarının estetik algılarının gelişimi, estetik açıdan yaptıkları tercihler ve kullandıkları ölçütler yaş, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, v.b. değişkenler çerçevesinde niteliksel araştırma yöntemleri kullanılarak belirlenmeyi çalışılmıştır. Estetik algısının özellikle 6-7 yaş grubunda daha güçlü olduğu ancak gelişiminin yaşa bağlı olarak düzenli bir örüntü göstermediği ve estetik algısı ile cinsiyet arasında bir ilişki

görülmüdüğü; ancak sosyoekonomik düzeyin estetik açıdan güçlü bir uyarıcıyı ayırt etme ve beğenme ile ilişkili olduğı belirlenmiştir.

Davun (2009) okul öncesi dönemde etkinliklerle desteklenmiş sanat eğitiminin çocukların estetik beğeni düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya, SHÇEK’na bağı Çocuk Yuvasına devam eden öğrenciler arasından basit rasgele örnekleme yöntemi ile seçilen, 11 kız ve 18 erkek, toplam 29 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda olan 16 çocuk bir yuvada, kontrol grubundaki 13 çocuk ise başka bir yuvada ikamet etmektedir. Deney grubuna, haftada bir gün Görsel Sanat Eğitimi Etkinlikleri uygulamalı olarak verilmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Geliştirilen Okul Öncesi Görsel Sanat Eğitimi Etkinliklerini almış çocukların, geleneksel yöntemle öğretim yapılan çocuklara göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Görener (2006) çalışmasında; görsel algı ve becerileri gelişimlerini desteklemeye yönelik hazırladığı sanat eğitiminin çocukların görsel algı gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 2006 yılında Ankara, Çankaya ilçesindeki özel ve devlet ilkokullarının anasınıfına devam eden normal gelişim gösteren yüz çocuk katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Görener hazırladığı sanat eğitim programını on iki hafta boyunca, haftada üç gün olacak şekilde uygulamıştır. Çalışmaya katılan çocukların göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılaması, şekil sabitliğini algılama, mekân ile konumu algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında program öncesine göre anlamlı bir gelişme olduğı görülmüştür.

Mağden, Şahin ve Çetinkaya (2001); üç-dört yaş çocukların, fotoğraf ve çizimlerdeki insanların bakış yönlerini algılamaları ve görsel dikkatini incelenmek amacıyla yapılan bu çalışmada, deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmadaki deneyler üç setten oluşmaktadır. Bu setlerden biri çocuğa yetişkin tarafından geri bildirimde bulunulan “eğitim set”, ikisi de “test set” dir. Araştırmacılar çocuklarla bire bir çalışmıştır. Araştırmaya katılan çocukların ortak dikkat içeren fotoğrafların ayrıştırma, tek bir kişinin bulunduğı fotoğraflara göre daha çok zorlandığı görülmüştür. Ancak çocukların çizimlerde bu durum görülmemiştir. Bu durum nedeni ise ortak görsel dikkat içeren fotoğraflardaki görüntülerin çocuğa karmaşık gelmesi ve fotoğraflarda hem baş hem de göz yönelimine dikkat edilmesinin gerekli olduğı düşünülmektedir. Araştırmada dört yaş grubu çocukların tüm deneylerde üç yaş grubu çocuklarına göre daha fazla performans gösterdiği görülmüştür. Bu nedeni olarak, durağan göz-bakış yönüne ilişkin

anlamların ancak dört yaştan itibaren kullanılmaya başlanması ve görsel algı gelişimi yönünden dört yaş grubu çocukların daha ileri seviyede olması gösterebilmektedir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

White (2013) yaptığı nitel durum çalışmasında erken çocuklukta sanatsal ve estetik gelişimine okul öncesi öğretmenlerin ve ailelerin desteğini incelemiştir. Araştırmaya New York kırsal bölgesinden seçilen bir anaokulunun öğretmenleri ve aileleri katılmıştır. Vygotsy teorisi doğrultusunda sekiz haftalık periyotta veriler görüşme, anket ve gözlem yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yetişkinlerin sanat ve estetik ile ilgili bilgi ve farkındalıkları arttıkça, erken çocuklukta sanat eğitimine ilgisi artmaktadır.

Şikago Sanat Enstitüsü Aile Programında Yohlin (2012) Resimli Kitaplar ve Resimli Bakmalar isimli programın (Picture Books and Picture Looks) çocukların sanat deneyimlerinin etkisini incelemiştir. Çalışma dört hafta boyunca sekiz oturumda gerçekleşmiştir. Her oturumda kendilerine bir yetişkin eşlik eden yaşları dört ve dokuz arasında değişen en az üç en fazla on sekiz çocukla çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre gerçekçi, tekrar yorumlanabilen ve esprili resim özelliklerine sahip kitaplara maruz kalan çocuklar, sanat çalışmaları hakkındaki ön bilgilerini yapılandırma fırsatı yakalayabilmektedir. Bu bilgi çocuklar müze ortamında sanat çalışmalarını gördüğünde pekişmektedir. Bu çalışma çocukların sanat kitapları kullanmalarının görsel okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Bell (2011) Yeni Zelanda'da bir erken çocukluk merkezinde sanat çalışmaları ile ilgili konuşmaları sırasındaki öğrenme stratejilerini tanımlamak amacıyla beş yaş çocukları ve öğretmenlerinin konuşmalarını incelemiştir. Sanat tartışmalarına başlangıç noktası olarak yedi tip soru önermektedir. 1. Sanat çalışmalarını yakından incelemeye cesaretlendirmek için bakma soruları (Ne görüyorsun?, O ne yapıyor? gibi); 2. Sanat çalışmalarında gördüklerini, arka planını ve parçalarını tanımlama soruları; 3. Alan, derinlik, doku, renk vb. hakkında ve sanatçının nasıl çalıştığının anlaşılmasına yardımcı olan analitik sorular; 4. Çocukları empatik yorumlar yapmak için cesaretlendiren, kişisel deneyimleri ve resimler ile ilgili hikayeler kullanması için cesaretlendirici hikaye anlatım soruları; 5. Sanat çalışmalarının yapılma koşulları, tarihsel olarak zamanı ve sanatçılar hakkındaki gerçekler ile ilgili bağlamsal sorular; 6. Çoklu bilgi alanları ile sanat deneyimlerini artırmak için dramatik oyunlar, rol oyunlar, dans gibi etkinliklere

katılımı sürecinde interaktif sorular ve son olarak, 7. Sanat çalışmalarının değerlendirilmesi için çocukları eleştirel düşünebilmesi için cesaretlendirecek değerlendirme soruları sorulmaktadır. Sorular her ne kadar doğrusal bir biçimde ilerlese de Bell, çocukların rehberliğini takip etmenin şart olduğunu belirtmektedir.

Philips ve diğerleri (2010) Sanat yoluyla Erken Okuryazarlığın Geliştirilmesi ve Desteklenmesi (Promoting and Supporting Early Literacy through the Arts, PASELA) programının etkilerini inceledikleri çalışmada, Pennsylvania'nın güneyindeki Bethlehem alanında risk grubunda bulunan 181 okul öncesi dönem çocuğuyla çalışmışlardır. Araştırma bulgularına göre programa katılan çocukların erken okuryazarlıkla ilgili becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

James ve Souto-Manning (2008) Amerika'da 600 ilkokul çocuğu ve 40 öğretmenle sürdürdükleri çalışmalarında, kontrol grubundaki çocuklara ressam Henry Matisse ve eserleri ile ilgili konuşmaları, yapılandırılmış görsel sanat ve dil sanat pedojisi, geniş grup sohbetleri, resim teknik dersleri, atölye dersleri ve sanat tartışmaları ile planlanmıştır. Deney grubundaki çocuklara ise büyük grup sohbetleri, birlikte şarkı söyleme, giyinmek, atölye zamanı, kukla yapma, şiir ve tartışmaları içeren çoklu sanat yaklaşımı ile öğretim gerçekleşmiştir. Beş dersin sonunda Matisse'in resimleri, resimlerinin isimleri ve özellikleri hatırlamasıyla ilgili ölçüt norm referanslı test uygulanmıştır. Deney grubunun test puanlarının kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı ölçüte yüksek bulunmuştur. Çoklu sanat yaklaşımı uygulanan deney grubundaki çocukların final ödevlerindeki sanat çalışmalarının kalitesi yeni kazandıkları bilgileri uyguladıkları ve estetik becerilerinin geliştiğini görülmüştür.

Danko-McGhee's (2006) yaşları 2 ve 6 arasındaki 50 çocuğun estetik tercihlerini araştırdıkları pilot çalışmada Ohio'daki Toledo Sanat Müzesi'nde çalışmıştır. Müzede çocuklar resim, heykel, dekoratif objeler ve mobilyaları içeren sanat çalışmalarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, küçük çocuklar hem soyut ve gerçekçi sanat eserleri ile ilgilenmiş hem de resim, mobilya, dolaplar ve tabaklarla ilgilenmiştir. Çocukların dikkatini özellikle gümüş ve altın gibi parlayan yüzeyler ve parlak renkler çekmiştir. Çocuklar sıklıkla sanat objelerini oyun materyali olarak kullanma hayallerini ifade ettikleri görülmüştür.

Eckhoff (2006) müze eğitim programının çocukların estetik beğenileri üzerine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarına, dört haftalık sanat kampına katılan dört-on

bir yaş aralığında 63 çocuk ve sanat kampında eğitim veren üç müze eğitimcisi katılmıştır. Bu çalışmada çocukların sanat eğitimi sınıflarında, üretme, değerlendirme ve sanat hakkında konuşmaları açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, gözlem notları, ses kayıtları, öğrencilerin çalışmalarının fotoğrafları ve öğretmenlerin görüşleri kullanılmıştır. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, sanat çalışmalarını inceleme ile ilgili aktif deneyimleri olduğu ve kendi sanat çalışmalarını yarattıkları zaman bu deneyimlerini ortaya koydukları sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Bu zengin sanata bakma (değerlendirme) deneyimleri nadiren geleneksel erken sanat deneyimlerinin bir parçasıdır. Çünkü baskın olarak sanatta çocukların sanatsal ürünlerine odaklanılmaktadır.

Gopnik, Sobelô ve Mitroff (2005) Çok Anlamlı Figürlerin Dönüştürülmesi. Doyum teorisine göre çok anlamlı resimler, rengi algıladıktan sonra görüntü olduğu zaman, zayıf sinir hücreleriyle meydana gelen geri dönüşümlerdir. Eğer yeşil renkli bir lekeye dikkatle bakılırsa ve sonra bakışlar beyaz bir lekeye kaydırırsanız kırmızı olarak algılanır. Temelde yeşil vurgulanmaktadır. Yeşil, sinir hücrelerini harekete geçirdiğinden ve beyaz lekeye dönüldüğünde zaman kırmızı sinir hücreleri baskın olarak görünür. İki anlamlı resimler, resimlerin özel bir türüdür. Bu resimler çok fazla sayıda yoruma neden olabilir. Bu makalede birbirine uymayan her iki form açıklamaya sunulmuştur. 5-9 yaşlarındaki gözlemciler iki anlamlı resimleri dönüştürebildikleri zaman, iki anlamlı resimler hakkında bilgisizdirler. 37 çocuk bu çalışmaya katılmıştır. Tecrübelerden dolayı üç kişi elenmiştir. Kalan 34 çocuk (18 erkek, 16 kız) 61-107 aylık yaş aralığındadır. 34 çocuğun 12'si çok anlamlı figürleri anında çevirmiştir. 8 çocuk vazo/yüz resmini. 4 çocuk ördek/tavşan resmini görmüştür. 22 çocuğun, 20'si bilgilendirildikten sonra dönüştürme yapmıştır. 2'si dönüştürme yapmada başarısız olmuştur. Çocukların anlık dönüşümleri ve yaşları arasında ya da sayı korumaları konusunda aralarında önemli bir korelasyon yoktur. Bilgilenmiş dönüştürmeler ve “doodle” arasında ilişki yoktur.

Savva ve Trimis (2005) beş ve altı yaşlarında Güney Kıbrıs'ta rastgele seçilen iki anaokulunun iki sınıfından otuz iki çocukla yaptıkları çalışmada, çocukların estetik tepkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların %81 üç boyutlu sanat eserlerini tercih etmiştir. Çocukların tercihlerinde en fazla sanat eserinin konusunun etkili olduğu (% 56), daha sonra hangi materyalden yapılmış olduğu (%31) ve son olarak renginin (%15) tercihlerini etkilediği görülmüştür.

Wang ve Ishizaki (2002) çalışmasında farklı kültürlerde farklı şekillerde yetişen çocukların estetik gelişimlerindeki evreler araştırılmıştır. Parson belirtmiştir. Bu çalışma Parson'un batı sanatının beş aşamada anlaşılabilceğini teorisinin doğru olup olmadığını kanıtlamak için yapılmış ve farklı çevrede farklı kültürlerde yetişen Japon, Tayvanlı ve Amerikalı gençlerin estetik yargılarının farklı olup olmadığı araştırılmıştır. 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. Farklı kültürlerde ve farklı şekillerde sanat eğitim gören çocuklardaki estetik gelişimin evrelerini araştırmak için Japonya, Amerika ve Tayvan'da 3. sınıf ile kolejöğrencileri 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 gelişimleri belirlenmiştir. Çocuklara çeşitli tablolar gösterilmiş, bu tablolar ile ilgili beğenilerini sorgulayan anket formlarını doldurmaları istenmiştir. Ankette çocuklara "Tabloda gördüklerinizi açıklayın, tablo "iyi mi kötü mü?", "Resme bakınca neler hissediyorsun?", "Renkler ve dokular hakkında ne düşünüyorsunuz?", "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. 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 Tayvan'a göre 4. Aşama olan yorumlamaların farklı olmasına yol açar. Bu nedenle, Parson'un teorisi ABD'ye uygulandığında onun 1987'de ulaştığı sonuçlara artık ulaşamaz. 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.

Stokrocki (2001) alışmasında 5.sınıf ğrencisi Türkiye’de ve Japonya’da yaşıyan çocuklar ile Amerika’da Navajo yerleşkesinde yaşıyan Kızılderili ocukların Türk halısı üzerindeki estetik beğenileri ölçölmüşür. Böylece költür farklılığının estetik beğeni üzerindeki etkisi araştırılmışır. Bu çalışmada bir Türk halısı bu çocuklara gösterilmiş ve bu çocuklara halıdaki desenler, halının rengi hakkında sorular sorulmuştur. Tüm ocuklar Türk halısında kendi költürlerine ait izler bulmuşlardır. Örneğın Kızılderili ocuklar halıda Arizona’da yaşıyan bir hayvan desenini görmüşlerdir ancak bu hayvan gerçekte halıda yoktur. Japon ocuklar 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 költürlerine göre farklı olsa da çocukların halıdaki motifleri algılamaları, motifleri benzettikleri şekillere göre anlattıkları öyküler birbirlerine benzemektedir.

Cox (2000) okul öncesi öğretmenleri ile resim teorilerindeki son gelişmeler ışığında okul öncesi çocuklara estetik eleştiri çalışması yaptırmıştır. Bu araştırmada 5-6 yaşıında çocuklar kullanılmışır. Bu ocukların alt, orta ve üst sosyo ekonomik gelirleri farklılık göstermektedir. Çocuklar sanat eleştirisi yaparken eğlenmeleri de sağlanmışır. Çocuklara hem teori öğretilmiş hem de uygulama yaptırmışır. Çocukların sanat eserine konsantre olmaları ve dikkatle incelemeleri sağlanmışır. 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 sağlanmışır. Daha sonra çocukları küçük gruplara ayrılıp sanat eleştirisi uygulaması yaptırmışır. Böylece tüm çocuklarla daha çok iletişim kurmak, interaktif eğitimi sağlamak amaçlanmışır. 3-4 kişilik gruplara ayrı ayrı Vermeer’in ve Van Gogh ‘un tablolarının reproduksiyonları gösterilip iki resimle ilgili tartışmaları sağlanmışır. Bazı ocuklar Vermeer’in tablosunu daha detaylı bulmuşlardır. Diyaloglar sonucu Van Gogh’un resmini daha çok tercih edip beğenmişlerdir. Bazı ocuklar Vermeer’ini resmindeki sembolleri anlamayı başarmışlardır. Bir sonraki çalışmada ocuklara Jackson Pollock ve Kandinsky’nin resimleri gösterilmiştir. Rengârenk 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.

Housen'in (1992) Estetik Gelişim Modeli, 5 yaşından büyük 80 adet Bart Koleji öğrencisine estetik eleştiriye 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 illüstrasyon 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 reproduksiyonları 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 istatistiksel 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.

Campbell (1988) sanat eğitimini içeren iki farklı programın değer ve etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu programlardan ilki Campbell Sanat Etkinlikleri: görsel algı eğitimi içeren konu bazlı, açık uçlu, ıraksak sanat programı, diğeri ise görsel algı eğitim programı içermeyen konu bazlı, açık uçlu, ıraksak sanat programıdır. Araştırmada rastgele seçilen 215 okul öncesi çocuğu ile çalışılmıştır. Uygulamalar öncesi ve sonrasında Marianne Frostig Görsel Algı Testi uygulanmıştır. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde Campbell Sanat Etkinlikleri programına katılan çocukların el-göz koordinasyonu anlamlı bir artış görülmüştür. Çocukların görsel dünyayı algılama

becerileri, çocukların çevrelerini detaylandırmalarına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, sanat programları, çocuklara çevrenin çeşitli niteliklerini keşfedebilmeleri için büyük fırsatlar sağlar.

Taylor'un (1971) sanatsal ürünlerle verilen estetik eğitimin okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşlarındaki çocukların algı gelişimine ve estetik yargı düzeylerine olan etkisini incelenmiştir. Ölçme aracı olarak Helmstadler beraber geliştirdiği Taylor - Helmstadler Estetik Yargı Ölçeği uygulamış, ortamın ve eğitimin estetik tercih ve estetik gelişimde etkisinin olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin estetik tercihlerinin diğer gruba göre yüksek olduğu belirlenmiştir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlemler, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanmasında kullanılan istatistiksel işlem ve tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Estetik Eğitim Programının beş yaş çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimine etkisi sınanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, estetik yargı ve görsel algı gelişimini desteklemek üzere hazırlanmış eğitim programı, bağımlı değişken ise görsel algı ve estetik yargı gelişimidir. Bu bağlamda bağımsız değişken olan estetik eğitim programının, bağımlı değişkenler olan estetik yargı ve görsel algı gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği ve mutlaka karşılaştırmanın olduğu modeldir (Karasar, 2003). Öntest-sontest kontrol gruplu desen, deneysel işlemten önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak katılımcıların ölçülmesini gerektirir (Büyüköztürk, 2010). Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak alınır. Her iki gruba da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2003). Bu çalışmada kullanılan öntest-sontest kontrol gruplu desenin simgesel görünümü Tablo 3.1'deki gibidir.

Tablo 3.1.
Ön test- sontest kontrol gruplu modelin simgesi

G1	R	O1.1	X	O1.2
G2	R	O2.1		O2.2

G1: Estetik Eğitim Programının Uygulandığı Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

R: Yansızlık

X: Estetik Eğitim Programı Etkinlikleri

O1.1,O2.1: öntestler

O1.2,O2.2: sontestler

Simgesel görünümü Tablo 3.1’de verilmiş olan deneysel desenin açılımı Tablo 3.2’ de verilmiştir.

Tablo 3.2.
Araştırmada Kullanılan Deneysel Desenin Açılımı

Grup	Uygulama Öncesi Öntest	Uygulama/Deneysel İşlem	Uygulama Sonrası Sontest
G1	Kişisel Bilgi Formu Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi THPC Estetik Yargı Ölçeği	Estetik Eğitim Programı	Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi THPC Estetik Yargı Ölçeği
G2	Kişisel Bilgi Formu Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi THPC Estetik Yargı Ölçeği	Uygulama yok	Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi THPC Estetik Yargı Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Kocaeli Üniversitesi Uygulama Anaokulu’na devam eden beş yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Deneysel araştırmalarda deneklerin nasıl atanacağı önem taşımaktadır. Deneklerin iki gruba atanmasında iki temel yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan biri yansız atama diğeri ise eşleştirmedir. Grup eşleştirme tekniğinde deney ve kontrol grupları yaş, ailelerin eğitim durumu gibi özellikler açısından benzer ortalamalara sahiptirler (Büyüköztürk, 2010). Yansız atama ise veri toplama işi başlamadan önce bir denek için deneysel koşullardan her birine atanma olasılığının eşitliğini ifade eder. Başka bir deyişle, seçkisiz atamada bir deneğin herhangi bir deneysel koşulda bulunma olasılığı, başka bir deneğin aynı koşulda bulunma olasılığına eşittir (Hovardaoğlu, 2000). Bu araştırmada çalışma gruplarının oluşturulmasında “grup eşleştirme” yöntemi kullanılmıştır. Kocaeli Üniversitesi Uygulama Anaokulu’nun çalışma için seçilmesinin nedeni; çocuklara ait değişkenlerin (okulun fiziki şartları, ailelerin sosyo-kültürel düzeyi) benzer olması, beş yaş grubunda iki sınıfın olması ve her sınıfta en fazla 20 çocuk olması, haftanın iki günü 1-3 saat süre ile yapılacak çalışmaya izin verilmesi, planlanan geziler için araç tahsisinin sağlanabilir olması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin çalışmaya olumlu yaklaşımı ve istekli olmasıdır.

3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 3.3’de deney ve kontrol grubu çocuklarının doğum tarihlerine göre ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 3.3.
Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Doğum Tarihlerine Göre Ortalaması

Gruplar	N	$\bar{x}$
Deney	18	66
Kontrol	18	66
Toplam	36	66

Tablo 3.3. incelendiğinde, deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların yaş ortalamasının 66 ay olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu çocuklarının yaş ortalamalarının eşit olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4.
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarının Cinsiyete Göre Dağılım

Cinsiyet	Deney grubu	Kontrol grubu	Toplam
Kız	9	8	17
Erkek	9	10	19
Toplam	18	18	36

Tablo 3.4. incelendiğinde, çocukların 17’sinin kız, 19’unun da erkek olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların 8’i kız, 9’u erkek iken; kontrol grubunda yer alan çocukların 8’i kız, 10’u erkektir. Deney ve kontrol grubu çocuklarının cinsiyetlere göre dağılımlarına bakıldığında, dengeli bir dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5.
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Annelerin Eğitim Durumu	Deney grubu	Kontrol grubu	Toplam
İlköğretim	1	0	1
Ortaöğretim	6	3	9
Ön Lisans/ Lisans	8	11	19
Lisansüstü	3	4	7
Toplam	18	18	36

Tablo 3.5’de, kontrol ve deney grubundaki çocukların annelerinin eğitim durumunun incelendiğinde, deney grubundaki çocukların annelerinin 1’i ilköğretim, 6’sının ortaöğretim, 8’nin lisans ve 3’nün lisanüstü eğitim aldığı, kontrol grubundaki çocukların annelerinin 3’nün ortaöğretim, 11’nin lisans ve 4’nün lisanüstü eğitim aldığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubu çocuklarının annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında, çoğunluğunun önlisans/lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6.
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Babanın Eğitim Durumu	Deney grubu	Kontrol grubu	Toplam
İlköğretim	1	0	1
Ortaöğretim	6	6	12
Ön Lisans/ Lisans	9	8	17
Lisansüstü	2	4	7
Toplam	18	18	36

Tablo 3.6’da, kontrol ve deney grubundaki çocukların babalarının eğitim durumunun incelendiğinde, deney grubundaki çocukların babalarının 1’i ilköğretim, 6’sının ortaöğretim, 9’nun lisans ve 2’sinin lisanüstü eğitim aldığı, kontrol grubundaki çocukların babalarının 6’sının ortaöğretim, 8’nin lisans ve 4’nün lisanüstü eğitim aldığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubu çocukların babalarının öğrenim durumlarına

göre dağılımlarına bakıldığında, çoğunluğunun önlisans/lisans mezunu olduğu görülmektedir.

3.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Denkliğine İlişkin Bilgiler

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimi açısından eşitlik durumunu belirlemek amacı ile her iki gruba eş zamanlı olarak iki farklı ölçme aracı uygulanmıştır. Bunlar THPC Estetik Yargı Ölçeği ve Frostig Görsel Algı Testi'dir. Öntest çalışmaları 06-17 2017 Şubat tarihleri arasında uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler normallik varsayımını karşılamadığında parametrik olmayan istatistiklerin kullanılması uygun görülmektedir. Mann Whitney-U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Parametrik testlerde kullanılan iki bağımsız örneklemlili t- testinin (Independent- Samples t-test) nonparametrik testlerdeki karşılığı olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010; Baştürk, 2010). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarındaki çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği ve Frostig Görsel Algı Testi'nin öntest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.7-3.8 arasında sunulmuştur. Tablo 3.7'de deney ve kontrol grubu çocuklarının THPC Estetik Yargı Ölçeği öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.7.
Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının THPC Estetik Yargı Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	ST	SO	U	Z	P
Estetik Yargı Ölçeği	Deney	18	321.50	17.86			
	Kontrol	18	344.50	19.14	150.50	-3.73	.709
	Toplam	36					

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu çocuklarının THPC Estetik Yargı Ölçeği öntest puanlarına ilişkin yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda, deney ve kontrol grubu çocuklarının öntest puanlarına göre, THPC Estetik Yargı Ölçeği'nden (U=150.50, $p>.05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubunun THPC Estetik Yargı Ölçeği'nden aldıkları

öntest puanları incelendiğinde iki grubun uygulama öncesinde puanlarının eşit olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 3.8’de deney ve kontrol grubu çocuklarının Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.8.

Deney ve Kontrol Grubu Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	ST	SO	U	z	P
Göz Motor Koordinasyonu	Deney	18	347.00	19.28			
	Kontrol	18	319.00	17.72	148.00	-.455	.649
	Toplam	36					
Şekil-Zemin Algısı	Deney	18	318.00	17.67			
	Kontrol	18	348.00	19.33	147.00	-.483	.629
	Toplam	36					
Şekil Sabitliği	Deney	18	296.50	16.47			
	Kontrol	18	369.50	20.53	125.50	-1.186	.236
	Toplam	36					
Mekanla Konumun Algılanması	Deney	18	300.50	16.69			
	Kontrol	18	365.50	20.31	129.50	-1.054	.292
	Toplam	36					
Mekan İlişkilerinin Algılanması	Deney	18	298.50	16.56			
	Kontrol	18	368.50	20.44	127.00	-1.126	.260
	Toplam	36					
Frostig Görsel Algı Testi Toplam Puanı	Deney	18	315.50	17.53			
	Kontrol	18	350.50	19.47	144.50	-.555	.579
	Toplam	36					

Tablo 3.8.’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu Frostig Görsel Algı Testi Ölçeği ve Alt Boyutları öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonucunda, deney ve kontrol grubunun öntest puanlarına göre, hem Frostig Görsel Algı Testi’nin genelinden ($U = 148.00$, $p > 0.5$) hem de Göz Motor Koordinasyonu ($U = 147.00$, $p > .05$), Şekil-Zemin Algısı ($U = 125.50$, $p > .05$), Şekil Sabitliği ($U = 129.50$, $p > .05$), Mekanla Konumun Algılanması ($U = 127.00$, $p > .05$) ve Mekan İlişkilerinin Algılanması ($U = 144.50$, $p > .05$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksek olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubunun Frostig Görsel Algı Testi’nden aldıkları öntest puanları incelendiğinde iki grubun uygulama öncesinde puanlarının eşit olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ve THPC Estetik Yargı Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu da deney ve kontrol grubu anne babaları tarafından doldurulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formun içeriğinde, doğum tarihi, cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyleri, annenin çalışma durumu ve müzeye gitme durumu gibi değişkenlerle ilgili sorular bulunmaktadır (Ek-1).

3.3.2. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi (DTVP)

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi “Frostig Developmental Test of Visual Perception (DTVP) kullanılmıştır. İlk kez 1961’ de Marianne Frostig tarafından geliştirilen Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, sonrasında iki defa gözden geçirilmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, Maslow, Frostig, Lefever ve Whittlesey (1963) yılında, 3- 9 yaşlar arasındaki 2116 normal çocukla yapılan çalışmalar neticesinde standardize edilmiştir. Test; el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği algısı, mekan ile konum ilişkisi algısı ve mekânsal ilişkiler algısı olmak üzere beş algısal beceriyi ölçmektedir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi geliştirildiğinden bu yana görsel algı yeteneğinin değerlendirilmesini içeren araştırmalarda en sık kullanılan ölçek olma özelliğini taşımaktadır (Sökmen 1994). Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testinin 5 yaş çocukları için güvenirlik çalışmasını yapmış, testin genel ve alt alanlardaki devamlılık katsayısının tümü 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu bulmuştur.

3.3.3. Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (THPC)

THPC Estetik Yargı Ölçeği, Taylor ve Helmstadler (1973-1976) tarafından Gestalt Kuramına dayandırılarak dört yaş ve üzerindeki çocuklarda estetik yargıyı ölçme amacıyla geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Ölçek, sanatsal değer taşıyan ve taşımayan mobilya tasarımı, heykel, resim, ev gereci gibi çeşitli resimlerin bulunduğu renkli 38 çift resimden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında her çift resmin her biri sanat uzmanları tarafından, “Yüksek estetik kaliteyi” veya “Düşük estetik

kaliteyi” temsil eder şeklinde tanımlanmıştır. Ölçekte bir çift resme bakan çocuktan estetik beğeni düzeyine göre resimlerden birini tercih etmesi istenmekte ve çocuğun verdiği cevaplar, kodlama kâğıdına kaydedilmektedir. Yüksek estetik kaliteyi temsil eden resim “1” ile puanlanırken, düşük estetik kaliteyi temsil eden resim “0” ile puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 38’dir. Değerlendirme yüksek estetik kaliteyi temsil eden resim tercihinin sayısına göre gerçekleşmektedir. Ölçeğin sonuçlarına göre puanlama yapıldığında yüksek estetik kaliteyi temsil eden resimlerin çok seçilmiş olması bireyin estetik yargı gelişiminin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacı tarafından birebir uygulanan test 15-20 dakika sürmektedir. Acer (2006) tarafından 6 yaş grubu çocuklar için Türk Kültürü’ne uyarlanmıştır. Acer (2006) tarafından yapılan geçerlilik çalışmaları sonucunda 38 çift resim, 16 çiftte düşürülmüştür.

3.3.3.1. 5 Yaş Çocuklar İçin THPC Estetik Yargı Ölçeği’nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Ölçeğin, Kocaeli il merkezinden basit rastgele modeliyle seçilmiş 5 bağımsız anaokulunda eğitim görmekte olan 5 yaş grubu (60-72 ay) 120 çocuğa uygulanarak güvenilirliği ve geçerliği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubundaki çocukların 50’si (%40.8) kız, 70’i (%59.2) erkektir. Çocukların annelerinin eğitim düzeylerine bakıldığında 42’si (%35.0) ilköğretim, 29’u (%24.2) lise, 45’i (%37.5) lisans, 4’ünün (%3.3) lisansüstü düzeyde olduğu, çocukların babalarının eğitim düzeylerinin ise 23’ü (%19.2) ilköğretim, 45’i (%37.5) lise, 48’i (%40.0) lisans, 4’ünün (%3.3) lisansüstü düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9.
THPC Estetik Yargı Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kız	50	40.8
Erkek	70	59.2
Anne Eğitim Durumu		
İlköğretim	42	35.0
Lise	29	24.2
Lisans	45	37.5
Lisansüstü	4	3.3

Cinsiyet	N	%
Baba Eğitim Durumu		
İlköğretim	23	19.2
Lise	45	37.5
Lisans	48	40.0
Lisansüstü	4	3.3
Toplam	120	100

3.3.3.1.1. Geçerlilik Çalışması, Kapsam Geçerliliği

Ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen özelliği kapsayıp kapsamadığının anlaşılması için araştırmacı tarafından hazırlanan Uzman Değerlendirmesi Formu aracılığıyla Resim, Fotoğraf, Heykel ve Endüstriyel Tasarım alanlarından 3 uzman olacak şekilde 12 öğretim elemanı görüşü alınmıştır. Ölçekteki maddelerin tanımladığı resimlerin yüksek ve düşük estetik kaliteye gösterge olup olmadıkları uzmanlar tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan ölçekteki maddelerle ilgili görüşlerini 1- Uygundur veya 2- Kaldırılmalı şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Düzeltilmelidir ibaresi resimlerde herhangi bir düzenleme yapılamayacağı için Uzman Değerlendirme Formu'na konmamıştır. Kapsam geçerliliği yapılırken değerlendirilen maddelerin ölçekte yer alıp almayacağı kararında Lawshe analizi sonuçları dikkate alınmıştır.

Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Lawshe analizi, (a) alan uzmanları grubunun oluşturulması, (b) aday ölçek formlarının hazırlanması, (c) uzman görüşlerinin elde edilmesi, (d) maddelere ilişkin kapsam geçerlilik oranlarının elde edilmesi, (e) ölçeğe ilişkin kapsam geçerlilik indekslerinin elde edilmesi ve (f) kapsam geçerlilik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması olmak üzere, 6 aşamadan oluşmaktadır.

En az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç duyulan Lawshe tekniğinde, her bir madde uzman görüşleri “gerekli” (belirtilen özelliği net olarak ölçmeye aday bir madde) “yararlı ancak yetersiz” (madde konu kapsamında ama düzenlenmesi ya da değiştirilmesi gerekiyor) yapı ile ilişkili ancak “gereksiz” (madde belirtilen özelliği temsil etmiyor) şeklinde derecelendirilmektedir. Kapsam geçerliğinin yanı sıra benzer şekilde maddenin anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu vb. amacıyla da uzman görüşleri derecelendirilebilir. Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlilik oranları elde edilir (Tablo 3.10). Kapsam geçerlilik oranları(KGO), şu şekilde bulunur:

$$\text{Formül: } KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

Formülde yer alan N sembolü toplam uzman sayısını, NG ise maddeyi onaylayan uzman sayısını ifade etmektedir. Hesaplama kolaylığı sağlaması amacıyla KGO'lar, Veneziano ve Hooper (1997) tarafından $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyindeki minimum değerler tablo haline dönüştürülmüştür. Uzman sayısına göre minimum KGO değerleri Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10.
KGO'lar için Minimum Değerler

N	Değer	N	Değer
5	0.99	11	0.59
6	0.99	12	0.56
7	0.99	13	0.54
8	0.78	14	0.51
9	0.75	15	0.49
10	0.62	16	0.29

Tablo 3.10'daki veriler göz önünde bulundurulduğunda 12 uzmanın görüşünün minimum KGO değeri 0.56'dır. Buna göre, ölçekteki bir maddenin KGO değeri 0.56'nın altına düşerse ölçekten çıkarılmalıdır (Yurdagül, 2005). Toplam 12 uzmanın maddelere ilişkin belirtmiş oldukları görüşler ile kapsam geçerlilik oranları elde edilmiştir. Daha sonra, bu oranların istatistiksel olarak anlamlılığı, Tablo 3.10'da yer alan değerlerle (0.56) karşılaştırılarak belirlenmiştir.

Tablo 3.11.'de THPC Estetik Yargı Ölçeği maddelerine ilişkin KGO değerleri verilmiştir.

Tablo 3.11.
THPC Estetik Yargı Ölçeği Maddelerine İlişkin KGO Değerleri

Madde	Uygundur	Kaldırılmalı	KGO
1.	12	0	1.00
2.	12	0	1.00
3.	10	2	0.66
4.	10	2	0.66
5.	12	0	1.00
6.	11	1	0.83
7.	10	2	0.66
8.	11	1	0.83

Madde	Uygundur	Kaldırılmalı	KGO
9.	12	0	1.00
10.	12	0	1.00
11.	10	2	0.66
12.	10	2	0.66
13.	12	0	1.00
14.	12	0	1.00
15.	12	0	1.00
16	11	1	0.83

Tablo 3.11'e bakıldığında, uzman görüşü alınan 16 maddeden, KGO değeri 0.55'in altında olan madde olmadığından dolayı madde çıkarımı yapılmamıştır.

Bu maddelerin toplam KGO'ların ortalamaları alınarak Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ) hesaplanır.

$$KGİ = \sum KGO / Madde Sayısı$$

KGİ / KGO sonuçlarına göre ölçeğin son formu oluşturulur ve ölçeğin son formuna alınan maddelerden oluşan ilk şekil için, $KGİ \geq KGO$ veya $KGİ / KGO \geq 0$ 'ı sağladığında kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı bulunur. Ölçek maddelerinin KGİ değeri 0.86 olarak bulunmuştur. $KGİ \geq KGO$ olduğu için oluşturulan tüm ölçeğin kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlıdır (Yurdagül, 2005).

3.3.3.1.2. Güvenilirlik Çalışması

Ölçeğin orijinalinde yapılmış olan güvenilirlik çalışması sonucunda, deney grubu son test uygulamasında Split Half güvenilirlik düzeyi 0.51, test- tekrar test güvenilirlik düzeyi 0.54 olarak bulunmuştur (Taylor, 1971, s. 199). Ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Acer (2006), KR-20 düzeyinde güvenilirliğin 0.61, Cronbach Alfa değerinin 0.60, test-tekrar test düzeyinde ise 0.65 olarak saptamıştır (Acer ve Ömeroğlu, 2008).

THPC Estetik Yargı Ölçeği'nin güvenilirliği için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları üzerine inceleme yapılmıştır. SPSS 18.0 programı ile elde edilen Cronbach Alfa değeri 0.66 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısının yorumlanması için farklı sınıflamalar literatürde yer almaktadır. Yaygın kabul edilen yaklaşıma ait sınıflamaya göre elde edilen Cronbach Alfa değeri 0.66 güvenli kabul edilebilmektedir. (Kılıç, 2016).

Tablo 3.12.
Cronbach Alfa Katsayısının Yorumlanmasına İlişkin Sınıflama*

Güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa)	Yorum
≥ 0.9	Mükemmel
$0.7 \leq \alpha < 0.9$	İyi
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Kabul edilebilir
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Zayıf
$\alpha < 0.5$	Kabul Edilemez

* Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa Güvenilirlik Katsayısı adlı makaleden alınmıştır.

THPC Estetik Yargı Ölçeği'nin Cronbach Alfa değeri olan 0.6 değerinin, Tablo 3.12'deki bilgiler ışığında güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışma temel olarak 3 aşamadan oluşmuştur.

İlk aşama, Acer (2006) tarafından 6 yaş grubu çocuklar için Türk Kültürü'ne uyarlanmış olan THPC Estetik Yargı Ölçeği'nin, ölçekte yer alan maddelerin Uzman Değerlendirmesi Formu aracılığıyla Resim, Fotoğraf, Heykel ve Endüstriyel Tasarım alanlarından 3 uzman olacak şekilde 12 öğretim elemanının görüşü alınarak yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasıdır.

İkinci aşamada ise, literatür taraması sonucunda elde edilen kuramsal bilgilere ve 2013 yılında güncelleştirilmiş olan okul öncesi eğitim programında yer alan görsel algı ve estetik ile ilgili kazanım ve göstergelere uygun bir şekilde araştırmacı tarafından hazırlanan taslak Estetik Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerin estetik ve görsel algı gelişimini destekleyici niteliğinin ve okul öncesi çocuklara uygunluğunun beş uzman kişi tarafından kontrol edilmesi ve programa son halinin verilmesidir.

Son aşama ise, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, çocuklara Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ve THPC Estetik Yargı Ölçeği'nin öntestlerinin yapılması, programın uygulanması, sontestlerinin yapılması şeklinde gerçekleşmiştir.

Estetik Eğitim Programı uygulanmadan önce, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ve THPC Estetik Yargı Ölçeği öntest olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Kocaeli Üniversitesi Uygulama Anaokulu beş yaş sınıfından 2 sınıf, 18 deney grubu, 18

kontrol grubu olmak üzere toplam 36 çocuğa ölçekler uygulanmıştır. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ve THPC Estetik Yargı Ölçeği her çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi uygulamaları için her bir çocuğa ortalama 20–25 dakika ayrılmıştır. Test değerlendirmeleri daha sonra araştırmacı tarafından toplu olarak yapılmıştır. THPC Estetik Yargı Ölçeği'nin uygulamaları için her çocuğa 15-20 dakika ayrılmıştır. Çocukların cevapları uygulama sırasında ölçek formuna kaydedilmiştir. Öntest çalışmalarının ardından uygulamaya başlanmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen Estetik Eğitim Programı'nın deney grubuna uygulanması, 10 hafta boyunca haftada iki gün olacak şekilde 60-180 dakika süre ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu çocukları, mevcut MEB (2013) eğitim programı dışında herhangi bir eğitim almamıştır. Program sonunda ölçekler deney ve kontrol gruplarına tekrar uygulanarak alınan sonuçlar karşılaştırılmıştır.

3.4.1. Estetik Eğitim Programının Uygulanması

Deney grubuna verilen Grup Eğitimi Estetik Eğitim Programı'nın uygulanması araştırmacı tarafından Kocaeli Üniversitesi Uygulama Anaokulu'nda yapılmıştır.

3.4.1.1. Estetik Eğitim Programının Hazırlanması

Yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen kuramsal bilgilere ve 2013 yılında güncelleştirilmiş olan okul öncesi eğitim programında yer alan görsel algı ve estetik ile ilgili kazanım ve göstergelere uygun bir şekilde araştırmacı tarafından taslak bir Estetik Eğitim Programı hazırlanmıştır. Estetik eğitim programında yer alan etkinliklerin estetik ve görsel algı gelişimini destekleyici niteliği ve okul öncesi çocuklara uygunluğu beş uzman kişi tarafından kontrol edilmiş ve onların görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından eğitim programı tekrar gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir.

Estetik Eğitim Programında tüm gelişim alanlarının ve yöntem çeşitliliğinin dengeli bir şekilde yer almasına dikkat edilmiştir. Programda kullanılan kazanım ve göstergelerinin bir kısmı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programından alınmıştır, bir kısmı ise ihtiyaçlar ve kuramsal bilgiler çerçevesinde yeniden oluşturulmuş ve araştırmacı tarafından oluşturularak beş uzmanın görüşüne sunularak son şekli verilmiştir.

Programda öncelikli olarak çocukların sanat eserleri ve çevrelerinde yer alan nesnelerin estetik özellikleri (renk, şekil gibi) hakkında eleştirel düşünebilmelerini ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde estetik eğitimin sadece sanat eserleri ile sınırlandırılmadığı, doğadan alınan materyallerinde estetik eğitimin bir parçası olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin en üst düzeyde geliştirmeleri estetik gelişimde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bu eğitim programında çocuklara olumlu yönde destek sağlamak amaçlanmıştır.

2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı ilkeleri doğrultusunda; çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimi desteklenerek estetik yargı ve görsel algı gelişimlerini desteklemek amaç edinilmiştir. Etkinlikler düzenlenmesinde beş yaş çocuklarının ilgi ve gereksinimleri, çevre ve okulun olanakları da dikkate alınmıştır. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmiştir. Etkinlikler birden fazla etkinlik türünü içerecek şekilde bütünleştirilmiş ve büyük grup, küçük grup ve bireysel olarak uygulanmasını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Etkinlikler hazırlanırken programda yer alan aile katılımları için, ailelerin ve yaşanan çevrenin özellikleri göz önüne bulundurulmuştur. Ailelerin, aile katılımı çalışmaları ile eğitim sürecine etkin katılımları sağlanmaya çalışılmıştır.

Estetik Eğitim Programı, 10 hafta boyunca haftada 2 kez ve etkinliğin türüne göre 1-3 saat süreyle uygulanmıştır. Her hafta gerçekleştirilecek uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Müze, orman gibi dış mekanlarda gerçekleşmesi planlanan etkinlikler, bir önceki haftanın son günü hava koşulları değerlendirilerek gerçekleştirilmiştir. Yine gerekli izinler bu değerlendirmeler doğrultusunda alınmıştır.

Programın uygulama süreci öncesinde sınıfta bulunan bazı merkezlere ilişki düzenlemeler yapılmış ve sınıfta “estetik merkezi” adlı bir merkez oluşturulmuştur. Bu merkez program bitimine kadar kullanılmıştır. Estetik merkezinde, uygun olarak baskı ve reproduksiyon sanat eserleri ve bir vazo dolusu çiçek ya da estetik özelliğe sahip doğadan alınmış materyaller sergilenmiştir. Yine sınıftaki öğrenme merkezleri de çocukların ilgisine ve etkinliğe uygunluğuna göre resim baskı veya heykel reproduksiyonları ile donatılmıştır (Epstein, 2001).

3.4.1.2. Tanışma ve Ön Testlerin Uygulanması

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Kişisel Bilgi Formu”, “THPC Estetik Yargı Ölçeği” ve “Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi” içeren ön testler, 06-17 Şubat tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırmacı program uygulamalarına başlamadan önce, 20 Şubat’ta çocuklarla tanışmak için tanışma etkinliği gerçekleştirmiş, sonrasında çocuklara Estetik Eğitim Programı’nın amacını, içeriğini, süresini ve grup kurallarını açıklanmıştır. Eğitim öncesinde deney grubu öğretmenleriyle bireysel görüşmeler yapılmış, çocukların eğitim programlarına düzenli katılmalarının önemiyle ilgili hatırlatmalar yapılmıştır. Eğitim programı uygulamaları 10 hafta süre ile mevcut anaokulu programının içine yerleştirilerek haftada iki gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Eğitim uygulamaları çocukların sürekli eğitim gördükleri kendi sınıflarında ve müze, orman gibi dış çevrede gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında, sınıftaki toplam 18 çocuk aynı anda eğitime alınmıştır. Eğitim uygulamaların öncesinde araştırmacı tarafından eğitim ortamı etkinliklere uygun olarak düzenlenmiştir. Uygulama için etkinliğe göre masa ve sandalyeler uygun oturma pozisyonunda düzenlenmiş, teknolojik aletler hazırlanmış, sunulacak resim ya da nesne uygun yere yerleştirilmiştir. Uygulamalardan önce araştırmacı tarafından kullanılacak materyaller hazırlayarak sınıfa getirilmiştir. Bazı materyaller çocuk sayısı kadar hazırlanmıştır. Eğer çocuklardan ve sınıf öğretmenin getirmesi gereken bir materyal ya da eşya var ise bu durum bir hafta önceden iletilmiştir. Programa başlanmadan önce öğretmenin yapmış olduğu veli toplantısına katılan araştırmacı, çocuklara uygulayacağı program hakkında ailelere bilgi vermiş, çalışmalarını takip etmeleri konusunda hassas olmalarını rica etmiş ve ailelerin programa ilgilerini çekmiştir. Ayrıca, haftada iki defa ailelere sınıfta yapılan eğitim programındaki her etkinlik için katılımlarını sağlayacak aile katılım etkinlikleri gönderileceği vurgulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ailelere eğitim programının etkili olması için eğitim günlerinde çocuklarının okula geliş ve gidiş saatlerini aksatmamaları konusunda görüşülmüştür. Çocuklara program uygulamadan önce çocuklarla araştırmacı arasında bir tanışma ortamının yaratılması için program başlamadan önce, araştırmacı çocuklarla günlük etkinliklerine katılmıştır. Çocuklara sınıfta oluşturulacak estetik merkezi ile ilgili bilgi verilmiştir. Estetik Eğitim Programı’na katılan çocukların etkinliklere katılımını belirlemek için yoklama listesi tutulmuştur. Uygulamalara sınıfta bulunan tüm çocukların katılımı sağlanmıştır. Etkinlikler planlanan şekilde ya tüm grupla ya da küçük grupla gerçekleştirilmiştir.

3.4.1.3. Grup Eğitimi

27 Şubat-12 Mayıs araştırmacı tarafından Estetik Eğitim Programı 10 hafta boyunca, haftada iki gün pazartesi ve perşembe günleri 60-180 dakika olarak uygulanmıştır. Eğitim programı uygulanmaya başlamadan önce araştırma grubuna alınan çocukların öğretmenlerine ve ailelere, araştırmacı tarafından programın amacı ve kullanılacak yöntemler hakkında bilgi verilmiştir. Eğitim programında çocukların ve ailelerin programa etkin katılımı sağlanmıştır.

3.4.1.4. Son Testlerin Uygulanması

Grup eğitim programının 20 oturum uygulanmasından sonra programın etkililiğini ölçmek amacı ile deney ve kontrol grubundaki çocuklara “THPC Estetik Yargı Ölçeği” ve “Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi” son test olarak 15-26 Mayıs tarihlerinde uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadaki verilerinin analizinde kullanılacak testlerin belirlenebilmesi için öncelikle, verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Test sonucunda değişkenin dağılımının normal dağılıma uygun olduğu kabul edilirse parametrik testler kullanılmaktadır (Student T Testi, Anova vb.). Eğer değişkenin dağılımının normal dağılıma uygun olmadığı sonucuna varılır ise verilere parametrik testler uygulanamaz. Bu durumda veriler parametrik olmayan alternatif bir test ile test edilir (Özdamar, 2004).

Araştırmada yapılan hipotez testi sonucunda, verilerin normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür ve nonparametrik testler uygulanmıştır. THPC Estetik Yargı Ölçeği Verilerinin Normal Dağılmadığını Gösteren Hipotez Testi Sonuçları Tablo 3.13’de, Frostig Görsel Algı Ölçeği Verilerinin Normal Dağılmadığını Gösteren Hipotez Testi Sonuçları ise Tablo 3.14’de verilmiştir.

Tablo 3.13.
THPC Estetik Yargı Ölçeği Verilerinin Normal Dağılmadığını Gösteren Hipotez Testi Sonuçları

Estetik Yargı Ölçeği	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro Wilk W		
	Statistic	Df	P	Statistic	df	P
	.173	36	.008	.935	36	.037

Tablo 3.13’de görüldüğü gibi, THPC Estetik Yargı Ölçeği toplam puanları açısından $p < .05$ olduğu için veriler normal dağılmamaktadır.

Tablo 3.14.
Frostig Görsel Algı Ölçeği Verilerinin Normal Dağılmadığını Gösteren Hipotez Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro Wilk W		
	Statistic	df	p	Statistic	df	P
Göz-Motor Koordinasyonu	.167	36	.01	.944	36	.02
Şekil-Zemin Ayrımı	.156	36	.02	.942	36	.04
Şekil Sabitliğinin Algılanması	.230	36	.00	.899	36	.00
Mekânla Konumun Algılanması	.241	36	.00	.871	36	.00
Mekân İlişkilerinin Algılanması	.159	36	.02	.527	36	.00
Frostig Görsel Algı Ölçeği	.152	36	.03	.944	36	.04
Toplam Puan						

Tablo 3.14’de görüldüğü gibi, Göz-Motor Koordinasyonu, Şekil-Zemin Ayrımı, Şekil Sabitliğinin Algılanması, Mekânla Konumun Algılanması, Mekân İlişkilerinin Algılanması Alt Ölçekleri ile Frostig Görsel Algı Ölçeği toplam puanları açısından $p < .05$ olduğu için veriler normal dağılmamaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler “SPSS 18.0” istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki istatistik teknikler uygulanmıştır. Çalışma grubunun demografik özelliklerinin analizinde frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla MannWhitney U-Testi (MWU) yapılmıştır. Mann Whitney-U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Parametrik testlerde kullanılan iki bağımsız örneklemler

t- testinin (Independent- Samples t-test) nonparametrik testlerdeki karşılığı olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde ön ve son testlerini karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin (one sample t-test) parametrik olmayan karşılığıdır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ya da Wilcoxon eşleştirilmiş Çiftler Testi olarak bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu teknik sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılmakta ve fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t- testinin yerine tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan tüm analizlerde en az $p<.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Estetik Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubu ile MEB (2013) okulöncesi eğitim programının uygulandığı kontrol grubunun estetik yargı ve görsel algı gelişimleri ile ilgili veriler tablolar şeklinde sunularak açıklamaları yapılmıştır.

4.1. Estetik Eğitim Programı'nın, Deney ve Kontrol Grubunun Estetik Yargı Puanlarına Yönelik Bulgular

4.1.1. Deney grubu estetik yargı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili/ bağımlı örneklem için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t-testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.1'de deney grubu Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1.
Deney Grubu THPC Estetik Yargı Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Öntest-Sontest	N	SO	ST	Z	P
	Negatif Sıra	0	.00	.00		
Estetik Yargı Ölçeği	Pozitif Sıra	17	9.0	153.00	-3.65*	.00 **
	Eşit	1				
	Toplam	18				

* Negatif sıralar temeline dayalı

** p<.01 düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, deney grubunun THPC Estetik Yargı Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek

için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği'nden ($z=3.65$; $p<.01$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında Estetik Eğitim Programı'nın çocuklarda estetik yargı gelişimi üzerinde olumlu etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

4.1.2. Kontrol grubu estetik yargı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.2'de kontrol grubu Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2.
Kontrol Grubu THPC Estetik Yargı Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek		N	SO	ST	Z	P
Estetik Yargı Ölçeği	Negatif Sıra	0	.00	.00	-1.732 *	.08**
	Pozitif Sıra	3	2.00	6.00		
	Eşit	15				
	Toplam	18				

* Negatif sıralar temeline dayalı

** $p>.05$ düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, kontrol grubunun THPC Estetik Yargı Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, THPC Estetik Yargı Ölçeği'nden ($z=1.732$; $p>.05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre, MEB 2013 okul öncesi eğitim programının çocukların estetik yargı becerilerinin gelişimine katkısı olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Deney ve kontrol grubunun estetik yargı sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunun sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Mann Whitney-U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde fark gösterip göstermediğini test etmektedir. Parametrik testlerde kullanılan iki bağımsız örneklemlili t-testinin nonparametrik testlerdeki karşılığı olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010; Baştürk, 2010).

Tablo 4.3’de deney ve kontrol grubu THPC Estetik Yargı Ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3.
Deney ve Kontrol Grubu Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	ST	SO	U	Z	P
Estetik Yargı Ölçeği	Deney	18	453.50	25.19			
	Kontrol	18	212.50	11.81	41.50	-3.89	.00*
	Toplam	36					

* p<.01 düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu THPC Estetik Yargı Ölçeği’nden aldıkları sontest puanlarına ilişkin MannWhitney-U testi sonucunda, deney ve kontrol grubunun sontest puanlarına göre, Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği’nden (U=41.50, p<.01) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında söz konusu fark deney grubu lehine gerçekleştiği görülmüştür. Buna sonuçlara göre, Estetik Eğitim Programı’na katılan deney grubundaki çocukların estetik yargılama becerileri, eğitime katılmayan kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksektir. Bu bulgu, programın çocukların estetik yargı becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. Estetik Eğitim Programı'nın, Deney ve Kontrol Grubunun Görsel Algı Puanlarına Yönelik Bulgular

4.2.1. Deney grubu Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ve alt boyutları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.4'de deney grubu Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4.
Deney Grubu Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	N	SO	ST	Z	P
Göz Motor Koordinasyonu	Negatif Sıra	2	1.75	3.50	-.55*	.581**
	Pozitif Sıra	2	3.25	6.50		
	Eşit	14				
	Toplam	18				
Şekil-Zemin Algısı	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.98*	.00***
	Pozitif Sıra	10	6.00	66.00		
	Eşit	8				
	Toplam	18				
Şekil Sabitliği	Negatif Sıra	3	4.00	12.00	-.31*	.75**
	Pozitif Sıra	3	3.00	9.00		
	Eşit	12				
	Toplam	18				
Mekanla Konumun Algılanması	Negatif Sıra	1	7.50	.00	-1,79*	.07**
	Pozitif Sıra	8	4.69	37.50		
	Eşit	9				
	Toplam	18				
Mekan İlişkilerinin Algılanması	Negatif Sıra	1	3.00	3.00	-.73*	.46**
	Pozitif Sıra	3	2.33	7.00		
	Eşit	14				
	Toplam	18				
Frostig Görsel Algı Testi Toplam Puanı	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	-1.84*	.06**
	Pozitif Sıra	3	2.50	7.50		
	Eşit	14				
	Toplam	18				

* Negatif sıralar temeline dayalı

** $p > .05$ düzeyinde anlamlı farklılık

*** $p < .01$ düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi, deney grubunun Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları'ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Frostig Görsel Algı Testi'nden ($z=1.84$; $p > .05$) ve Göz Motor Koordinasyonu ($z=.55$;

$p>.05$), Şekil Sabitliği ($z=.31$; $p>.05$), Mekanla Konumun Algılanması ($z=1.79$, $p>.05$) ve Mekan İlişkilerinin Algılanması ($z=.736$; $p>.05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Şekil-Zemin Algısı ($z=2.98$; $p<.05$) alt boyutunda ise aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgu sonuçlarına göre, Estetik Eğitim Programı'nın çocukların şekil-zemin algısı dışında görsel algı gelişimleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını göstermektedir.

4.2.2. Kontrol grubu Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ve alt boyutları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.5'de kontrol grubu Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5.
Kontrol Grubu Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	N	SO	ST	Z	P
Göz Motor Koordinasyonu	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-1.473*	.141**
	Pozitif Sıra	3	3.00	9.00		
	Eşit	14				
	Toplam	18				
Şekil-Zemin Algısı	Negatif Sıra	2	5.50	11.00	-.106*	.915**
	Pozitif Sıra	4	2.50	10.00		
	Eşit	12				
	Toplam	18				
Şekil Sabitliği	Negatif Sıra	1	2.00	2.00	-.577*	.564**
	Pozitif Sıra	2	2.00	4.00		
	Eşit	15				
	Toplam	18				
Mekanla Konumun Algılanması	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	-.921*	.357**
	Pozitif Sıra	3	2.50	7.50		
	Eşit	14				
	Toplam	18				
Mekan İlişkilerinin Algılanması	Negatif Sıra	2	3.50	7.00	-.743*	.458**
	Pozitif Sıra	2	1.50	3.00		
	Eşit	14				
	Toplam	18				
Frostig Görsel Algı Testi Toplam Puanı	Negatif Sıra	2	10.25	20.50	-1.455*	.146**
	Pozitif Sıra	10	5.75	57.50		
	Eşit	6				
	Toplam	18				

* Negatif sıralar temeline dayalı

** $p>.05$ düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi, deney grubunun Frostig Görsel Algı Testi Alt Boyutları’ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Frostig Görsel Algı Testi’nden ($z=1.45$; $p>.05$) ve Göz Motor Koordinasyonu ($z=1.47$; $p>.05$), Şekil-Zemin Algısı ($z=.10$, $p>.05$), Şekil Sabitliği ($z=.57$; $p>.05$), Mekanla Konumun Algılanması ($z=.92$; $p>.05$) ve Mekan İlişkilerinin Algılanması ($z=.74$; $p>.05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.3. Deney ve Kontrol Grubunun Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 4.6’da deney ve kontrol grubu Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları öntest ve sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6.
Deney ve Kontrol Grubu Frostig Görsel Algı Testi ve Alt Boyutları Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	ST	SO	U	z	P
Göz Motor Koordinasyonu	Deney	18	338.50	18.81	156.50	-.179	.85
	Kontrol	18	327.50	18.19			
	Toplam	36					
Şekil-Zemin Algısı	Deney	18	294.00	16.33	123.00	-1.262	.20
	Kontrol	18	372.00	20.67			
	Toplam	36					
Şekil Sabitliği	Deney	18	286.50	15.92	115.50	-1.524	.12
	Kontrol	18	379.50	21.08			
	Toplam	36					
Mekanla Konumun Algılanması	Deney	18	344.50	19.14	150.50	-.379	.70
	Kontrol	18	321.50	17.86			
	Toplam	36					
Mekan İlişkilerinin Algılanması	Deney	18	341.00	18.94	154.000	-.259	.79
	Kontrol	18	325.00	18.06			
	Toplam	36					
Frostig Görsel Algı Testi Toplam Puanı	Deney	18	268.50	14.92	97.50	-2.047	.40
	Kontrol	18	397.50	22.08			
	Toplam	36					

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu Frostig Görsel Algı Testi ve alt boyutları sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonucunda, deney ve kontrol grubunun sontest puanlarına göre, Frostig Görsel Algı Testi ’nin toplamından ($U=97.50$, $p>.05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Göz Motor Koordinasyonu ($U=156.50, p>.05$), Şekil-Zemin Algısı ($U=123.00, p>.05$), Şekil Sabitliği ($U=115.50, p>.05$), Mekanla Konumun Algılanması ($U=150.50, p>.05$) ve Mekan İlişkilerinin Algılanması ($U=154.00, p>.05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubunun Frostig Görsel Algı Testi'nden aldıkları son test puanları incelendiğinde iki grubun uygulama sonrasında da puanlarının benzer olduğunu söyleyebilmek mümkündür.



BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Yargı

Bu bölümde Estetik Eğitim Programı'nın beş yaş çocuklarının estetik yargı ve görsel algı gelişimlerine etkisine yönelik yargılar yer almaktadır.

5.1.1. Estetik Eğitim Programı'nın, Deney ve Kontrol Grubunun Estetik Yargı Puanlarına Etkisi Açısından;

5.1.1.1. Deney Grubu Estetik Yargı Öntest ve Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Deney grubu THPC Estetik Yargı Ölçeği öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında sontest lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Buna göre uygulamanın ardından deney grubundaki çocukların THPC Estetik Yargı Ölçeği'nden aldıkları puanlarının, uygulamadan önce alınan puanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bulgular, uygulamanın ardından deney grubundaki çocukların estetik yargı düzeylerinin, uygulama öncesine göre anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir. Bu sonuç, uygulanan Estetik Eğitim Programı'nın çocukların estetik yargı düzeylerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

5.1.1.2. Kontrol Grubu Estetik Yargı Öntest ve Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Kontrol grubu THPC Estetik Yargı Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Estetik Eğitim Programı'na dahil olmayan kontrol grubundaki çocukların, on haftalık süre zarfında estetik yargı düzeylerinde bir artış olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların estetik yargı gelişimleri üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

5.1.1.3. Deney ve Kontrol Grubunun Estetik Yargı Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Deney ve kontrol grubunun THPC Estetik Yargı Ölçeği sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bu sonuç, uygulamanın ardından deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre

daha yüksek estetik yargı düzeyine sahip olduğunu ve uygulanan Estetik Eğitim Programı'nın çocukların estetik yargı düzeylerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile çocukların estetik yargı düzeylerinin, içinde bulundukları grup ile ilişkili olduğu söylenebilir.

5.1.2. Estetik Eğitim Programı'nın, deney ve kontrol grubunun Görsel Algı puanlarına etkisi açısından;

5.1.2.1. Deney Grubu Görsel Algı Öntest ve Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Deney grubu Frostig Görsel Algı Testi ve Şekil-Zemin Algısı alt boyutu hariç diğer Alt Boyutları'ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Şekil-Zemin Algısı alt boyutunda ise aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre Estetik Eğitim Programının görsel algı gelişimi üzerinde bir etkisi olmadığı, sadece Şekil Zemin Algısı alt boyutunda etkisi olduğu görülmektedir.

5.1.2.2. Kontrol Grubu Görsel Algı Öntest ve Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Kontrol grubu Frostig Görsel Algı Testi Alt Boyutları'ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.1.2.3. Deney ve Kontrol Grubunun Görsel Algı Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Varmıdır?

Deney ve kontrol grubu Frostig Görsel Algı Testi ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görsel algıya etkisi açısından bulgular incelendiğinde, geliştirilen estetik eğitim programın çocukların görsel algı gelişimleri üzerinde etkisi olmadığını görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak,

- Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarının Şekil Zemin İlişkisi alt boyutunda anlamlı etki oluşturduğu tespit edilirken, diğer alt boyutlar ve görsel algı toplam boyutu için benzer bir etki oluşturmadığı,
- Bununla birlikte, Estetik Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarının estetik yargı düzeyleri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu görülmektedir. Bu açıdan, Estetik Eğitim Programına katılan çocukların estetik yargı düzeylerinin, yürütülen MEB (2013) okul öncesi eğitim programındaki çocuklardan daha yüksek olması, programın etkililiğini ispat ettiği söylenebilmektedir.

5.2. Tartışma

Deney ve kontrol grubunun Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bu sonuç, uygulamanın ardından deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek estetik yargı düzeyine sahip olduğunu ve uygulanan Estetik Eğitim Programı'nın çocukların estetik yargı düzeylerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Buna bağlı olarak, Estetik Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki çocukların estetik yargı düzeyleri, eğitime katılmayan kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksektir. Estetik Eğitim Programı'na katılan çocukların estetik yargı düzeylerinin, bu programa katılmayan ve okullarında yürütülen MEB (2013) okul öncesi eğitim programına devam eden çocuklardan daha yüksek olması Estetik Eğitim Programı'nı oluşturan temel prensiplerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Programın beklenen gelişimi göstermesi, etkinlikler yoluyla çocukların dikkatinin çekilmesi, sınıf ortamının estetik ilkeler çerçevesinde düzenlenmesi, çocuklara geribildirimlerde bulunulması ve farklı eğitim ortamları sunulması gibi programın temel prensiplerine bağlanmaktadır.

Estetik eğitim en önemli amacının algılanan biçimleri yargılama ve değerlendirme becerisinin kazanımı olduğu pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Broudy, 1994; Redfern, 2011). Estetik yargılama becerisi, bireylerin çevrelerindeki güzeli fark edebilmeleri, çevrelerini bu kazandığı estetik değerler çerçevesinde düzenleyebilmesi ve bu değerler bağlamında topluma olumlu katkılar sağlayabilmesi açısından son derece önemlidir. Araştırma kapsamında uygulanan eğitim programının çocukların estetik

yargılama düzeylerinde sağladığı artış estetik eğitimin temel amaçlarına ulaşıldığını göstermektedir. Estetik yargılama becerisinin kazandırılmasına yönelik çalışmalar, sanat eserlerinin ve doğanın güzelliklerinin fark edebilen ve bu güzelliklere gereken değeri veren bireylerin yetiştirilmesine açısından katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın estetik yargı düzeyiyle ilgili sonuçlarına bakıldığında, yurtiçi ve yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalar (Davun, 2009; Eckhoff, 2006; Özalp, 2012; Özer Kocamanoğlu ve Acer, 2015; Taylor, 1971) ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Erken çocukluk döneminde sanat ve estetik gelişimini etkileyen en önemli faktörler, aile, ev çevresi, erken çocukluk eğitimcileri ve okul çevresi olarak sıralanabilir (Koster, 2012; Larson, 1997; Fox & Berry, 2008; Jalongo & Stamp, 1997). Bu sebeple Estetik Eğitim Programı içerisindeki etkinliklerin her birine aile katılımı çalışmaları eklenmiş ve bu şekilde programa aileler de dahil edilmeye çalışılmıştır. Aile katılım etkinlikleriyle programa dahil edilen aileler, sanat hakkında bilgilendirilmiş ve çocuklarıyla sanat ve sanat eserleri hakkında konuşmaları için desteklenmiştir. White (2013)'te okul öncesi dönem çocukları ve onların öğretmen ve aileleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, çocukların çevresindeki yetişkinlerin sanat ve estetik ile ilgili bilgi ve farkındalıkları arttıkça, çocukların da sanat eğitime ilgisinin arttığını ortaya koymuştur. Bu araştırma bulgusu, araştırmamız bulgularıyla doğrudan örtüşmese de, çocukların sanat eğitime ilgisinin artmasının, çocukların kendi estetik değer yargılarını oluşturmalarına katkı sağlayacağı düşünüldüğünde, dolaylı olsa da örtüşmektedir.

Estetik gelişimde etkili olan bir diğer faktör ise ev ve okul ortamıdır. Zengin bir çevre, her çocuğun en iyi şekilde gelişimi ve yaşam boyu öğrenme ve davranış temellerinin atılmasını içeren olumlu erken deneyimler yaratılması için gereklidir. Eğitimciler için çocuklara sanatı ve estetiği öğretmenin en iyi yolu uygun çevre yaratmaktır (Diamond & Hopson, 1998; Larson, 1997; Koster, 2012; Tarr, 2001; Parsons, 1994; Jalongo & Stamp, 1997; Apps ve McDonalds, 2012). Estetik gelişimin gerçekleşebilmesi için, çocukların okulda ve evde güzel çevre ile deneyime ve güzel sanatlara maruz kalmaya ve yetişkinlerle sanat ve güzel hakkında tartışma fırsatına ihtiyacı bulunmaktadır (Feeney ve Moravcik, 1986). Bu nedenledir ki estetik eğitimi, estetik ilkelere göre çevre düzenlenmesi gerçekleştirilmediği takdirde eksik kalmaktadır (Mayesky, 2012). Bu bilgiler ışığında hazırlanan Estetik Eğitim Programı çerçevesinde çevre düzenlemesi de

programın bir parçası haline getirilmiştir. Uygulama öncesi sınıfta yer alan merkezlerde estetik ilkeler çerçevesinde düzenlemeler yapılmış ve çocukların bu merkezlerde yer alan materyallerle aktif ilişkiler geliştirmeleri sağlanmıştır. Uygulamanın olmadığı günlerde de çocukların bu materyallerle ilişkileri sürdürülmeye çalışılmıştır. Diğer merkezlerden ayrı olarak “Estetik Merkezi” oluşturulmuş, her hafta eklemeler yapılarak program sonuna kadar merkezin sınıf içerisinde devamlılığı sağlanmıştır. Özer Kocamanoğlu ve Acer (2014) öğrenme merkezleri kullanılarak oluşturulan bir okul öncesi sınıfında çocukların sanat ürünlerinin ve estetik yargı gelişimlerinin incelenmeyi amaçladıkları tez çalışmasında, çocukların estetik yargılama becerilerinde bir artış görülmüştür. Bu bulgular araştırmamız bulgularıyla örtüşmektedir.

Estetik değer taşıdığı sanat otoriteleri tarafından kabul edilmiş sanatçı ve sanat eserleri hazırlanan Estetik Eğitim Programı’nda dengeli bir şekilde yer almaktadır. Çocuklarla bu sanatçılar ve sanat eserleri hakkında konuşmalar yapılarak, çocukların bu sanatçı ve sanat eserlerini tanımaları ve değerlendirmeleri için fırsatlar verilmiştir. Çocukların benzer ürünler ortaya koymaları istenmiş; bu yolla sanat eserleri ile aktif bir ilişki kurmaları sağlanmıştır. Özalp (2012) yaptığı çalışmasında okulöncesi çocuklara görsel sanat eğitimi vermiştir. Araştırma bulguları ile çocukların sanat eserlerini eleştirebildiği, düşüncelerini ifade ederken kullandığı kelime hazinelerinde de sanatsal sözcüklerin günden güne arttığı ortaya konmuştur. Çocukların estetik yargılama becerilerinin artış gösterdiği bu çalışma da araştırmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Görsel sanat ile estetik eğitimi birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Bireylerin çevreleriyle estetik ilişkisinin oluşmasında sanat özel bir rol oynamaktadır. Sanat eserleri ile yakın ilişkiler kuran çocuklar sanat eserlerini tanıma, eleştirebilme ve sanat eserleri hakkında konuşma fırsatı bulabilmektedir. Çocuklara tanınan bu fırsatın, çocukların çevrelerini estetik ilkeler çerçevesinde değerlendirebilmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Güzeli tanıyan ve değerlendirebilen çocukların, estetik ürünler ortaya koyan ve çevresini bu estetik değerler ile düzenleyen bireyler olmasının yolu açılacaktır. Görsel sanat etkinlikleri ile desteklenmiş sanat eğitimi programının çocukların estetik yargı düzeyi üzerinde olumlu etkisini destekleyen bir başka araştırma ise, Davun (2009) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde, sanat eğitim programının ardından çocukların estetik yargı düzeyleri anlamlı düzeyde ilerleme görülmüştür. Bu yönüyle araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Araştırma da kullanılan ölçeğin geliştiren araştırmacılarından biri olan Taylor (1971) tarafından yapılan çalışmada, sanatsal ürünlerle verilen estetik eğitimin okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşlarındaki çocukların algı gelişimine ve estetik yargı düzeylerine olan etkisini incelenmiştir. Ölçme aracı olarak Helmstadler beraber geliştirdiği Taylor -Helmstadler Estetik Yargı Ölçeği uygulanmış, ortamın ve eğitimin estetik tercih ve estetik gelişimde etkisinin olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin estetik tercihlerinin diğer gruba göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları araştırmamız bulgularıyla örtüşmektedir.

Estetik eğitimin diğer bir amacı da bireyin yaşadığı topluma ait kültürel miras ürünlerini tanımasıdır (Munro, 1956; Redfern, 2011). Bu amaç doğrultusunda, hazırlanan Estetik Eğitim Programı'nda yer alan ve kültürel miras değeri taşıyan açık ve kapalı müze gezileri (Değirmendere Açık Hava Müzesi, ve Müzesi, Kocaeli Arkeoloji ve Etnografya Müzesi vb.) planlanmıştır. Çocukların bu müzeler aracılığıyla kültürel mirasını tanımasına fırsatı buldukları düşünülmektedir.

Eckhoff (2006) müze eğitim programının çocukların estetik beğenileri üzerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, dört-on bir yaş aralığında 63 çocukla çalışmış ve araştırmada sanat ile aktif deneyime giren çocukların sanat eserlerini değerlendirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmamızın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. İki programda da çocukların sanat eserlerini inceleme, yorumlama ve tekrar yaratma gibi aşamalar yer almakta, bu da çocukların estetik sürecine ilk aşamadan itibaren aktif bir şekilde katılmalarını sağlamak ve estetik yargılama becerilerini geliştirmektedir.

Çocukların kültürel miras değerleriyle yakın ilişkiler kurması yaşadığı toplumu algılayabilmesi ve topluma katkı sağlayabilmesi açısından önemlidir. Müzeler estetik gelişime katkı sağlayan en önemli yerler olarak görülmekte ve geleneksel sanat müzelerine geziler erken çocuklukta estetik farkındalığın gelişimine katkı sağlamaktadır (Shaffer ve Danko-McGhee, 2004). Ülkemizde son yıllarda sanat ve estetik eğitiminde müzelerin önemi anlaşılmış gözükse de hala yeterince çalışma bulunmamaktadır.

Estetik deneyimler için müzeler ve galeriler oldukça önemli olmakla beraber, estetik eğitim sadece bu alanlarla sınırlandırılmaz (Eisner, 2017). Doğal güzellikler, resimli hikaye kitapları, endüstriyel tasarım ürünleri de estetik eğitimin bir parçasıdır.

Postmodern sanat tanımına göre, görsel ve popüler bir kültürün parçası olan hikaye kitap kapakları bir sanat eseri olarak kabul görmektedir (Freedman 2003). Resimli kitaplar estetik deneyimler için mükemmel fırsatlar sunmaktadır (Nodelman, 1988). Hazırlanan Estetik Eğitimi Programında yer verilen resimli hikaye kitaplarıyla çocukların estetik deneyimleri artırılmaya çalışılmıştır. Chou ve Cheng (2015) yaptıkları çalışmalarında, aileleri ile paylaşımlı estetik kitap okumanın çocukların estetik becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca Justice ve diğerleri (2009) sınıf içerisinde okunan kitapların çocukların estetik deneyimlerini artırdığını çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Bu yönleriyle bu çalışmalar, araştırmamız bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın probleminde de açıkça ifade edildiği gibi 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programında estetik ile ilgili kazanım ve göstergeler olmasına rağmen, bu kazanım ve göstergeleri gerçekleştirecek etkinlik ve düzenlemelerin sınırlı olması sebebiyle çocukların estetik yargı gelişimlerini yeterince desteklenmediğini göstermektedir.

Estetik Eğitim Programı uygulamalarının ardından elde edilen verilere değerlendirildiğinde, programın deney grubu üzerinde Şekil Zemin İlişkisi alt boyutunda anlamlı etki oluşturduğu tespit edilirken, diğer alt boyutlar ve görsel algı toplam boyutu için benzer bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Beklenen etkinin bazı alt boyutlarda gerçekleşmemesinin uygulanan programın özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alan yazınında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Estetik Eğitim Programlarından ziyade sanat ürünü oluşturma ve sanat eserlerini incelemenin daha ağırlıklı gerçekleştirildiği sanat eğitimi programlarının görsel algıya etkisinin ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Mağden, Şahin ve Çetinkaya, 2001; Akaroğlu, 2014; Özalp, 2012;). Bu çalışmalar da çocukların el-göz koordinasyonlarını desteklemeye yönelik çizme, boyama, kesme ve yapıştırma gibi etkinliklere sıklıkla yer verilmektedir. Uygulanan Estetik eğitim Programı'nda ise ürün ortaya koymaktan çok mevcut ürünlerin (doğa yada resim, heykel, enstalasyon gibi farklı sanat ürünleri) yorumlanmasına, araştırmacı rehberliğinde çocuk tarafından geliştirilen kriterlerle sanat ürünleri ve çevrelerini eleştirilmelerine dayandığı için görsel algı gelişimine dolaylı olarak katkı sağlamaktadır ve Estetik Eğitim Programı görsel algıyı doğrudan etkilememektedir. Bu nedenle bu çalışmanın, görsel algılama boyutundan elde edilen bulguları yurtdışında ve yurtiçinde yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüşmemektedir.

Helmholtz'un 1909'da geliştirdiği "bilinçsiz sonuç çıkarma" kavramına göre çocukların bebeklik döneminden itibaren görsel uyarlardan elde ettiği ipuçlarından yararlanarak gördüğü bir şeklin, şekille değişik durumlarda karşılaşsa bile aynı şekil olduğunu ayırt edebildiğini belirtmektedir. Bir bebek annesinin uzakta gördüğü daha küçük görüntüsü ile yaklaştığında daha büyük görünen görüntüsünün aynı kişiye (annesine) ait olduğunu anlayabilmektedir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 2006). Doğduğumuz andan itibaren çevreye uyum sağlayabilmemizi sağlayan şekil-zemin ilişkisi becerisi işlem öncesi dönemde de artarak gelişen bir beceridir.

İşlem öncesi dönemde çocukların bir nesne ya da sanat eserinde en fazla ilgisini çeken özellik şekiller ve renklerdir (Madeja, 1976; Morgan, 1991). Parsons ve Housen'in estetik gelişim aşamalarında da açıkça görüldüğü gibi, bu yaş grubu çocukların sanat eserlerine yönelik tercihlerinde renk ve şekiller etkin rol oynamaktadır. Sanat yoluyla kazandırılmak istenen görsel algı becerilerinin temelinde estetikle ilgili özelliklerin fark edilmesi bulunmaktadır. Genellikle renk, şekil, boyut, dokunma yüzeyi olarak bilinen bu özellikler çocuğun görme duyusunu aktif ve etkin kullanımı ile yakından ilişkilidir, bu nedenle bakmak ile görmek arasındaki temel fark görsel algı becerisinin gelişimi ile de yakından ilişkilidir (Kırışoğlu, 2002; Abacı, 2000). Alan yazını incelemesi sonucu elde edilen bu bilgiler doğrultusunda hazırlanan Estetik Eğitim Programı'nın çocukların dikkatini çekecek şekil ve renkler sahip sanat ve endüstriyel ürünler seçilmiştir. Etkinlikler içerisinde çocukların renk ve şekillere dikkatlerini çekmeye yönelik sorular planlanmış ve sorulmuştur. şekil zemin ayırımı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, dikkati uygun olarak yönlendirme, önemli uyararlara dikkati yoğunlaştırma ve önemsiz uyararlardan dikkati uzaklaştırma, tam görme ve organize davranış gösterme becerilerini kapsamaktadır (Sağol 1998). Hazırlanan Estetik Eğitim Programı'nda yer alan etkinlikler değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak bu becerileri kapsadığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında Frostig Görsel Algı Test'inin sadece duygular ve algı arasındaki farkı netleştiren şekil Zemin İlişkisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmesi nedeninin kaynağı olarak, programın bu özellikleri olduğu düşünölmektedir.

Özalp (2012) gerçekteştirdiği çalışmasında şekil ve zemin ilişkisinin de sorun yaşayan çocukların verilen sanat eğitimi ile bu sorunlarının azaldığı sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bu bulgusu, araştırmamız bulgusu ile paralellik göstermektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim öğretmenlerine Estetik Eğitim Programı ile ilgili seminerler verilerek günlük etkinliklerinde bu programa yer vermeleri sağlanabilir.
- Estetik Eğitim Programı içerisinde yer alan etkinlikler okul öncesi eğitimin mevcut yıllık ve günlük planlarının içerisine yerleştirilerek programın sürekliliği ve uygulanabilirliği sağlanabilir.
- Estetik Eğitim Programı içerisinde yer alan estetik gelişimi desteklemeye yönelik amaç ve kazanımlar mevcut MEB (2013) programı içerisine yerleştirilebilir.

5.3.2. Yapılacak Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Estetik Eğitim Programı farklı ekonomik, sosyal ve kültürel çevrelerde uygulanarak elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.
- Daha farklı yaşlardaki çocukların olduğu daha geniş ölçekli bir çalışma yapılarak, sonuçların daha geniş kitlelere genellenmesi sağlanabilir.
- Estetik Eğitim Programının etkilerinin değerlendirilmesi çocuklardan alınan dönütlerin yanı sıra, ailelerden ve öğretmenlerden ve bağımsız bir gözlemciden alınan dönütlerle belirli oranlarla güçlendirilebilir. Aynı zamanda farklı ölçme araçları kullanılarak programın etkililiği ölçülebilir.
- Araştırmada çalışma grubu toplam 36 çocuk ile sınırlıdır. İleriki araştırmalarda, daha büyük çalışma grubu ve sosyo-ekonomik düzey olarak daha fazla çeşitlilik gösteren çalışma grupları ile araştırma yinelenabilir.
- Estetik Eğitim Programında yer alan etkinliklere görsel algı ile ilgili çalışmalar eklenerek programın görsel algı gelişimini destekleyici özelliği desteklenebilir.
- Bu araştırma çocuklarla sınırlandırılmıştır. İleriki araştırmalarda ailelerde estetik eğitim programına katılım dahil edilebilir ve estetik gelişimleri değerlendirilebilir.
- Bu araştırmada program görsel estetik eserler üzerinden tasarlanmıştır. Bir sonraki araştırmalarda, program farklı estetik eserler (işitsel estetik) dahil edilerek genişletilebilir.

- Bu araştırma, süreklilik ya da uzun süreli değerlendirmeler içermemektedir. Araştırma kısa sürede olumlu yönde değişiklikler ortaya koymasına rağmen, uzun süreli değerlendirmeler olmaksızın uzun süreli değişiklikler açıklanamayabilir. Bu bağlamda, uzun süreli değerlendirmeler yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Abacı, O. (2000). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Abacı, O. (2014). Okul Öncesinde Görsel Sanat Eğitimi. İ. Ulutaş (Ed.) *Okul Öncesinde Görsel Sanat Eğitimi* (189-212), Ankara: Hedef Basım Yayın.
- Acer, D. ve Ömeroğlu, E. (2008). A study on the effect of aesthetic education on the development of aesthetic judgement of six year old children. *Early Childhood Education Journal*, 35, 335-342.
- Akaroğlu, E. G. (2014). *Sanat eğitim programının 6 yaş çocuklarının görsel algı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alp, K.Ö. (2009). Uygulamalı sanatlar eğitiminde tasarım, yapı, işlev, estetik ve algı sorunu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: VI, Sayı: I, 48-59
- Apak, S. (1984). *Gelişim nörolojisi*. İstanbul Ü. Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul: Sanal Matbaacılık.
- Apps, Linda ve MacDonald, M. (2012). Classroom aesthetics in early childhood education. *Journal of Education and Learning*, Vol. 1, No. 1, 49-59.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C. ve Hilgard, R.E. (1995). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 33-42.
- Aykut, A. (2012). *Sanat eğitiminde estetik*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi Sanat Kuramları.
- Aytaç, Ç. (1981). *Sanat ve uygarlık*. Ankara: Bizim Büro.
- Barkan, M., Chapman, L.H. ve Kern, E.J. (1970). *Guidelines: curriculum development for aesthetic education*. St. Louis, Mo.: Aesthetic Education Curriculum Program Cemrel, Inc.
- Baştürk, R. (2010). *Nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bell, D. (2011). Seven ways to talk about art: One conversation and seven questions for talking about art in early childhood settings. *International Journal of Education through Art*, 7(1), 41-54.

- Bezrukikh, M.M. ve Terebova, N.N. (2009). Characteristics of the development of visual perception in five-to seven-year-old children. *Human physiology*, 35(6), 684-689.
- Bolla, P. (2006). *Sanat ve Estetik* (Çev. Kubilay Koş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bose, J. H. (2008). *Aesthetic education: Philosophy and teaching artist practice at Lincoln Center Institute*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, City University of New York, New York.
- Broudy, H. S. (1994). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Urbana ve Chicago: University of Illinois Press.
- Butler, G. ve McManus, F. (2000). *Psychology: A very short introduction*. Oxford Paperbacks.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (8. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell (1988)
- Cannon, A. M. (2005). *Children's aesthetic understanding: Developing interpretations of photography*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pennsylvania State University.
- Chou, M. J., ve Cheng, J. C. (2015). Parent-child aesthetic shared reading with young children. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 871-876.
- Cox, S. (2000). Critical enquiry in art in the primary school. *The International Journal of Art & Design Education*, 19 (1), p.54-63.
- Crawford, D.W. (1991). The Questions of aesthetics (s, 18-30). R.A.Smith ve A. Simpson (Ed.), *Aesthetic and art education* Urbana ve Chicago: University of Illinois Press.
- Cüceloğlu, D. 2008. *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Danış, E. D. (2007). *İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar eğitimi estetik beğenin geliştilmesinde materyal kullanımının yeri, önemi ve uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Danko-McGhee, K. (2006). Favorite artworks chosen by young children in a museum setting. *International Journal of Education through Art* (2)3, 223-235.
- Davun, B. (2009). *Okul öncesi dönemde etkinliklerle desteklenmiş sanat eğitiminin çocukların estetik beğeni düzeylerine etkisi (sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumu örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DeSantis, K. ve Housen, A. (2005). *A brief guide to developmental theory and aesthetic development*. Visual Understanding in Education.

- Diamond, M. ve Hopson, J. (1998). *Magic trees of the mind: How to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence*. New York: NY: Dutton.
- Dönmez, N. B. (1993). *Okulöncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. Ankara: Sim Matbaacılık.
- Eckhoff, A. (2006). *Influences on children's aesthetic responses: The role of prior knowledge, contexts, and social experiences during interactions with the visual arts*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Colorado, Boulder.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, NY: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.
- Epstein, A. S. (2001). Thinking about art: Encouraging art appreciation in early childhood settings. *Young Children*, 56(3), 38–43.
- Erdem, P. (2010). *3-7 yaş çocuklarının estetik algılarının gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergun, M. (2010). *Estetik (Sanat Felsefesi)*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/sanاتفelsefesi.pdf> adresinden 15.04.2016 tarihinde alınmıştır.
- Etiker, G. (1977). *Beş-altı yaş okul öncesi çocuklarda visio-motor eğitimin visio-motor gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Feeney, S. ve Moravcik, E. (1986). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children* 42(6),6-15.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.
- Fox, J.E. ve Schirmacher, R (2014). Estetik. Çev: M. Can Yaşar N, Aral ve Gökhan Duman (Çev Ed.) *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gopnik, A. Sobelô, D.M. Mitroff, S. R. (2005)
- Gökaydın, N. (1990). *Sanat kavramlarına giriş*. İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: the lincoln center institute lectures on aesthetic education*. New York: NY: Teachers College Press.
- Gültekin, T. (2011). Sanat eğitiminde estetik değerlerin gelişimi sürecinde çocuk ve iletişim. *Akademik bakış dergisi* (24), 32-39.
- Hobart, C. ve Frankel, J. (2004). *A practical guide to child observation and assessment*. London: Nelson Thornes.

- Housen, A. (2007). Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. *From periphery to center: Art museum education in the 21st century*, 172-179.
- Housen, A. (1992). Museum education and aesthetic development. In *Museum Education Symposium: What Works and Why*.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*. Ankara: VE-GA Yayınları.
- Jalongo, M. & Stamp, L. (1997). *The art in children's lives: Aesthetic education in early childhood*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. ve Hunt, A. (2009.). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67-85.
- Kağan, M. (1993). *Estetik ve sanat dersleri*. (2. Basım). Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayağmurlar, B. (2005). Sanat eğitiminde temel bilgi. A. Atar (Ed.), *Okul öncesi resim öğretimi* (1-16), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kavuran, T. ve Dede, B. (2013). Platon ve Aristoteles'in sanat etiği, estetik kavramı ve yansımaları. *Sanat Dergisi*, Sayı:23, 47.
- Kay, S. (1996). The development of a personal aesthetic in creative accomplishments. *Journal of Aesthetic Education*, 30(1), 111-114.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa Güvenilirlik Katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6 (1), 47-48.
- Kırıçoğlu, O. (2002). *Sanatta eğitim, görmek-öğrenmek-yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kocamanoglu, D. Ö. ve Acer, D. (2015). Examining children's art products and determining their aesthetic judgment in a preschool classroom where learning centers were used. *Journal of Education and Future*, (7), 1.
- Koster, J. (2012). *Growing artists: Teaching the arts to young children (5th ed.)*. Belmont, CA:Wadsworth.
- Lambrou, C., Veale, D. ve Wilson, G.(2011). The role of aesthetic sensitivity in body dysmorphic disorder. *Journal of abnormal psychology*, 120(2), 443.
- Larson, Gary. (1997). *The American canvas*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- Lee, J.M. (2011). *Aesthetic education for children: public/in-between space, happiness and identity*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Pennsylvania State University

- Lim, B.Y. (2000). *Aesthetic education for young children in three early childhood settings: Bank Street, Reggio Emilia and Waldorf*. Yayınlanmamış doktora tezi, Columbia University, New York.
- Lima, M. G. (1995). From aesthetics to psychology: Notes on vygotsky's psychology of art. *Anthropology & Education Quarterly*, 26(4), 410-424.
- Loudermilk, M. L. (2002). *The use of aesthetics in a comprehensive art curriculum*. Yayınlanmamış doktora tezi, College of Marshall University, Huntington, West Virginia.
- McGee, L.M. ve Richgels, D.J.(2008) *Literacy's beginnings: Supporting young readers and Writers*. Boston: Pearson.
- Madeja, S.S. (1976). *The CEMREL Aesthetic Education Program: A Report*. Urbana Chicago: University of Illinois Press. National Association for Young Children, September.
- Mağden, D., Sahin S., ve Çetinkaya, Y. (2001). Üç-dört yaş grubu çocukların "fotoğraf ve çizimlerdeki insanların bakış yönlerini algılamaları ve görsel dikkatin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 40-48.
- Mangır, M. ve Çağatay, N. (1990). *Anaokuluna ve anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarının görsel algılama ve zeka ilişkisinin incelenmesi*. Ankara: Ankara Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Mayesky, M. (2012). *Creatives activities for young children* (10. baskı). Australia: Delmar/Thomson Learning
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Morgan, C. T. (1991) *Psikolojiye giriş*. Ankara: H.Ü. Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Munro, T. (1957). Art education: Its philosophy and psychology. Selected essays. *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 15 (4):489-490.
- Newsom, B. Y., & Silver, A. Z. (1978). *The art museum as educator: A collection of studies as guides to practice and policy*. Univ of California Press.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's Picture books*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Ocvirk, O., Stinson,R., Wigg, P., Bone, R. Ve Cayton, D. (2002). *Art fundamentals: theory and practice* (9th ed). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Okan Akın, N. (2006). *İlköğretim görsel sanatlar eğitiminde estetik öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özalp, H.K. (2012). 5-6 yaş sanat etkinliklerinde çasey'nin uygulanmasına dayalı durum çalışması. *İdil dergisi*. 1(5): 132-147.
- Özalp, K. (2016). Güzelin bilinçli algısı ve estetik eğitimi. *İdil Dergisi, Cilt 5, Sayı 21*, 491-504.

- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (Çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Parsons, M.J. (1987). *How we understand art*. New York: Cambridge University.
- Parsons, M. (1994). Can children do aesthetics? A developmental account. *Journal of Aesthetic Education*, 28 (3), 33-45.
- Phillips, R.D., Gorton, R.L., Pinciotti, P., & Sachdev, A. (2010). Promising findings on preschoolers' emergent literacy and school readiness in arts-integrated early childhood settings. *Early Childhood Education Journal* 38(2), 111-122.
- Porteous, J.D. (1996). *Enviromental aesthetics ideas, politics and planning*. New York: Routledge
- Redfern, H. B. (2011). *Questions in aesthetic education* (26. Baskı). NY: Routledge.
- Richard ve Ernest, 1995
- Ross, M. (Ed.). (2014). *The development of aesthetic experience: Curriculum issues in arts education* (3. Baskı). Pergamon Press.
- Sağol, U. (1998). *Down sendromlu çocukların görsel algı gelişimine Frostig görsel algı programının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Shaffer, S. ve Danko-McGhee, K. (2004). *Looking at art with toddlers*. NAEA Advisory(Fall 2004). Reston VA: National Art Education Association.
- Şahin Arı, A. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş- altı yaş çocuklarının görsel algılama davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya Yayın Evi.
- Savva, A. ve Trimis, E. (2005). Responses of young children to contemporary art exhibits: the role of artistic experiences. *International Journal of Education & the Arts*, 6(13), 1-23.
- Sheppard, A. (1987). *Aesthetics: An introduction to the philosophy of art*. New York: Oxford University Press.
- Stokrocki, M. (2001). Children's ethno-aesthetic responses to a Turkish carpet: A cross-cultural study in three cultures. *International Journal of Art & Design Education*, 20(3), 320-331.
- Souto-Manning, M. ve James, N. (2008). A multi-arts approach to early literacy and learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 82-95.
- Sökmen, S. (1994). *Beş yaş algı gelişimi (Frostig görsel algı testi güvenirlik çalışması)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33-39.
- Taylor, A. P., (1971). The effects of selected stimuli on the art products, concept formation and aesthetic judgmental decisions of four and five year old children. Doctoral dissertation, Arizona State University, USA
- Tilghman, B. (2006). *Reflections on aesthetic judgment and other essays*. Hampshire: Ashgate Publishing Company.
- Trautner, H. M. ve Milbrath, C. (2008). *Children's understanding and production of pictures, drawings, and art*. Hogrefe Publishing.
- Timuçin, A. (2001), *Estetik*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Tunali, İ. (1998). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Wasik, B. A. (2010). What teachers can do to promote pre-schoolers' vocabulary developments: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63, 621-633.
- Wee, S.J. (2009). *Drama education curriculum by drama specialist in early childhood education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Urbana: Illinois University.
- Wang, W. ve Ishizaki, K. (2002). Aesthetic development in cross-cultural contexts: A study of art appreciation in Japan, Taiwan, and the United States. *Studies in Art Education*, 43(4), 373-392.
- Whirter, J.J. ve Acar, V. N.(1985). *Çocukla iletişim*. Ankara: Nüve Matbaası.
- White, C.M. (2013). A qualitative case study: Adults as contributing factors to artistic and aesthetic development in early childhood. *Art Education Projects*.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yohlin, E. (2012). Pictures in pictures: Art history and art museums in children's picture books. *Children's Literature in Education*, 43(3), 260-272.
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 28-30.
- Yüksel, Ö. (2009). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

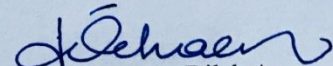
EKLER

EK 1. Veri Toplama Araçları İzin Yazıları

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Enstitünüz Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda doktora öğrencisi olan Esra ÜNLÜER "Estetik Eğitim Programı'nın Beş Yaş Çocuklarının Estetik Yargı ve Görsel Algı Gelişimleri Üzerine Etkisi" isimli tez çalışmasında, ölçme aracı olarak Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği'ni iznim dahilinde kullanmıştır. Adı geçen ölçme aracını 2006 yılında savunmuş olduğum doktora tezinde 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.


Doç. Dr. Dilek Acer

Ankara Üniversitesi
Temel Eğitim Bölümü/
Okul Öncesi Eğitimi ABD
Öğretim Üyesi

EK 2. Uygulama İzin Yazıları

Sayın Veli,

2016-2017 Bahar döneminde 5 yaş sınıfındaki çocuklar ile sanat eserlerinin (Görsel sanat eserleri) incelenmesi, doğa ve müze gezilerinin yapılması gibi estetik gelişimlerini desteklemeye yönelik etkinlikler içeren Estetik Eğitim Programı uygulamayı planlamaktayız. Çocukların görsel algı ve estetik yargı gelişimleri program çerçevesinde değerlendirilecektir. Yaklaşık olarak iki buçuk ay sürecektir olan programın uygulama takvimi ve izin belgesi formu ektedir.

Bilgilerinize.

Öğr. Gör. Esra ÜNLÜER

17/12/2016

Kocaeli Üniversitesi

Temel Eğitim Bölümü

Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.

Tel: 3032443

Ekler

Estetik Eğitim Programı Uygulama Takvimi

Estetik Eğitim Programı Veli izin formu

EK 3. Estetik Eğitim Programı Veli İzin Formu

Kocaeli Üniversitesi Uygulama Anaokulu Müdürlüğü'ne

Velisi bulunduğum okulunuz
öğrencisinin Estetik Eğitim Programı kapsamında gerçekleştirilecek olan etkinlik ve
gezilere katılmasına izin veriyorum.

....../....../20..

İmza

EK 4. Estetik Eğitim Programı Uygulama Takvimi

	Etkinlikler	Tarih
1. Hafta	“En Sevdiğim Şey Oyun Oynamak!” Bruggel	27 Şubat 2017
	“Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga” Feridun Oral	01 Mart 2017
2. Hafta	“Osman Hamdi Bey Evi ve Müzesi”	06 Mart 2017
	“Kırmızı Kanatlı Baykuş” Feridun Oral	08 Mart 2017
3. Hafta	“Mutlu Çocuklar” Ara Güler	13 Mart 2017
	Evler ve Saraylar	15 Mart 2017
4. Hafta	Işıklı Masalar	20 Mart 2017
	Ormana Gezi	22 Mart 2017
5. Hafta	“Ağlayan Kadın” Picasso	27 Mart 2017
	“Mevsim Heykelleri Kocaeli Arkeoloji ve Etnografya Müzesi”	29 Mart 2017
6. Hafta	“Işıklı Gece” Van Gogh	03 Nisan 2017
	“Hacivat Karagöz” Gölge Kuklası	05 Nisan 2017
7. Hafta	Fin Fin Fincan!	10 Nisan 2017
	Bulutlar Ne Yapar?	12 Nisan 2017
8. Hafta	Ayakkabılar	17 Nisan 2017
	Gölgelerin Gücü Adına	26 Nisan 2017
9. Hafta	Optik İlizyonlar	03 Mayıs 2017
	Resim Sergisi	08 Mayıs 2017
10. Hafta	Enstalasyon Sanatı/Installation Art	10 Mayıs 2017
	“Sanal Müze Gezisi” http://www.stockholm360.net/list.php?id=louvre	12 Mayıs 2017

EK 5. Estetik Eğitim Programı Etkinlik Örneği

ETKİNLİĞİN ADI: Osman Hamdi Bey Evi ve Müzesi

ETKİNLİĞİN TÜRÜ: Bütünleştirilmiş Türkçe ve Sanat (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.)

Dil Gelişimi

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.).

Kazanım 4. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.)

Kazanım 13: Estetik değerleri korur. (Göstergeleri: Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.)

Kazanım 14: Sanat eserlerinin değerini fark eder. (Göstergeleri: Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar).

MATERYALLER: Boya kalemleri, resim kağıtları ve resim kağıt desteği

ÖĞRENME SÜRECİ:

- Çocuklara “Osman Hamdi Bey” ve eserleri hakkında bilgi verilir. Sınıfta bulunan estetik merkezine ressama ait resim örnekleri konur ve çocuklara incelemeleri için fırsat sunulur.

- Çocuklarla beraber “Osman Hamdi Bey Evi ve Müzesine gidilir.
- Çocuklarla beraber müze gezilir ve müzedeki resimler incelenir. Müzede yer alan resimlerin ön bölümlerine çocukların rahatça oturabilecekleri sandalyeler konur.
- Çocuklardan incelemek istedikleri resimlerin önünde bulunan sandalyelere oturabilecekleri, isterlerse resim ile ilgili hatırlamak istedikleri detayları çizebilecekleri söylenir. Çocuklara inceledikleri resimlerle ilgili sorular sorulur.
 - Resimde ne görüyorsun?
 - Renklerden en çok hangisi dikkatini çekti?
 - Çizgilerden hangisi dikkatini çekti?
 - Resimdeki en önemli şeyi göster?
 - Niçin bunun en önemli şey olduğunu düşünüyorsun?
 - Bu resim sana nasıl hissettirdi?
 - Sence bu resmi yaparken ressam ne hissetmiş olabilir?
- Çocuklara, kendilerini resmin içersinde gördüğü ile ilgili farklı sorularda sorulabilir.
 - Eğer sen bu resmin içerisinde olsaydın, nerede olmak isterdin?
 - Bu resme başka şeyler eklemek ister miydin?
 - Bu sana kendini nasıl hissettirirdi?
 - Resimde neyi değiştirmek isterdin?
- Sınıfa döndükten sonra çocuklarla müzede gördükleri resimler (tuttukları not resimlerden destek almaları için teşvik edilir) konuşulur.

DEĞERLENDİRME:

- Resme bakmak sana nasıl hissettirdi?
- Daha önce buna benzer başka bir resim gördün mü?
- Bu resim sergilenmek için uygun bir yerde miydi?
- Bu resmi nereye koymak isterdin?
- Bu resim en güzel nerede durur?

AİLE KATILIMI:

Ailelere, evde çocuklarıyla beraber incelemeleri için “Osman Hamdi Bey”in bilinen “Mimozalı Kadın”, “Okuyan Genç Emir”, “Vazo Yerleştiren Kız” ve “İki Müzisyen Kız” isimli resimleri evlerine gönderilir. Ailelerden çocuklarıyla resimler hakkında konuşmaları istenir.

EK 6. Etkinlik Örneği Resimleri





