

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEŞ-ALTI YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA
YAPILANDIRILMIŞ GÖRSEL SANAT EĞİTİMİNİN
GÖRSEL ALGILAMAYA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Özlem GÖRENER

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
BİLİM UZMANLIĞI TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Duyan MAĞDEN**

**ANKARA
2006**

TEŞEKKÜR

Yazar, bu çalışmaların gerçekleŐtirilmesine katkılarından dolayı, aŐađıdaki adı geçen kişi ve kuruluŐlara içtenlikle teşekkür eder.

Sayın Prof. Dr. Duyan MAĞDEN, tez danıŐmanım olarak çalışmaya yol gÖsterici katkılarda bulunmuştur.

Sayın Prof. Dr. Neriman ARAL çalışmada yer alan Frostig GÖrsel Algı Testi'nin temininde katkıda bulunmuŐ ve çalıŐmanın gerçekleŐmesi için her tÖrlÖ desteği sağlamıştır.

Sayın Prof. Dr. Nilüfer DARICA ve Sayın Öğretim GÖrevlisi Dr. Zeynep ÇETİN teknik yardım ve uzman gÖrÖŐleri ile çalıŐmanın oluŐturulmasında yol gÖstermiŐlerdir.

Ayrıca; eğitim programına çocuklarını getiren bÖtÖn veliler, okul mÖdÖrleri ve Öğretmenler Frostig GÖrsel Algı Testi'nin uygulanmasına katkıda bulunmuŐlardır.

ÖZET

Bu araştırma; görsel algı ve becerilerin gelişimine yönelik bir sanat eğitim modeli hazırlanması ve bu sanat eğitim programının çocukların görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma evrenine 2006 yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Özel Anaokulları ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim okullarında Ana Sınıfına devam eden çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların normal gelişim düzeyinde olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Denver II Gelişimsel Tarama Testi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini 50'si kız 50'si erkek olmak üzere 100 çocuk olarak belirlenmiştir. Araştırmada çocukların görsel algılamalarını belirlemek için Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen çocuklara Frostig Görsel Algı Testi ön test olarak uygulanmıştır. Ön testin değerlendirilmesi sonucunda araştırmacı tarafından; göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılaması, şekil sabitliğini algılama, mekan ile konumu algılama ve mekan ilişkilerini algılama boyutlarında görsel algı becerilerini geliştirecek görsel sanat eğitim programı hazırlanarak çocuklara uygulanmıştır. Uygulama haftada üç gün olmak üzere oniki hafta devam etmiştir.

Görsel sanat eğitim programı uygulandıktan sonra Frostig Görsel Algı testi araştırmaya dahil edilen çocuklara son test olarak uygulanmıştır.

Testlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesi için SPSS V10.0 istatistik programı kullanılmıştır. Veri grupları bağımlı olduğundan bağımlı gruplar Student-T testi kullanılmıştır.

Bağımlı gruplar son test sonuçlarına göre; çalışma grubunun göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılaması, şekil sabitliğini algılama, mekan ile konumu algılama ve mekan ilişkilerini algılama boyutlarında anlamlı bir gelişme gösterdiği görülmüştür.

Bu araştırma için hazırlanarak görsel algılama gelişimine etkisinin incelendiği örnek sanat eğitim programı, okul öncesi eğitimcilere benzer etkinlikler düzenleyip uygulayabilecekleri yönünde örnek oluşturabilecektir.

ABSTRACT

This research is made in order to prepare an art education model which develops the visual perception and capabilities and to investigate the effects of this education program on the development of the children's visual perception.

The research materials are chosen from the children in Kindergarten under the National Education Ministry Primary Schools under the authority of Institute of Social Services and Children Protection in the province of Ankara, Çankaya. The research is made on the 100 children, which of them are 50 girls and 50 boys.

The Denver II Development Scanning Test is used in order to investigate if the attending children are in the level of normal evolution level. Then the Frostig Visual Perception Test is used on the children who are in the normal level of evaluation as a pre-test. The researcher prepare an art education program which will develop the eye-motor coordination, shape-surface perception, perception of shape consistence, perception of place and position and perception visual capabilities in the framework of perception of place relations after analyzing the pre-test. The art education program is applied to the children in three days of a week at the total of twelve weeks.

After applying the art education program, Frostig Visual Perception test is applied again on the children.

For the statistical solutions of the test, SPSS V10.0 statistic program is used. As the data groups are dependent, the dependent Student-T test is used.

According to the results of the dependent groups test, the eye-motor coordination, shape-surface perception, perception of shape consistence, perception of place and position and perception visual capabilities in the framework of perception of place relations show a significant evaluation.

The visual art education sample program which investigates the effects of visual perception evaluation that is prepared for this research can be a sample for the pre-school educators in order to prepare similar activities and apply them.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Amaç	2
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1. Sanat Eğitimi	3
2.2. Sanat Eğitiminin Faydaları	4
2.3. Çocuklarda Sanat Dilini Cesaretlendirmek	5
2.4. Çocuklarda Sanat Etkinliklerine Rehberlik Etmek	6
2.5. Sanat Eğitiminin Amaçları	7
2.5.1. Kişiliğin Geliştirilmesine Yönelik Amaçlar	7
2.5.2. Toplumsal Çevre ile İlişkiye Girerek Grupla İş Yapma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Amaçlar	8
2.5.3. Doğa ve Kültür Değerlerine Sahip Çıkma Anlayışının Geliştirilmesine Yönelik Amaçlar	8
2.6. Sanat Eğitiminin Bilişsel Gelişime Etkileri	8
2.7. Sanat Eğitiminin Duygusal ve Sosyal Gelişime Etkileri	9
2.8. Sanat Eğitiminin Motor Gelişime Etkileri	10
2.9. Sanat Eğitiminin Dil Gelişime Etkileri	11
2.10. Çocuğun Sanat Eğitimini Algılayışı	11
2.11. Çocukluk Döneminde Görsel Sanatın Etkileri	12
2.12. Beş-Altı Yaş Çocuğunun Gelişim Özelliklerine Göre Sanat Eğitimi	15
2.13. Algı Gelişimi	16
2.13.1. Zorunlu Algılar	17
2.13.2. Seçici Algılar	18
2.13.3. Şematik Algı	19

2.14. Algı ve Öğrenme	20
2.15. Algıyı Etkileyen Etmenler	22
2.16. Okul Öncesi Dönemde Algı Gelişimi	23
2.17. Görsel Algı Gelişimi	25
2.18. Çocukta Gelişim Alanları	28
2.18.1. Bilişsel Gelişim	29
2.18.2. Dil Gelişimi	35
2.18.3. Motor Gelişim	38
2.18.4. Sosyal ve Duygusal Gelişim	39
2.19. Konu ile İlgili Araştırmalar	40
3. GEREÇ VE YÖNTEM	43
3.1. Temel Problem	43
3.2. Alt Problemler	43
3.3. Araştırmanın Evreni	44
3.4. Araştırmanın Örnekleme	44
3.5. Veri Toplama Araçları	44
3.5.1. Marianne Frostig Görsel Algı Testi	45
3.5.2. Frostig Görsel Algılama Testinin Puanlaması	46
3.5.3. Kişisel Bilgi Formu	47
3.6. Veri Toplama İşlemi	47
3.6.1. Araştırma için Hazırlanıp Uygulanan Yapılandırılmış Sanat Eğitim Programı	48
3.6.2. Uygulanan Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitim Program Örnekleri	48
3.7. Verilerin Çözümlemesi	55
4. BULGULAR VE YORUM	56
5. TARTIŞMA	89
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	97
KAYNAKLAR	99
EKLER	
EK-1: Kişisel Bilgi Formu	
EK-2: Uygulanan Yapılandırılmış Sanat Eğitim Programı	

TABLÖLAR

1.	Göz – Motor Koordinasyonu Bağımlı Örneklem t – testi	57
2.	Şekil – Zemin Ayırımı Bağımlı Örneklem t – testi	58
3.	Şekil Sabitliği Bağımlı Örneklem t – testi	59
4.	Mekân – Konum İlişkisi Bağımlı Örneklem t – testi	60
5.	Mekân İlişkileri Bağımlı Örneklem t – testi	61
6.	Frostig Görsel Algı Testi Bağımlı Örneklem t – testi	62
7.	“Beş Yaş” Grubu İçin Göz – Motor Koordinasyonu Bağımlı Örneklem t – testi	63
8.	“Altı Yaş” Grubu İçin Göz – Motor Koordinasyonu Bağımlı Örneklem t – testi	64
9.	“Beş Yaş” Grubu İçin Şekil – Zemin Ayırımı Bağımlı Örneklem t – testi	65
10.	“Altı Yaş” Grubu İçin Şekil – Zemin Ayırımı Bağımlı Örneklem t – testi	66
11.	“Beş Yaş” Grubu İçin Şekil Sabitliği Bağımlı Örneklem t – testi	67
12.	“Altı Yaş” Grubu İçin Şekil Sabitliği Bağımlı Örneklem t – testi	68
13.	“Beş Yaş” Grubu İçin Mekân – Konum İlişkisi Bağımlı Örneklem t – testi	69
14.	“Altı Yaş” Grubu İçin Mekân – Konum İlişkisi Bağımlı Örneklem t – testi	70
15.	“Beş Yaş” Grubu İçin Mekân İlişkileri Bağımlı Örneklem t – testi	71
16.	“Altı Yaş” Grubu İçin Mekân İlişkileri Bağımlı Örneklem t – testi	72
17.	“Beş Yaş” Grubu İçin Frostig Görsel Algı Testi Bağımlı Örneklem t – testi	73

18.	“Altı Yaş” Grubu İçin Frostig Görsel Algı Testi Bağımlı Örneklem t – testi	74
19.	Erkekler İçin Göz – Motor Koordinasyonu Bağımlı Örneklem t – testi	75
20.	“Kızlar İçin Göz – Motor Koordinasyonu Bağımlı Örneklem t – testi	76
21.	“Erkekler İçin Şekil – Zemin Ayırımı Bağımlı Örneklem t – testi	77
22.	Kızlar İçin Şekil – Zemin Ayırımı Bağımlı Örneklem t – testi	78
23.	Erkekler İçin Şekil Sabitliği Bağımlı Örneklem t – testi	79
24.	Kızlar İçin Şekil Sabitliği Bağımlı Örneklem t – testi	80
25.	Erkekler İçin Mekân – Konum İlişkisi Bağımlı Örneklem t – testi	81
26.	Kızlar İçin Mekan – Konum İlişkisi Bağımlı Örneklem t – testi	82
27.	Erkekler İçin Mekan İlişkileri Bağımlı Örneklem t – testi	83
28.	Kızlar İçin Mekan İlişkileri Bağımlı Örneklem t – testi	84
29.	Erkekler İçin Frostig Görsel Algı Testi Bağımlı Örneklem t – testi	85
30.	Kızlar İçin Frostig Görsel Algı Testi Bağımlı Örneklem t – testi	86
31.	Yaş grupları arasındaki farklılıkların bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılması	87
32.	Cinsiyetler Arasındaki Farklılıkların bağımsız örneklem t – testi ile karşılaştırılması	88

1.GİRİŞ

Her çocuğun duygu ve düşüncelerini ortaya koyma ihtiyacı vardır. Çocuğun duygu ve düşüncelerini çevre ve aile kadar, eğitim programları da etkilemektedir. Sanat eğitimi programları çocuğun kendini ifade edebilmesinde, çevrenin ve olayların farkına varmasında çocuğa yardımcı olmaktadır.

Çocuklar için sanat, etkin katkıda bulunabilecekleri bir araçtır. Sanat aynı zamanda çocuklarda bu yaşlarda şekillenmesi gereken merak etme yetisinin de yapılanmasını sağlamaktadır. Merak bir kere uyarıldığında öğrenmenin diğer boyutlarına başarıyla taşınabilir. Çocuğun egosunun daha iyi bir kişisel imgelemlendirme ile sonuçlanması açısından, sanat deneyimleri olumlu katkıda bulunur. Çocuğun, bütün duyumlarını kapsayan ve deneyimleri somutlaştıran etkinlikler, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (1).

Eskiden sanat çocuğa verilen bir ders iken şimdi onun düşünce ve duygularını aktarabildiği bir araç olmuştur. Sanat eğitimi her çocuğun özgür ve yaratıcı olmasını sağlamıştır. Okul öncesi çağı olarak kabul edilen üç-altı yaş grubu çocukların davranışlarının incelenmesi çalışmaları yoğunluk kazanmıştır. Çocukların çeşitli yönlerden gelişimlerini sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması etkinlikleri üzerinde önemle durulmaktadır (2).

Algılama, kavram oluşturma, dili kullanma, belleğe yerleştirme, anımsama, problem çözme bilişsel gelişim süreçleridir. Bir canlının ilişki kurmasını sağlayan onun algılama yeteneğidir. Çocuklar çevrelerindeki olayları bilişsel gelişmişlik düzeylerine göre yorumlarlar ve değerlendirirler. Duygularıyla algılama öğrenmenin en önemli ögesidir. Çocukların duyarlılıklarının artırılması ve duyarlılıklarını nasıl kullanacaklarının öğretilmesi onların genel ve özel eğitimleri açısından gerekli görülmektedir (3).

Sanat etkinlikleri ile kazandırılan görsel algı becerilerinin temelinde estetikle ilgili özelliklerin fark edilmesi bulunur. Genellikle renk, şekil, boyut, dokunma yüzeyi olarak bilinen özellikler çocuğun görme duyusunu aktif ve etkin kullanımı ile yakından ilişkilidir, bu nedenle bakmak ile görmek arasındaki temel fark görsel algı becerisinin gelişimi ile yakından ilişkilidir (3-4).

1.1. Amaç

Çocukların gelişimlerinde iki önemli etken rol oynamaktadır. Bunlar, çocuğun ebeveynlerinden aldığı kalıtsal özellikler ile doğum sonrası içinde yaşadığı çevrenin çocuğa sağladığı olanaklardır. Çocuğun gelişimi üzerinde bu denli etkisi olan kalıtsal özellikleri değiştirmek mümkün olmamasına rağmen, çevre koşulları üzerinde denetim kurulabilmektedir .

Görsel algılama, görsel uyarıları tanıma, ayırma ve daha önceki deneyimlerle birleştirerek yorumlama yeteneği şeklinde de tanımlanmaktadır. Çocuklar görsel algılama becerileri sayesinde çevreden aldıkları uyarılarla zihinsel olgular oluştururken, her yeni uyarı ile zihinde değişen olgular yeniden şekillenir.

Okul öncesi dönemde algıda hızlı bir gelişme görülmektedir. Görme, tat ve koku alma, dokunma ve işitme algılarının hepsi çocuğun gelişimi içinde değişikliklere uğramaktadır.

Görsel algılama becerilerinin okul öncesi dönemde kendiliğinden kazanılmasını beklemek yerine, bu becerileri destekleyici programların uygulanması gerekmektedir. Çocukların kendilerini ifade etme ihtiyacı vardır. Gelişimsel özellikleri nedeni ile meraklı, keşfetmeye istekli ve hevesli olan okul öncesi dönem çocukları sanat eğitimi ile bu isteklerine bir çıkış noktası bulabilirler .

Çok küçük yaşlardan itibaren çocuklara sanat eğitimi verilerek güzelliklere karşı duyarlılık artırılabilir, gözlem yapma yeteneği geliştirilebilir. Sanatın; hayatın bir parçası olduğu mesajı çocuklara verilebilir. Sanat eğitimi özellikle okul öncesinde çocuğun önceden öğrenmiş olduğu bazı davranış ve sözcüklerden daha güçlü bir anlatım ve iletişim aracı olarak karşımıza çıkabilir. Sanat etkinlikleri çocukların görsel algı becerilerini geliştirebilmelerinde, dikkat kontrolünü kazanabilmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Sanat eğitimi, görsel düşünme eğitimidir. Sanat eğitimi sayesinde çocuklar “ bakmak ile görmek “ arasındaki temel farkı keşfederler. Bu fark görsel algı becerisinin gelişimi ile yakından ilişkilidir, bu araştırma beş-altı yaş grubu çocukların görsel algı gelişimine, uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Sanat Eğitimi

Sanat bir duygunun bir tasarımın yada güzelliğın anlatımında kullanılan yöntemlerin tümü ve bu anlatım sonucu ortaya çıkan üstün yaratıcılıktır (5).

Bireysel yeteneğın her boyutuyla gelişmesine olanak veren köklü ve tutarlı bir sanat eğitimi öğretimin her aşamasında, daha okul öncesinden başlayarak eğitime girmelidir. Sanat çağdaş eğitimin temel taşlarından birisidir. Eğitimde sanatın yeri hiçbir şeyle doldurulamaz. Eğitimde bu temel taşın eksikliği, kişilik gelişmesinde boşluklar bulacak bu nedenle yeni yetişen kuşaklarda büyük eksikliklere yol açarak toplumda onarılmaz olumsuz gelişmeler oluşturacaktır. Atatürk'ün şu sözünü hiç unutmamalıyız. “Bir milleti yaşatmak için birtakım temeller lazımdır bilirsiniz ki bu temellerden en mühimlerinden biri sanattır” (6).

Sanat eğitimi çocukların algılarının güçlenmesini, motor gelişimlerinin ve akademik yeteneklerinin artmasını sağlamaktadır (7).

Sanat eğitimi esnek ve aykırı düşünmeyi geliştirir. Üretim, yaratma ve düşünce boyutlarını bir arada içermektedir. Ürün oluşturmaya yönelik geçirilen süreç kapsamında sanat eğitimi, çocuğın empati kurmasını ve olaylara çok yönlü bakabilmesini sağlar. Sanatın eğitim bütünlüğü içindeki önemini üç noktada toplayabiliriz; düşünmeyi öğrenme, kişilik gelişimi, kişiye yaratıcılık yollarının açılması (6-7).

Birey sanat eğitimi etkinlikleri yolu ile bir taraftan bakma eylemi içerisinde görmeyi öğrenirken, diğeri taraftan dokunduğı, biçimlendirdiğı değışik malzemeleri tanıma fırsatı bulur. Her türlü yetenek ve gereksinimlerini ortaya çıkarma şansına sahip olur. Bu yolla kendi yetilerinin farkına varır, böylece ileride meslek seçiminde sağlıklı tercihlerde bulunur. Duygularını, görüşlerini aktarırken yeni deneyimlere girer. Bu yaşantı zenginliği nesnelere arası ilişkiler kurmada ona kolaylıklar sağlar. Doğaya ve çevresine farklı bir gözle bakmayı davranışa dönüştürür. Kişiliğini geliştirme fırsatı bulur. Duyan, düşünen, yaratan, kendisi ve çevresiyle iletişim kuran bir yapı oluşturur. Soyut kavramları algılaması kolaylaşır. Karşılaştığı problemleri daha rahat çözer. Grupla çalışma ve birlikte iş bitirme alışkanlığı edinir. Görülüyor ki

sanat eğitimi, genel eğitimin hem bilişsel, hem duygusal hem de psiko-motor alanları dahil hedeflerine hizmet verir. Böylece bireyin estetik, fiziksel, zeka, toplumsal gelişimlerine katkıda bulunur ve yaşamın bütünselliği içerisinde sanat yoluyla eğitimini sağlar (8).

Duyular arasında öncelikle bize olanca genişliğiyle dünyayı tanıtan göz gelir. Göz duyarlılığı gelişmiş, görmeyi öğrenmiş, düşünmeyle bütünleştirmiş olan, müzik dinlerken, şiir okurken de o sanat yapıtının iletisini görerek onu daha kolay anlayacaktır. Sanatın görme, duyma, duyumsama, düşünme, sezme yetilerinin bütünlüğünden süzülen bir ileti olduğunu göz önünde tutarak sanata bir “görme biçimi” olarak yaklaşır, sanat eğitimi her şeyden önce “görme” eğitimi olarak düşünürsek o zaman sanat eğitimi doğal olarak eğitimin bütünlüğü içinde yerini bulacak, eğitimin vazgeçilmez bir parçası olacaktır. Bu sanat anlayışı daha okul öncesinden başlayarak eğitim sistemine sindirilmelidir. Çocuğun herhangi bir sanata karşın merakı olsun olmasın, onun duyularının geliştirilmesi, algılama ve düşünme edimlerini birleştirmeyi öğrenmesi bakımından önemlidir. Böyle bir eğitimi olan çocuk, yapıcı olmayı kendiliğinden öğrenip geliştirecek ve yaratıcılık gizli gücünün ortaya çıkmasına, gelişmesine olanak bulacaktır (6).

Sanat eğitimi, sanat üretiminin önünde olmalıdır. Sanat eğitimi dünyayı anlamının ve tanımanın bir yoludur (9).

2.2. Sanat Eğitiminin Faydaları

Gilliatt; öğretmenlerin çocuklara sanatla etkileşim kurmaları hususunda onlara fırsat yaratmaları gerektiğinin üzerinde ısrarla durmuştur. Sanat eğitimi çocukların zihin fonksiyonlarını geliştirmektedir. Çocuklar görsel bir eseri düşündükleri ya da ona bir tepki verdikleri zaman bakış açıları ve düşünceleri zenginleşmekte, zihin yetenekleri gelişmektedir. Bir eseri anlama ve değerlendirme yargısal bir anlatım gerektirir. Seyirci belirsizlikleri, farklılıkları ve incelikleri düşünmelidir. Belirsizliklerle yapıcı olarak ilgilenmek engin bir düşünce ve problemlere çok seçenekli sonuçlar bulabilme yeteneği gerektirmektedir. Böylelikle sanat eğitimi engin ve farklı düşünme yeteneğini geliştirir (10).

Perkins; bir eseri değerlendirme ve görsel okuryazarlık yeteneği için, insanın tabiatından gelen yaratıcı düşünmenin çok kritik bir faktör olduğunu öne sürmüştür. Yaratıcılık yeteneğinden yoksun ve olumsuz bir düşünme mizacı, alelacele, dar görüşlü, ince farkları seçemeyen ve gelişigüzel bir düşünceyle sonuçlanır. Olumsuz düşünce, yaratıcı düşünme mizacıyla yok edilir. Yaratıcı düşünce yeteneği dar görüşlülükten engin bir sezinleme gücüne, ince farkları algılamayan veya seçemeyen bir anlama yeteneğinden derin ve yüksek bir anlama seviyesine, gelişigüzel algıdan düzenli, sistemli düşüncelere götürür. Sanatta görünmeyeni görünür yapmak vardır. bu yüzden anlamlı etkileşimler zekice düşünme ister (11).

Sanat eğitimi çocukların dünyayı kavramalarına yardımcı olur. Görsel sanatlar, iç sezgilerden düşünceler ve birtakım yargılar çıkarmayı ve kültürel değerlerin bir kuşaktan bir diğerine geçişini sağlar. Buna ek olarak sanat duyularını anlamayı öğretir. Ayrıca sanatla iç içe olmak insanlarla kolayca empati kurmayı ve dünyadaki olaylara geniş bir bakış açısıyla bakmayı öğretir. Sanat düşünceleri, tecrübeleri ve duyguları paylaşabileceğimiz semboller içerir. Çocuklar bir esere baktıklarında o sembolleri anlamlandırmayı öğrenir. Çocuklar bir eseri meydana getirdiklerinde yeni semboller oluştururlar (12).

Sanat eğitimi estetik duyarlılığı geliştirerek, gözün estetik algılama kabiliyetini artırabilir. Sonuçta, estetik duyarlılığımız üzerindeki olumsuzluklar ve negatif algıları minimize edebilir. Eğitimciler çocuklara müze ve sanat galerisi gibi yerleri gezdirmenin onların estetik algılama yeteneklerini geliştireceklerinin üzerinde dururlar (13).

2.3.Çocuklarda Sanat Dilini Cesaretlendirmek

Çocuğun yüzlerce eli, yüzlerce dili, yüzlerce düşüncesi, yüzlerce düşünüş tarzı, anlayışı ve konuşması vardır. Çocuklara ait çalışmaların güzelliğinde vurgulanan sanatın kendisi olmayıp, çocuğun çarpıcı dünyasıdır. Eğitimciler, çocukların sembolik dilleri olan boyama, çizim, inşa etme ve yaratıcı oyunları faydalı hale getirmelidirler. Bu etkinlikler çocukların dünyayı algılayış tarzlarını ortaya koydukları ifade şekilleridir. Sanat, iletişimin bilinen en önemli yoludur.

Bu sayede çocuklar dünya hakkında anlamlandırdıklarını, semboller yardımıyla ortaya koyarlar (14-15).

Çocuklarda sanat dilini cesaretlendirmenin dört temel şartı vardır:

- Öğretmenin gerçekleştireceği özgür ve saygı duyulan bir atmosfer ve risk alma bu şartlardan ilkidir.
- İkinci şart, zengin bir deneyim programıdır.
- Üçüncü şart, çocuğun proje ve materyalleri için yeterli yerin olmasıdır.
- Son olarak da yeterli, ya da en azından esnek bir zaman süreci gereklidir .

Bu dört şart sağlandığında, destekleyici bir çevre, cesaretlendirme ve rehberlik ortamı gerçekleşmiş olacaktır (16).

Çocuğu cesaretlendirmede, çalışmalarında ve oyunlarında yakından takip edilip gözlemlenmesi okul içerisinde düzenlenecek etkinliklerde temel teşkil eder. Çocuğun gelişim sürecinin değerlendirilmesi, onu gelecekte cesaretlendirmek için ne gibi adımlar atılması gerektiği konusunda ipuçları taşır (17).

2.4.Çocukların Sanat Etkinliklerine Rehberlik Etmek

Eğitim kişinin davranışlarında, kendi yaşantıları yolu ile istendik bir dereceye kadar kalıcı gelişmeler meydana getirme sürecidir (18).

Bloom'a göre; "Belli yeteneklere sahip olan çok sayıda insana gerek duyan bir toplum, bu yeteneklerle ilgili oldukça uzun sürelerle planlı ve programlı bir eğitim yapmak için gerekli girişimlerde bulunmak zorundadır. Bunlar kolay işler değildir. Ancak bunların geleceği için can alıcı derecede önemli yetenekler olması halinde bir şeyler yapılabilecektir.

Yeterliliklerin geliştirilmesi ve özendirme yolu ile toplum üyelerinin büyük bir kısmının bunlara sahip olması sağlanabilir " Burada ayrıca söylenecek olan; özendirme kapsamının yalnızca, sanatı uygulamaya yönelik olanları çoğaltmak ya da keşfetmek ve kazandırmak olmayacağıdır. Sanata bakış ve katılımdan da oluşacak olan bilim ve sanatın birlikte gerekliliğini duyan insan yetiştirmek amacıdır. Eğitim yoluyla sağlanacak olan genel görüş Bloom'a göre şu olmaktadır: "Gerekli derecede güdülenmiş ya da güdülenebilir ve kendi gereksinimleriyle gelişim düzeyine duyarlı bir öğretim sağlamış olan hemen herkes belli yetenekleri kazanabilir (19).

Eğitimin, geleceğin kalitesini artırmak için tek umut olduğunu söyleyen Herald Mc. Alından umuda giden yolun kendini gerçekleştirmeyi kolaylaştırmanın sanatsal dışavurum olduğunu savunmaktadır (20).

Çocuğun kullandığı kelimeler, hareketler, ilgi alanları ve icatları kısa dönemli aktivitelerin temelini oluşturur. İlk aşamada çocuklara çok çeşitli malzemeleri tanıtmak gerekir. Onların sanat dağarcığını genişletebilmek açısından renk, şekil ve yazılı ifade terimlerinin üstünde durulmalıdır. İkinci aşamada çocukları sembolik imgelerle tanıştırmak gerekir. Son aşamada ise daha az yönlendirmeye ihtiyaç vardır. Onların gözlemsel ve analitik becerilerini cesaretlendirerek, kişisel izlenimlerini yansıtmaları istenmelidir (16).

2.5.Sanat Eğitiminin Amaçları

“Sanat eğitimi, görsel düşünme eğitimidir” diye de tanımlanabilir. Bu düşünce biçiminin aktarılması için bir dil gereklidir. Tıpkı yüzyıllar öncesinin mağara adamının konuşma dili yanında çizgiyi bir dil olarak kullanması ve daha sonra renk ve diğer elemanların bu dile eşlik etmesi gibi. Bu nedenle birey duyu ve düşüncelerini aktarabileceği ikinci bir dile ihtiyaç duymuştur. Sanat eğitiminin birincil ve temel amacı, çizgi, renk vb. diğer sanatsal öğelerle bir dil oluşturabilmektir. Sanat eğitiminin amaçları bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına göre tespit edilmelidir. Disiplin olarak sanat eğitimi bireyin gelişim sürecini çok boyutlu olarak etkiler, bu nedenle amaçlar gruplandırılarak ifade edilebilir (21).

2.5.1. Kişiliğin Gelişimine Yönelik Amaçlar

- Yeniliklere açık bir kişilik kazanmasına yardımcı olmak,
- Gözlemlerine ve algılarına dayalı olarak kendisini dışa vurmasına olanak tanıma,
- Bağımsız düşünebilme ve bunu davranışa dönüştürebilme,
- Yaratıcı bir kişilik geliştirmesine katkı sağlama,
- Güven duygusuna sahip bir kişilik geliştirme,
- İşe ve emeğe saygılı bir kişilik geliştirmesine katkı sağlama,

- Zamanını, araç gereçlerini ekonomik olarak kullanan, düzenli çalışma alışkanlığına sahip bir birey olmasını sağlama (21).

2.5.2. Toplumsal Çevre ile İlişkiye Girerek Grupla İş Yapma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Amaçlar

- İş yapma ve yaratmada iş bölümü yoluyla grup içinde sorumluluk paylaşma,
- Grubun başarısını “ben” duygusunun önünde tutma,
- Duygularını grup üyeleri ile birlikte paylaşarak daha iyi ve güzeli arama isteği duyma,
- Grupla birlikte ortaya çıkardığı işten gurur duyma (21).

2.5.3. Doğa ve Kültür Değerlerine Sahip Çıkma Anlayışının Geliştirilmesine Yönelik Amaçlar

- Doğal ve sanat güzelliklerinin ayırımına ulaşmayı sağlama,
- Sanat eserlerinin doğduğu yerde kalması gerektiğinin bilincine varma,
- Sanat ve sanatçılar hakkında çıkan yayınları ve sergileri izlemesine yardımcı olarak, beğenisini geliştirme (21).

2.6. Sanat Eğitiminin Bilişsel Gelişime Etkileri

“Bilişsel gelişim” öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel etkinlikler anlamına gelmektedir. Düşünme ile eşanlamlıdır. Çocuklar yetişkinler gibi düşünemezler, kendilerine özgü bir dünya görüşleri vardır. Birden fazla yaklaşım ya da ele alış yolları gösterebilirler. Piaget’e göre zeka, zeka testinden alınan puan değildir. Ona göre; zihinsel ya da bilişsel süreçler çocuğun dünyayı anlamasını sağlar. Değişik yaş gruplarındaki çocukların olgunlaşma hızına ve özel yaşantılarına dayalı olarak zihinsel yeteneklerinde değişim ve yenilik görülür (19).

Mantıksal düşünmenin henüz gelişmediği iki-yedi yaş döneminde “görüntünün etkisiyle karar verirler” işlem öncesi denilen bu dönemde çocuk, yargılarında nesnelere “algısal” niteliğin etkisi altında kalmaktadır. Ancak yetiştirme yöntemlerine göre özel geliştirilmiş çalışmalarla sınırlı olduğu sanılan bu dönem daha iyi düzeyde geliştirilebilmektedir (22).

Zihinsel gelişim evreleriyle, sanatsal etkinlikler arasında kurulacak ilişki sanat eğitimi destekleyecek ve geliştirecektir. W. Ellion Eisner, sanatsal düşünmenin bazı yönlerinin insan doğasında var olduğunu ancak diğer yönlerin kültürle birlikte şekillendiğini söylemektedir. İnsan doğasına kültürü getirmenin bir yolunun da sanat eğitimi olduğunu belirtir. Bununla, çocukların bilişsel gelişiminin hızlanacağı görüşündedir (23).

Çocuğun görsel algılarındaki uyarılmışlık düzeyindeki gelişmişliği, hangi alanda olursa olsun başarısını olumlu yönde etkileyecektir (24).

2.7. Sanat Eğitiminin Duygusal Ve Sosyal Gelişime Etkileri

Çocuğun algı beceri ve yaratıcı gücünün bir göstergesi olarak ortaya çıkan sanat ve resim etkinliği aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimin belirleyici bir unsuru olarak da görülür. Araştırmalar, bebekliklerinde temel güven duygusunu geliştirememiş çocukların, ileride, ruhsal bozukluklar, aşırı kıskançlık, bencillik, sabırsızlık gibi anti sosyal davranışlar gösterme olasılıklarının fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür olumsuzlukların en aza indirgenmesi, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimine katkısı olabilmesi, özellikle güven duygusunu kazanabilmesi, uygun sanatsal ortamların sağlanmasıyla gerçekleşebilir.

Bu anlamda çocukların çok yönlü etkinlikler içerisine girmesi ve istedik duygu ve davranışların kazandırılması sanatsal öğrenim ile gerçekleşebilmektedir. Sanat etkinlikleri sırasında çocuk, yeni arkadaşlıklar kurarak sıra beklemeyi, konuşmayı, dinlemeyi, paylaşmayı, işbirliği yapmayı, yardımlaşmayı öğrenerek sosyal becerileri gelişmektedir. Sanat eğitimi alan çocuklar, kendilerinin ve diğer çocukların yeteneklerini dürüstçe kabul eden kişiliğe sahiptir (25).

2.8.Sanat Eğitiminin Motor Gelişime Etkileri

Gelişimin göstergesi davranıştır. Çocuğun hangi yönde ve nasıl geliştiği davranışlarına bakılarak anlaşılır. Çocuk deşik alanlarda farklı hızda gelişiyor gibi görünse de beliren davranış ve yetenekler arasında belirli bir ilişki vardır. Motor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağı hareketlilik kazanmasıdır. Bir başka deyişle, özünde hareket olan becerilerin kazanılmasını içeren ve doğum öncesi dönemde başlayıp ömür boyu devam eden bir süreçtir. Sıfır-iki yaşlar arasında görülen ilkel hareketler, istemli hareketlerin ilk şeklidir. İlkel hareketler olgunlaşmaya bağıdır ve hareketlerin ortaya çıkışları bir sıra izlemektedir. Ancak kalıtım ve çevresel etmenler bireysel farklılıkları ortaya çıkarmaktadır.

Çocuğun ilk öğrendiği hareket biçimlerinden birisi el-göz koordinasyonudur. Eğitimciler el göz hareketleri, konuşma ve yazma sistemi arasındaki ilişkiyi önemli bulurlar motor gelişim eğitiminin öğretilmesi olarak algılanmamalı çocuğun stresten uzaklaştırılması ve ruhsal dengesinin sağlanması için araç olarak kullanılmalıdır. Motor gelişim denince hareketin keşfedilmesi ve üretilmesi anlaşılmalıdır. Çocuğun problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi ve kendini ifade etmesi için yeni keşifler yapmasına, yaratıcı çözümler üretmesine yardımcı olmak için hareket eğitiminden yararlanılabilir.

Çocuklar, okul öncesinde önemli bir yeri olan sanat eğitimine katılarak; iş birliğini, yardımlaşmayı, hoşgörüyü, paylaşmayı, arkadaşlarına ve oyunun kurallarına saygılı olmayı ve duygularını kontrol etmeyi öğrenir. Çocuk bu sanatsal etkinlikler sırasında vücudunu ve yeteneklerini tanır, kendini ifade etme fırsatını bulur. Fazla enerjisini yönlendirme ve harcama çocuk açısından kesinlikle önemli gereksinimlerdir. Sanat etkinliklerinde esnek olunmalı yalın kuralar uygulanmalıdır. Drama, dans, resim, müzik gibi sanat etkinlikleri çocukların motor gelişimlerine katkı sağlamaktadır (26).

2.9.Sanat Eğitiminin Dil Gelişimine Etkileri

Toplumsal bir varlık olarak hepimizin birbiriyle iletişim kurmaya ve etkileşime ihtiyacı vardır. İletişim kurmanın tek yolu ise duygu ve düşünceleri karşı tarafa net ve açık bir şekilde ifade etmektir. Yani konuşmak ifade etmenin zorunlu bir şartıdır. Bebekler duygu ve düşüncelerini cümlelere dökmeden önce “ses iletişimi” kurarlar. Bu dönemde bebek ile arada kurulan bu özel iletişim yolu ile ebeveyn bebeği bebek de ebeveyni anlar. Bebek yaklaşık altıncı ayından itibaren heceleme denemelerine başlar.

Bebeğin dil gelişimi sürecini sadece konuşma dili olarak sınırlamak hatalı olur. Yapılan araştırmalar, bebeklerin beden dilini kullandıklarını göstermiştir. Bebekler “algı dili” denilen söylenenleri anlama becerisine ulaşmaya başladıklarını 13-15 aylarda bize gösterirler. Bebekler iki yaşına geldiklerinde eksiz kelimeler, cümleler kurmaya başlarlar. İlk kelimelerin ardından hızlı bir gelişim gösterirler (27).

Üç yaşındaki bir çocuğun dili bir hayli gelişmiştir. Çocuğun bildiği anladığı kelime sayısı ifade edebildiklerinden daha fazladır. Dört yaşındaki bir çocuk soru sorabilen, seçim yapabilen, kendisi hakkında bilgiler verebilen bir bireydir. Beş yaşına gelen çocuk kendi kendini eleştirir ve kendine güvenir. Söylenenleri anlar, uygular, belleği güçlüdür. Altı yaşına gelen çocuk artık günlük yaşantısı ile ilgili olayları anlatır. Basit öyküler oluşturur. Duygu ve düşüncelerini anlamlı bir şekilde ifade eder (28).

Çocuğun dil gelişimini desteklemek onun ileriki hayatında önemli yer tutacaktır. İnsanlar içinde konuşmak, topluluk önünde kendini ifade etmek gibi yetenekler yetişkin desteği ile gelişecek becerilerdir (27).

2.10. Çocuğun Sanat Eğitimi Algilayışı

Altı yaşındaki bir kız çocuğu kendine hediye edilen bir boya kalemi seti ile bir sandal ve içinde küçük bir figür çizdi. Her şey geometrik şekiller halindeydi, yüz mavi yeşil, elleri sarıydı. Hediyeyi verene resmi gösterdi. “Bu gerçekçi görünüyor mu?” diye sordu. Hediyeyi veren bir öğretmendi. Eğer çocuk analitik aşamaya ulaşmışsa ve eğitimci de “evet” derse cevap hiç uygun olmazdı. Ya da çocuk hala

sembolist aşamadaysa ve eğitimci soruya “hayır” cevabını verirse bu da olmazdı. Sen ne düşünüyorsun diyerek soruyu çocuğa sordu. Çocuk da “bunun gerçekçi olmadığını biliyorum, ama gerçek şeylerde, eğer istersem çizebilirim, ama resimler gerçekçi olmak zorunda değildir, öğle değil mi?” diye cevap verdi. Bu küçük kız sanat eserleri hakkında yorum yapmanın birden çok yolu olduğunu ve altı yaşında olmasına rağmen resimlere bakarken kullanılan kriterler arasında ilişki kurabildiğini göstermiştir.

Bunları dikkate alarak birkaç öğretmen çocuklarla çalışarak sanat anlayışları ve değerlendirme yaparken kullandıkları temel fikirler hakkında bilgi topladılar. Beraberce ünlü ressamın resimlerine baktılar, sınıf çalışmaları yaptılar, gruplara veya birey olarak çocuklara tartışma soruları yönelttiler. Çocuklar buna ilgi duydular. Bazen istedikleri şeyi anlatmak için uygun kelime bulmakta zorlandılar. Sembolistler kendi çalışmalarını pek kabul edilebilir bulmuyorlardı ve “çizemiyorum” diyebiliyorlardı. Oysa arkadaşları tarafından yorumlanan resimleri oluca kendilerine olan güvenleri artıyordu. Beklenti oyunlarının göze çarpan şekli görme-dokunma ve bakma-hissetme'dir. Görmek bir yetenektir. Bir objenin veya alanın parça parça ele alınması, bir bütün olarak ele almak kadar gerekli bir tekniktir. Bu, kelimelerin ustaca kullanılmasını gerektirir. Böylece konsantrasyon sağlanmış olur. Çocuğun çalışmaya olan katılımının azlığı, çocuğun yeteneksizliğinden çok, öğretmenin yetersizliği ile ilgilidir.

Yaratıcı ve estetik deneylerin en büyük ihtiyacı çok iyi değerlendirme, canlandırma ve sanat bilgisidir. Gerekli tepkileri ve isteği çekebilecek derecede esnek bir yapının ve programın kullanılması gerekmektedir (29).

2.11. Çocukluk Döneminde Görsel Sanatın Etkileri

Hemen hemen her çocuk erken bir yaşta görsel sanatların özgürlük ve uyarıcı etkisini keşfeder. Bu ister mum boya ile soyut sanat yapmak olsun, ister oyun hamurunu bilinen şekillere sokmak olsun, çocuklar yaratım çabasını severler. Çocuklar genellikle karalama ve çizimle yetinirler. Fakat, sanatın hem temsili olabileceğini yeni karalamaların insanları, hayvanları ve nesnelere temsil

edebileceğini öğrendikleri zaman heyecanları ateşli bir yoğunluğa yükselir. O zaman duyduğumuz cümle “anne bak bu sensin” olur (12).

Bununla birlikte, bazı noktalarda sanat diğer akademik hedeflere göre ikinci planda kalır. Sanat uzun bir gerekli konular listesinin sonunda kalmak zorundadır. Doğal olarak, bir çocuğun görsel sanatlardan etkilenmesi çocuğun ilgisi azaldıkça zayıflayacaktır. Bir kreşi yada anaokulunu ziyaret eden kişi birçok çocuğun resimleri, çizimleri, heykelleri ile karşılaşacaktır. Yapılan etkinlikleri izlerken “bu ister bir resimli kitap okuma saati olsun, ister öğrencilerin kendi hikayelerini oluşturdukları saat olsun” yoğun olarak görsel bir unsura dayalı olacaktır. Bununla birlikte sınıf öğretmenine yapılan etkinliklerin amacı sorulacak olursa, cevapları genelde çocukların ilgi düzeylerine yoğunlaşacaktır. Aslında çocuklar erken bir yaşta görsel sanatların etkisine girerler.

Ayrıca görsel sanatlar küçük bir çocuğun öğrenmesine, dil gelişimine, motor becerilerine, kendine değer vermesine, bağımsızlık duygularına, kültürel hoşgörü ve zihinsel gelişimine katkıda bulunduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Görsel sanatlar, küçük çocukların duygu veya mesaj iletiminde kullandıkları yöntemlerin başında yer alır. Dört-beş yaşlarındaki çocukların kelime dağarcıkları her ne kadar geniş de olsa, karmaşık duyguları ve bu duyguların kaynağını ifade edebilmeleri henüz tam gelişmemiştir. Gerçekte kendi duygularıyla baş etmeleri gerektiğinde bu küçük çocuklar yeni yürümeye başlayan çocuğun davranışları gibi her şeye başından başlamaktadırlar. Hiç yapmadıkları gibi bağırabilirler yada kontrolsüz gülme krizine tutulabilirler. Öğretmenler bu davranışları gözlemlemesine rağmen, patlamalara sebep olan nedenleri genelde tespit edememektedir.

Çocuklarda neden bu şekilde güçlü tepkiler verdiklerini ifade edememektedirler. Örneğin; ailesinde boşanma yaşayan bir çocuk okulda hırçın olabilmektedir. Çocuk öğretmenine neden mutsuz olduğunu açıklayamayabilir. Çünkü çocuk duygusunun kökenini bilinçli bir şekilde ifade edemeyebilir. Ama bir parça kağıt ve bir miktar boya kalemiyle boşanmayla ilgili bir şeyler çizebilir. Sonra da resmi anlatırken duygularını ifade edebilir. Bu örnekten de anlaşıldığı gibi görsel sanatlar çocuklara kendilerini ifade etmede yardımcı olmaktadır (14).

Özellikle sembolik bilginin en hızlı öğrenildiği okulöncesi döneminde sanat eğitiminin kullanılması önemlidir. Görsel sanat sadece çocukların daha önce açıklayamadıkları duyguları ve durumları açıklamalarına yardımcı olmaz, aynı zamanda çocukta güçlü duyguların uyanmasına da neden olur (30).

Gerçekte bilgiyi duygusal olarak tanımladıkları zaman çocukların daha iyi öğrendiği ve hatırladığı, görsel sanatların çocuklar için güçlü öğrenme araçları olduğu tespit edilmiştir. Görsel sanatlar bağımsızlıkla erken tanışmak için bir fırsattır. Sanat önemli ölçüde öğrencinin yaratıcılığına dayanır. Sanatı yaratırken öğrenciler bağımsız seçimler yapmalı kendilerine güvenmelidirler. Böyle bir işin sonunda ortaya çıkan ürün benzersiz ve kişiseldir (31).

Görsel sanatlar çocuk beyninin gelişimini ve işlevini de etkiler. Bilim bize beyin gelişiminin büyük bir kısmının erken çocukluk döneminde olduğunu göstermektedir. Dahası, eğer bir insan yada hayvan yaşadığı çevrenin uyarısı altında ise (görsel sanatların kolaylaştırdığı gibi) beynin dış yüzeyi gelişebilir. Ancak, çevre donuk ve hareketsiz ise beynin bu bölgesi büzülür gelişmez. Bu nedenle öğretmenler çocuklara sanatsal olanaklar sağlarken aynı zamanda çocuklara sanatın dışarıdaki bölümleri ile ilgili etkileşim ve gözlem imkanı sağlaması da önemlidir. Görsel desteğin olmadığı bir eğitim beyni ihmal etmek, görmezlikten gelmek ile aynı anlamdadır (32).

Görsel sanatlar ve ince el becerilerinin birleşmesi, beyindeki seratonin hormonunun da artmasına neden olur. Sylvester Burana, seratoninin rahatlamayı ve sakinleşmeyi artırarak düzgün ve denetimli hareketler meydana getirdiğini belirtir. Kramer'de seratonin seviyesinin artmasının güvenlik, cesaret, iddiacılık, kendi değerini anlama ve estetiklik duygularının gelişmesine katkı sağladığını söylemiştir. Çocuklarda seratonin üretiminin artması da çok önemli etkiler oluşturur. Kendine güvenen, rahat, çevik, becerikli, yanlışlıklardan dolayı kolaylıkla düş kırıklığına uğramayan çocuklar yetişmesine katkı sağlar (33).

Sınıfta görsel sanatlar kullanılarak öğrencinin dikkati yakalanır ve mutlu edilirler. Görsel sanatlar çocuğun kendini ifade etmesi için bir araç olabilir. Sanat güçlü duygular çağırır ve çocukların daha fazla öğrenmelerine ve hatırlamalarına yardımcı olur. Çocuğun erken çağlarda görsel sanatlarla bütünleşmesi ile kültürel anlamda hoşgörülü ve sanat sever bir birey olması sağlanabilir (15).

Çocukluğun ilk dönemleri her insanın yaşamında kritik zamanlardır. Çünkü bu dönem sembollerin, duyguların ve beynin gelişim dönemidir. Görsel sanatlar tüm bu alanların gelişimini hızlandırabilmektedir (14).

2.12. Beş-Altı Yaş Çocuğunun Gelişim Özelliklerine Göre Sanat Eğitimi

Beş-altı yaş çocuğu canlandırmak istediği obje yada kavramla ilişki kurma kaygısı yaşamaya başlar. Bu ona büyük bir doyum sağlar. Beş-altı yaşlar Şema Öncesi Dönem diye adlandırılır. Bir önceki döneme göre ayrıntı artar. Özellikle ilgi duydukları konularda en ince detaya kadar inilir. Cinsiyete göre ayırım başlar. Renkler gene canlı ve özgür kullanılsa da biraz gerçek nesnelere renklerine bağlı kalınmaya başlanır. Bu dönemde çok rastlanan tipik bir özellik röntgen(saydam) resimlerdir. Örneğin, bir evin içinde duvar yokmuş gibi çizilmesi yada hamile kadının karnında ki bebeğin görülmesi gibi (34).

Boya

Daha önceki dönemlerinde çocuk boya ile oynarken, özellikle altı yaşlarında, hangi boya ve tekniği nerede nasıl kullanacağına karar verir düzeye gelme yolundadır. Boyayı hemen hemen her zeminde dener. Farklı şekillerde kullanır (pipetle üfleyerek dağıtır, damlatır, kazıma yapar). Bu yaşlarda ki çocuklar yaptıkları çalışmalarındaki anlatımlarını güçlendirmek için boya ile birlikte başka tekniklerde kullanırlar (4).

Baskı

Daha küçük yaşlarda nesnel dokulu yüzeyleri boyatarak değişik zeminlere çocuklara baskı yaptırabiliyorduk. Beş-altı yaşlarında ise baskı kalıbını çocuktan kendisinin yapmasını isteyebiliriz. Baskı tekniği hem bireysel hem grup çalışmalarına uygundur (4).

Kolaj

Çocukların küçük kas gelişimi artmış olduğundan diğer yaşlara oranla el becerilerinde daha da başarılıdırlar. Bütünü parçalama, yer değiştirme, başka bütünün parçaları ile değiştirme, farklı bütünlere yaratma ve bunları boya ile destekleyerek yapacakları kolajlar, yaratıcılık gelişimlerine büyük katkı sağlayacaktır (4).

Doku

Görsel ve nesnel dokuların ayrımıdır. Nesnel dokudan kağıda aktarmayı ve bu dokuya istediği rengi vermeyi öğrenmiştir. Altı yaşta, elindeki malzemeye neyin uyacağı, anlatımını kuvvetlendirmek için hangi teknik yada malzemeyi kullanacağı çocuğun seçimine kalmalıdır. Artık çocuk bunlara karar verebilecek yeterliliktedir (4).

Üç Boyut

Çocuklar elleriyle tutacakları, kucaklayacakları, etrafında dönecekleri, önünden arkasından üstünden bakacakları çalışmalarını bu yaşta rahatlıkla başaracak bilinç ve fiziksel gelişime ulaşmışlardır. Bu yaşta oyun hamuru ve kil çalışma malzemesi olarak rahatlıkla kullanılabilir. Hamura göre yoğunluğu daha sert olan kil, beş-altı yaş çocuğunun parmaklarını kuvvetlendirmek, küçük kaslarını geliştirmek için idealdir (4).

Proje

Artık beş-altı yaş çocuğunun kişisel amaçları vardır. Yaşlıları ile birlikte oynamaktan bir şeyleri paylaşmaktan hoşlanırlar. Dikkat süreleri artmıştır ve zaman kavramı belirmeye başlamıştır. Bu gelişimlerini dikkate alarak, üç boyutlu çalışmalarını bireysel yada grup etkinliği olarak, proje çalışması adı altında belli bir temel çerçevesinde yaptırmak son derece önemlidir (4).

Duvar Resmi

Çocuklar kollarını omuzdan kullandıkları, içlerindeki dinamiği tüm bedenleri ile dışa verdikleri oyun ve dramayı da içinde barındıran bir çalışmadır. Kendilerini son derece özgür hissettikleri, çıkardıkları ürünü sahiplenme sorumluluğu kazandıran grup çalışmalarının en hoş gidenidir. Sanat çalışmaları çocukların kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda ve kısıtlanmamış sürede yapılması gerekmektedir. Sanat konudan bağımsız kendi başına bir etkinlik olarak çocuklara yaptırılmalıdır (4).

2.13. Algı Gelişimi

Algı, duyular yoluyla alınan bilgilerin anlamlandırılması, yorumlanması sürecidir. Bu anlamlandırmanın bir bölümü önceden alınan nesnel bilgilere bir bölümü ise önceden sahip olduğumuz öznel bilgilere dayanmaktadır. Algı duyuşal

verilerin bütünsel ürünler halinde bir araya getirilmesi ile oluşur. İnsan doğumundan itibaren bütün yaşamı boyunca duyularını kullanarak, çevresinde olup bitenleri anlamak, yorumlamak ve yeni durumlara kendini uydurmak için algıyı kullanır (32).

Algı, çocukların öğrenebilmeleri için kullandıkları önemli mekanizmalardan biridir. Çocuk yeni bir nesne ile karşılaştığında, duyularını kullanarak nesneyi algılar. Algı gelişimi hem olgunlaşma hem de öğrenme ile ilgilidir (33).

Algılamada iki olgu dikkati çeker. Algılamada beyne iletilen uyarılar gruplar halinde örgütlenir ve aynı zamanda bir anlam kazanır. Birinci aşamadaki algısal deneyim duyunun alınmasıdır. Duyu organları ses, dokunma, görüntü, koku yada tat ile uyarılır. İkinci aşamada uyarılma zihinde yorumlanarak “nesne” olarak algılanır (15).

Algılama beş duyu yardımıyla dış dünyayı tanımak veya bireyin çevresinde kendisi ile ilgili gördüğü bir nesnenin varlığını fark etmesi diye açıklanmaktadır. Algılama insana ulaşan bütün uyarıları biçimlendiren iki yönlü bir süreçtir. Gereksinimleri, güduları ve tutumları etkilediği gibi gereksinimler, güdüler ve tutumlar algılamayı etkiler (37).

Algılar; zorunlu algılar, seçici algılar, şematik algılar olmak üzere üç grupta incelenebilir.

2.13.1. Zorunlu Algılar

Zorunlu algılar doğumu izleyen günlerde görünen algılardır. Bebek aşırı zıtlıkların bulunduğu alanı odak noktasına alır, örneğin beyazla siyahın birleştiği çizgi, üçgenin üst köşesi ve kenar çizgileri gibi. Bunun nedeni, bebeğin sinir sisteminde programlanmış ilkeleri zorunlu olarak izlemesidir. Birkaç ay içinde seçici algı gelişmeye başlar. Bebek gösterilen iki nesne arasında seçim yapabilir. Gösterilen nesnelere eşit oranda ilgileniyorsa algıda seçicilik yoktur. Şematik algı evresinde nesnelere bölümleri arasında bütünsel bir ilişki kurmaya başlar. Daha önceki algılarıyla yeni algıları bağdaştırır. İlk şemaları oluşturmaya başlamıştır (38).

Görme yoluyla formları kavrama erken yaşlarda başlamaktadır. Hurlock'e göre çocuk altı aylık iken kare, üçgen, oval gibi basit geometrik biçimleri ayırt edebilecek yeteneğe sahiptir. Oynadığı oyuncakların sesleri ile ilgilenmeye başlar. Altı

aylık bebek çeşitli uzaklıklarda objeleri kolayca merkeze alabilir. Bir yaşında bebeğin görsel dünyasındaki tecrübeleri muhtemelen yetişkininkine benzer (39).

2.13.2. Seçici Algılar

Yeni doğan bebeğin zorunlu algıları devam ederken birkaç hafta içinde bebek çevresindeki elementlerin çeşitlerini algılamaya ve farklı renk, farklı görüntü ve farklı parlaklıklar arasında ayrımlar yapmaya başlar. Ayrıca bu uyarıcılar arasında seçim yapar ve seçim yaptığı objeye daha uzun bakar. Ona yaklaşmaya çalışır. İşte buna seçici algı denir. Zorunlu algıda seçicilik yoktur. Eğer bebek bir alana bakıyorsa zorunlu olduğu içindir. Oysa ki seçici algıda bebek tercihinin yapmaktadır. Robert Fouts; bebeğin seçici algılarını araştırmak için bir kural geliştirmiştir. Fouts bebeğe iki farklı uyarıcı gösterir. Bebekler düz yüzeylere bakmaktansa örüntülere bakmayı çok daha fazla tercih ederler. Bebeğe düz bir yüzey ve bir örüntü seçenek olarak sunulur, örüntüyü görme eşiği şu şekilde belirlenebilir:

Bebeğin örüntüye baktığı süre, düz yüzeye baktığı sürenin altına düşene kadar örüntü giderek zorlaştırılır. Eğer çocuk ikisine de aldırılmaz yada ikisiyle de eşit ilgilenirse algıda seçicilik yok demektir. Eğer bebek bir uyarıcıyla diğerinden fazla ilgileniyorsa o uyarıcıyı tercih etmiştir. İşte o zaman seçici algıdan söz edilebilir. Bu kurala dayalı yapılan araştırmada iki haftalık bebeklerin gri bir yama parçasıyla kare şekli verilmiş beyaz bir şerit arasındaki farkı inceleyebildikleri görülmüştür (40).

Sekiz haftalık bebekler bir takım şeridin arasına konan bilyeyi seçmişlerdir. Çocuğun görsel yapısı geliştikçe esnekleşir. Üç boyutlu formları kendiliğinden izlemeye başlamıştır. Nesnelere sabitleme ve basit nesnelere görsel olarak ayrılmasıyla görsel algılama bebeklikte görünmektedir.

Bower; birkaç aylık bebeklerin algılamada seçicilikleri ile ilgili yaptığı araştırmada bebekler belli bir objeye şartlandırıldığı halde iki objeden birini tercih ettiklerini görmüştür bebeğin görme alanındaki objelerin yakından uzağa alınması ve objenin yer değiştirmesiyle görünümün değişmesinin bebeğin tercihinin etkilemediği kanısındadır.. Bower'e göre bebek, objenin yer değiştirmesinden dolayı farklı hacim ve şekilde görüldüğünün farkındadır. Bu algılama özelliği belki de doğuştandır (41).

2.13.3. Şematik Algı

Seçici algılar bebeğin görme sisteminde ki bağımsız operasyonları yansıtır. Zamanla Bebek objeye elementleri arasındaki ilişkiyi fark eder. Daha önceki algılarını hatırlamaya başlar. Bebeğin içinde o objeye karşı duygu gelişir. İşte bu objeye ilgili duygu oluşturmayı içine alan algılara şematik algılar denir. Üç dört aylık bebekler süratle şemalar geliştirmeye başlar.

Kagan, şematik algıların ayrıntılı olarak gelişen durumuna şematik imaj demektedir. O, benzer yada daha tanıdık grup veya olaylara bebeğin karşılık verdiğini düşünmektedir. Görsel algılama özellikleri hareket gelişiminden önce ve bağımsız gelişmektedir. Mesela bebeğin doğum sonrası hareket eden objeleri takip ettiği görülür. Altıncı ayın sonunda daha uzun sürelerde objeleri izler. Ama vücudunu ve kavrama yeteneğini, gelen topu tutmaya hazır hale getirmesi yıllar sürer. Çocuk sembol kullanmaya başladığı zaman algılama daima yapma ile birlikte gider. Çocuk bir resim yaparken, bir hikaye yada şarkı söylerken algıladıklarını ifade eder.

Algı, çocukların gelişiminde değişik alanlar üzerinde etkilidir. Kavrama ve anlama gelişiminde önemli bir temel oluşturur. Dikkati bir noktaya toplar ve süresini uzatır. Dokunma algısı; çevredekileri dokunarak algılamasına, işitsel algı; dinleme becerisinin artmasına, görsel algı; algılananların bellekte depolanmasına yardımcı olur (42).

Algının iki temel ögesi vardır. Bunlardan ilki tüm duyu organlarının sağlıklı gelişimleridir. Bir yada daha fazla ana duyu organının etkinlikle görev yapmaması, bebeğin algılamadaki gelişiminin geri kalmasına yol açar. Bebeğin dünyayı anlama ve yorumlama işi güçleşir. Algının ikinci temel ögesi ise dış çevredeki uyarıcıların yorumlanmasında yardımcı olacak geçmiş deneyimlerdir. Bir nesne yada insanla sürekli olarak karşılaşan çocuk, bu deneyimler sonucu yeni bir karşılaşmada aynı nesneyi yada insanı tanır. Deneyimler çevreden bilgi edinmede çocuğa yardımcı olur. Algısal öğrenme olarak adlandırılan bu olgu; çocuğun farklılaşmış algılarının yetişkin düzeyindeki farklılaşmış algılara erişmesini sağlayan önemli bir etmendir (36).

2.14. Algı ve Öğrenme

Çocuk gözlerini dünyaya açtıktan sonra önce ışık farklılıklarını, ardından parlak ve canlı renkleri ayırt etmeye başlar. Çocuk; görsel algısı geliştikçe nesnelere, kişileri ve şekilleri ayırt etmeye başlar (43).

Çocukların tümü yürümeye başladıklarında uygun şartlar sağlandığında karalamalar ve çizimlerle duygularını, yaşadıklarını kısaca kendilerini sözsüz olarak ifade ederler. Birçok çocuğun ilk tanımlanabilir resimleri insan figürü çizimleridir (44).

Descartes ve Kont gibi bir grup araştırmacı şu anki algılama yeteneğimizin doğuştan var olduğunu iddia etmişlerdir. Buna karşı Berkeley ve Locke gibi deneyimciler algılama biçimimizi çevremizdeki nesnelere deneyimlerimiz yoluyla öğrendiğimiz fikrini savunmuşlardır (45).

Algılama işlemini gerçekleştiren organizmayı dört bölümde incelemek mümkündür:

- A- Alıcılar:** Duyu organlarından oluşur. Duyu organları yapıları, işleyiş biçimleri, içinde bulunan çevreye uyum dereceleri ve kapasiteleri çerçevesinde çevrelerindeki uyarıcıları alırlar ve sinir sistemiyle ilişkiye sokarlar (46).
- B- İlk işlem:** Duyu organlarından gelen sinirsel akımlar sinir sisteminin değişik yerlerinde son bulur ve bu noktada, sinir sistemi girdiler üzerinde işlem yapmaya başlar. Sinir sistemi bu işlemleri kendi kapasitesi içinde yapar. Kanal kapasitesi sinir sistemine ulaşan bütün uyarımların işleme girmediğini, sinir sisteminin belirli bir kapasitesi olup, yalnızca bu kapasite sınırları içerisinde girdiyi işleyebileceğini ifade eder (46).
- C- Geçmiş Yaşantılardan Getirimler:** Duyu organı kanalıyla sinir sistemine ulaşan duyu verileri ilk işlemten sonra organizmanın yaşamı boyunca geliştirilmiş olduğu psikolojik süreçlerle etkileşim haline geçer (46).
- D- Son İşlem ve Algısal Ürün:** Sinir sisteminin işleminden geçen duyu verileri, yaşantı ve öğrenme getirimi ile etkileşimde bulunarak bir seçilmeye uğrarlar (46).

Yeni bir algıya ulaşmak için yeni bir zemin kazanmak gerekir. Farklı bir sonuç elde etmek için yeni bir şey yapmaya başlayan kişinin bu yeni davranışı ayakta tutabilmesi için onu yeni bir anlamla beslemesi gerekir. Anlamla beslenmeyen davranışlar zamanla söner. Bireyin mahremiyetinde olan zemin ve algı ancak iletişimle etkilenebilir.

Algıda zeminin ve davranışta algının önemini belirtmek için bir babanın çocuğa diş fırçalamayı nasıl öğretebileceğiyle ilgili bir örnek verelim; beş yaşında bir çocuğa sahip olan baba çocuğuna iki şekilde diş fırçalamayı öğretebilir. Bu öğretimlerden ilki çocuğun fenomelojik dünyasını hiç hesaba katmadan korkutarak, ikincisi ise çocukla, onun fenomelojik dünyasını hesaba katan bir iletişim kurarak. Korkuyla öğrenilen davranışlar aslında çocuğun gelişimini önler. Korku unsuru ortada olmadığına davranış unutulur. Ama çocukla iletişim kurularak yapılan öğrenme sonucu çocuk isteyerek davranışı gerçekleştirecektir. Bu da davranışın devamlılığını sağlayacaktır (47).

Hemen hemen bütün öğrendiklerimizin bir kısmını, yeni algıların öğrenilmesi oluşturur. Ayrıca önceki öğrenimlerimiz şimdiki algılarımızı etkiler. Öğrenme yaşantısının bir heyecan içermesi veya her zaman rastlananın çok üstünde bir anlamlılığa sahip olması halinde bu etki çok daha güçlü olur. Örneğin; tüfek, kocası avlanırken kazada ölen kadınla, kovboylara büyük ilgisi olan çocuk tarafından oldukça farklı şekillerde algılanacaktır. Çocuk için tüfek hoş heyecanları, sınır savaşlarını ve dört nala giden atlar üzerinde kurulan bazı fantezileri çağrıştıran bir oyuncaktır. Matemli kadın için ise tüfek keder ve korkuyu çağrıştıran öldürücü bir silahtır. Bilim adamları algılarımızın güdülerimizden kuvvetli bir biçimde etkilendiğini desteklemektedirler.

İnsanların güdülerine uygun olan durumları algıladıklarına ilişkin temel fikirler bulunmaktadır. Bazı sözler gibi, insanların bazı hareketleri de anlamları bakımından açık değildir. Bu gibi hallerde durumu algılayışımız, söz konusu kişiyi veya olayı sevip sevmediğimiz, o durumda kendimizi güvende hissedip hissetmediğimiz ve genel olarak nasıl güdüleşmiş olduğumuzla kuvvetli bir biçimde etkilenecektir.

Algıyı çeşitli etkenler etkiler. Dikkat algı alanımızı bir oda ile bir sınır alana böler. Dikkat, şiddet, büyüklük kontrast ve tekrar gibi etkenlere bağlı olarak kayar.

Hazırlayıcı kurum bir çeşit uyarıcıya tepkide bulunma ve diğerlerine bulunmama yolunda bir hazır oluş hali yaratır. GÜdü, görmek istediklerimizi görme yolunda bir eğilime yol açar. Önceki öğrenmeler algıyı kuvvetli bir biçimde etkiler. Üç-altı yaş arası verilen eğitim bu anlamda çok etkilidir. Algının gelişimi; zengin bir öğrenme yaşantısıyla desteklenmelidir (19).

2.15. Algıyı Etkileyen Etmenler

Dikkat

Algının en belirgin özelliklerinden biri seçici oluşudur. Kişiler belirli zamanlarda yer alan çeşitli olaylarda sadece birkaçına dikkat ederler. Dolayısı ile dikkat, insanın neyi algıladıklarında önemli bir etkidir (19).

Odak ve Sınır Alan

Dikkat algı alanımızı bir odak ve sınır alana böler. Belirgin biçimde algılananlar yaşantının odağında, belli belirsiz farkında olunanlar ise yaşantının sınır alanında yer alır (19).

Dikkatte Kayma

Dikkat devamlı olarak kayar. Ders çalışma veya bir müzik aleti çalma gibi dikkatin yoğunlaşmasını gerektiren faaliyetlerde bile, dikkat faaliyetin bir kısmından diğerine kayar ve arada bir etraftaki olayların farkına varılır. Hiçbir uyarıcı dikkati uzun süre egemenliği altına alamaz ve bunun sonucu olarak algılar devamlı olarak değişir. Algıdaki bu değişimler rasgele şekilde olmadığı gibi karmaşa içinde de değildir. Dikkatin çekilmesi konusundaki bazı ilkeler aşağıda listelenen dış çevre etkilerini içerir (19).

- **Şiddet ve büyüklük:** Algıyı en fazla yeni veya aşina olmayan bir durumla karşılaştığında etkiler. Eğer iki uyarıcı dikkati çekme bakımından yarış halinde ise önce büyük, parlak veya şiddetli olanının farkına varılır (19).
- **Kontrast:** Farklı olan, çevrenin geri kalan kısmı ile kontrast içinde bulunan durumlar dikkati daha fazla çeker (19).
- **Çizgi Tekrar:** Bir uyarıcının tekrarlanması fark edilme olasılığını artırır. Ayrıca dikkatin sınır alanına giren ilk uyarıcı sonraki tekrarlarına daha duyarlı olunmasını ve bu tekrarlar açısından tetikte bulunulmasını sağlar (19).

- **Çizgi Hareket:** İnsanlar harekete karşı aşırı şekilde duyarlıdır. Hareket eden her nesneye karşı özellikle o sırada başka bir nesne hareket etmiyorsa doğuştan gelen bir yönelme reaksiyonu vardır (19).

Hazırlayıcı Kurulum

Dikkat çekilmesiyle ilgili olarak çevredeki dış etkenlerden başka, bireyin içinden gelen ve bir uyarıcı yerine diğerine dikkat etmesine yol açan etkenler vardır. Bunlardan biri kişinin değişik uyarıcı çeşitleri arasında sadece bir uyarıcı çeşidine tepkide bulunma yolundaki hazırlığı yani hazırlayıcı kurulumudur (19).

Öğrenme

Yeni algıların oluşmasında geçmişte öğrendiklerimizi kullanırız. Geçmiş öğrenimlerimiz şimdiki algılarımızı etkiler. Heyecan içinde yapılan bir öğrenme yaşantısının algıya etkisi çok daha güçlü olur (19).

Duygusal Yoksunluk

Algıda değişiklik kişileri normal duygusal yaşantıdan yoksun bırakarak da meydana getirebilir. Duygusal yoksunluk algıyı ciddi şekilde çarpıtabilir (19).

Güdü

Güdü istediklerimizi görme yolunda bir eğilime yol açar . Görmek istediklerimizi seçici olarak algılamak, önyargıları sürdürmenin önemli bir yoludur. Güdünün algı üzerindeki etkisi küçük olmakla beraber istatistiksel bakımdan manidardır (19).

2.16. Okul Öncesi Dönemde Algı Gelişimi

Bebeklik döneminde algı gelişimindeki olgunlaşma ve yaşantılar okul öncesi dönem olan üç-altı yaş arasında etkisini devam ettirmektedir. Okul öncesi dönemde algı hızlı bir gelişim göstermektedir. İşitme, dokunma, görme, koku ve tat alma algılarının hepsi gelişimlerinde bazı değişiklikler göstermektedir (36).

- a- Seçicilik:** Bir insanın duyu organlarına gelen bilgilerin hepsine birden yönelmesi olanaksızdır. Bu sebeple algı seçicidir. Seçicilik, algının sürekli olarak gelişim gösteren bir özelliğidir. Çocuk; hem onun için önemli olan uyarıcılara hem de uyarıcıları birbirinden ayırt etmesine yardımcı olacak

belirgin özelliklerine yönelmeyi öğrenir. Seçicilik dikkati belirli bir şekilde yönlendirmeyi içermektedir (36).

b- Ayırt etme becerisinin gelişimi: ayırt etme, önceden bir bütün olarak görülen bir nesne yada durumun zamanla parçalarını, ayrıntılarını ve özelliklerini algılama; benzer nesnelere birbirinden ayıran özellikleri belirleyerek algılama eğilimidir. Çocuk nesnelere buldukları çevrenin bir parçası olarak görür ve nesnelere ayırt edici özellikleri, diğer gereksiz özelliklerinden ayırt edilemez. Üç-altı yaş döneminde çocuk, özellikle karmaşık olan bir şekle önce bütünüyle algılar, ayrıntıları pek fark edemez. Altı yaşından sonra ayrıntılara dikkat edip daha çok bunlara yönelir. Şekil-zemin ayrımı algının gelişimi için ön koşuldur. Bu ayırt etme becerisindeki gelişme, şekil içine gizlenmiş şekil ve birbiri üstüne gelen şekiller, özellikle geometrik şekiller yerine gerçek şekillerse dört yaş çocuğu daha başarılı bir şekilde yapabilmektedir. Örneğin; ağaç içine gizlenmiş sincapları ayırt etme gibi. Parçayı bütünden yada şekli zeminden ayırt etme yeteneği ergenliğe kadar gelişir (36).

c- Nesne değişmezliği ve devamlılığı: Nesne değişmezliği, kişinin değişik biçim yada durumlarda gördüğü nesne yada insanı, aynı nesne yada insan olarak algılamasıdır. Nesne değişmezliği; şekil değişmezliği, büyüklük ve büyüklük değişmezliği olarak iki açıdan ele alınabilir. Şekil değişmezliği, yetişkin bir kitabı hangi açıdan görürse görsün kitabı kitap olarak algılar. Çocukta bu değişmezlik ancak öğrenme sonucu gelişir. Diğer bir nesne değişmezliği büyüklük ve bunun değişmezliğidir. Yetişkin bir kitabı ister uzaktan ister yakından görsün hemen hemen gerçek boyutunda algılar. Çocukta durum aynı değildir. Kitabın gerçek boyutunda değişme olmadığını nesnelere olan deneyimi sonucunda anlamaya başlar. Nesne devamlılığı öğrenilmeden önce çocuk saklanan nesnelere yok olduğunu sanmaktadır. Bir yaşın sonuna doğru çocuk örtüyü çekip nesneyi bulur. Böylece görüş alanı dışına çıktığı halde nesnenin var olduğu düşüncesi çocukta gelişmektedir (36).

d- Ben merkezlilikte azalma: Küçük çocuklar kendi görüş ve algılamasının herkes de aynı olduğunu sanmaktadır. Çocuğun araba diye çizdiği resmin

araba olmadığı söylenirse sinirlenebilir. Çünkü herkesin kendisi gibi çizdiği resmin araba olarak görebileceğini düşünür. Bu yaklaşıma ben merkezcilik denir. Ben merkezcilikte azalma, çocuğun kendisine başkalarından ayırt etmeye başlaması ile diğer kişilerin bakış açılarının, görüşlerini benimseyebilmesiyle oluşmaktadır. Okul öncesi dönemde ben merkezcilik yoğun bir şekilde görülebilmektedir (36).

2.17. Görsel Algı Gelişimi

Görsel algı Frostig'e göre görsel uyarıları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlama yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır (48).

Görsel algı yalnızca iyi görme yeteneği değildir. Görsel bir uyarının yorumu görerek değil beyinde gerçekleşmektedir. Kişi bir top gördüğünde duyu izlenimini gözleriyle almakta ancak top olduğunu tanıması ise düşünme olayı ile gerçekleşmektedir. Bütün davranışlarımızda görsel algı bulmaktadır. Çocuklar; okumayı, yazmayı, matematiği, okullardaki etkinlikleri gerçekleştirebilmek için gerekli becerileri görsel algılamadaki yetenekleri sayesinde öğrenmektedirler (49).

M. Frostig görsel algı alanlarını beş alana ayırarak incelemiştir:

- Göz-motor koordinasyonu
- Şekil-zemin algılaması
- Algılamaya sabitliği (Sabitliği dikkate alma)
- Mekan içindeki konumun algılanması
- Mekansal ilişkilerin algılanması (50).

Göz-Motor Koordinasyonu

Vücudun hareketleri veya vücudun bölümleri ile gözün koordineli çalışması yeteneğini gösterir. Görebilen bir şey nesneyi eline aldığı zaman nesneye dikkat etmesi, incelemesi görme duyusu ile olmaktadır. Bir engelle dikkat etme, yürüme, atlama durumunda bacak hareketleri görme duyusuyla yönlendirilmektedir. Çocuklarda göz-motor koordinasyonunu geliştirici çalışmalar yapılabilir. Örneğin; çocuk çeşitli kalıpların kenarlarından giderek şekli çizebilir. Kağıda karalamalar yapılabilir (50).

Şekil-Zemin Algısı

İnsan beyni gelen uyarıcılardan dikkat merkezi olacak bir kısım uyarıcıyı seçecek şekilde düzenlenmiştir. Seçilen uyaran algılamadaki figürü oluştururken, diğeri fonu oluşturur. Rubin; şekil-zemin algısının ilk sistematik çalışmasını yapmıştır. Rubin, kapalı yüzeyin şekil kapanan yüzeyin zemin olacağını söylemektedir. Bir nesne ancak zemin ile ilişkili olarak tam algılanabilir. Şekil-zemin algılaması görmenin dışındaki duyularla da algılanabilmektedir. Örneğin; gelen gürültüler arasında bir kuşun sesi yada bir orkestranın armonisi arasında bir piyanonun çaldığı melodi işitilebilmektedir. Kolun derisinden gelen gıdıklanma duyumu, kolun üzerinde sürünen bir böcek olarak algılanır. Bu örnekler, şekil-zemin ilişkisi algılama eğiliminin bütün algı türlerini yaygın bir özellik olduğunu göstermektedir (19).

Çocukların şekilleri algılamasında renklerin mi yoksa şekillerin mi önemli olduğu araştırılmıştır. Nesnelere çocuklara, renklerine veya biçimlerine göre algılayabilecekleri şekilde verilmiş ve eşleştirmeleri istenmiştir. Üç yaşındaki çocukların nesnelere biçimlerine göre eşleştirdikleri, üç-altı yaş arasındaki çocukların renge göre eşleştirme yaptıkları, altı yaştan büyük çocukların ise şekli temel aldıkları görülmüştür (50).

Yaşadığımız çevreyi iki kısma ayırma eğilimimiz vardır; bir biçimi bulunan ve mekanda kapladığı bir yere sahip olan 'şekil' ve biçimi olmayan, şeklin arkasında devam edip giden ve net bir konumu bulunmayan 'zemin'. Şekil-zemin ilişkisi duyular ve algı arasındaki farkı netleştirmeye yardımcı olmaktadır (51).

Şekil-zemin ayrımı zayıf olan bir çocuğun dikkatinin dağınık olduğu görülür. Dikkat odağını bir uyarıcıdan diğer uyarıcıya çekmeyi kontrol etmekte güçlük çeken çocukta tarama problemleri ortaya çıkmaktadır. Böyle çocuklar işlerinde dikkatsizdirler. Sayfadaki yerlerini bulamazlar, bölümleri atlarlar, kalabalık soru kağıdında verilen basit problemleri bile çözmekte güçlük çekerler. Çünkü detayları seçemezler. Şekil-zemin algılaması çalışmalarının genel amacı çocuğun uygun uyarıcıya odaklanma becerisini okul öğrenimi için olduğu kadar, hedef odaklı herhangi bir etkinlik için de geliştirmektir (52).

Şekil Sabitliği

Uyaranlardaki farklılıklara rağmen bir nesnenin durum, büyüklük, şekil gibi özelliklerinin değişmeden algılanmasıdır. İki üç boyutlu şekiller belirli bir gruba ait olarak tanımlanabilir. Büyüklük, renk, şekil, parlaklık, yapı veya bakış açısından bağımsız olabilirler.

Büyüklük: Nesne uzaklaştıkça bunun ağ tabakadaki imgesi küçülür. Halbuki normal olarak insanlar nesnelere hep aynı büyüklükte görürler. Bu olaya büyüklük değişmezliği denir. Bu değişmezlikte iki etkenin etkisi vardır. Bunlardan ilki, şekil değişmezliğinde de söz konusu olan, nesnenin aşinalığı veya kişinin nesnenin niteliği konusunda daha önce öğrendikleridir. Bir erkek, erkek olarak algılanmışsa; bizden ne kadar uzakta olursa olsun boyu değişmez bir biçimde algılanacaktır. Diğer bir etken uzaklıktır. Büyüklük değişmezliği ancak nesnenin ne kadar uzakta olduğu bilinerek korunabilir. Bu durumda uzaklık ip uçları önem kazanır (19).

Açıklık Sabitliği: Nesnenin üzerine düşen ışık miktarından bağımsız olarak eşyanın parlaklığının algılanmasıdır. Nesnenin grilik veya siyahlık dereceleri algısal düzeyde değişmezlik gösterir. Işık miktarının azaltılması veya çoğaltılması, nesne ve zeminin her ikisini de daha parlak veya mat yapar. Böylece insanlar nesnenin parlaklığını değişmez biçimde algılar (19).

Renk Sabitliği: Renklerin aydınlatma olaylarından bağımsız olarak algılanmasıdır. Şekil sabitliği ile ilgili çalışmalarda amaç, genelleştirme yeteneğinin gelişmesini sağlamaktır (50).

Mekan-Konum İlişkisi

Bir nesnenin algılayan kişi tarafından mekandaki ilişkileri ile birlikte algılanması olarak tanımlanabilir. Kişi kendini dünyanın merkezinde algılar. Nesnelere ona göre önde, arkada, yukarıda, aşağıda olarak belirlenir. Bu süreçte de dikkat önemli bir yer tutmaktadır. Şeklin biçimi yatıklığı gibi özelliklere mekan ile konumun algılanmasında dikkate alınmalıdır (52).

Mekan İlişkilerinin Algılanması

İki yada daha fazla nesnenin kendisi ve diğerleri ile olan ilişkilerini algılama yeteneği olarak tanımlanabilir. Örneğin; boncukları ipten geçiren bir çocuk, boncukların ve ipin kendisine göre olan konumunu ve tabii ki boncuklarla ipin birbirine göre olan konumlarını da algılamak durumundadır. Şekil-zemin algısı ile

mekan ilişkilerinin algılanması arasındaki fark; şekil zemin algısında görsel alan iki bölüme ayrılmaktadır. Mekan ilişkilerinin algılanmasında ise her bölümün birbiri ile olan ilişkisi içinde görünmesi ve her bölümün aynı miktarda dikkati gerektirmesidir (52).

2.18. Çocukta Gelişim Alanları

Bebek doğduğu andan başlayarak dünya ile etkileşim kurar. Gelişim; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanlarda bir bütün olarak ilerler. Örneğin: Çocuğun fiziksel gelişimi hareket gelişimiyle sıkı derecede ilişkilidir. Hareket gelişimi kasların normal büyümesine bağlıdır. Rahat hareket edebilen ve zamanında olgunlaşan kaslar çocuğun kolunu, elini rahat hareket ettirmesine ve nesnelere dokunup anlamasına yardımcı olur. Çocuğun bilişsel gelişimi de fiziksel gelişimi ile çok yakından ilgilidir. Çocukta gelişim alanları birbirinden etkilenmektedir (53).

Yaşamın ilk altı yılı bireyin gelişiminin temellerinin atıldığı, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi dönemin genel karakteristiği, gelişimin oldukça hızlı olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu yıllar çocuk gelişiminde kritik yıllardır. Bu yıllarda temeli atılan beden gelişimi, psiko-sosyal gelişim ve kişilik yapısının ileriki yaşlarda yön değiştirmekten çok, aynı yönde gelişme şansı daha yüksektir. Araştırmacılar, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını büyük ölçüde biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır. Görsel algılama gelişimini diğer gelişim alanlarından ayırmak zordur. Motor gelişim, duyarın gelişimi, bilişsel gelişim alanları ile görsel algılama gelişimi etkileşim halindedir (28).

Bazı teoriler çocukların görsel algılarının gelişimine sanatsal etkinliklerin katkı sağlayabileceğine ilişkin bilgiler vermektedir.

Bilişsel Teori (PIAGET)

Çocuklar ne biliyorsa onu çizerler. Bilişsel teoriye göre, çocuklar büyümekle birlikte daha fazla öğrenmeye ve anlamaya yönelik deneyimler kazanırlar. Kavram bilgileri artar ve böylece hem detaylar hem de eksiksiz çizme yönünde görsel sanat alanında ilerlemeler sergilerler. Sembol oluşması, kavramların yapılanmasına

bağlıdır. Piaget'e göre düşünce süreçleri içinde çocukların neyin olmadığını hatırlamaları gerekmektedir. Burada kısa süreli bellekle uzun süreli bellek önemlidir. Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçiş önemlidir. Sanat eğitimi; kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişi kolaylaştırır. Kavramlar kazanıldıkça sembollerdeki detaylar, şekillenmeler artar (54).

Algısal Teori (ARNHEIM)

Çocuklar bildikleri ya da hissettikleri gibi değil, gördüklerini algıladıkları gibi çözerler. Arnheim, çocukların nesnelere, görünen kısımlarının bir özeti olarak algıladıklarını, beyin tarafından oluşturulan bütünsel semboller olarak algıladıklarını, görsel algı eğitimiyle algının öğretilebileceğini söylemektedir (54).

Algısal Resmetme Teorisi (JUNE MCFEE)

Çocuklar bir faktör yerine birkaç faktörden etkilenecek şekilde çizerler.

- a. Çocuklar fiziksel, bilişsel, olgusal ve kültürel alanlarda belirli hazır bulunuşluk düzeyinde olmalıdırlar.
- b. Fiziksel çevre, çocuğu olumlu yada olumsuz etkileyebilir.
- c. Algısal resmetme, çocukların bilgiyi nasıl aldıkları ve onu nasıl muhafaza ettikleriyle ilgilidir. Bu faktör çevredeki detayların fark edilmesini, organize edilmesini ve sınıflandırılmasını içermektedir.
- d. Çocukların çizimleri, onların sanat materyallerini, tekniklerini, yaratıcılık ve hayal güçlerini kullanabilmelerinde nasıl etkilendikleriyle ilgilidir.

Teorilerin ortak amacı; sanatsal etkinliklerle çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyabileceği uygun ortamı sağlamaktır (54).

2.18.1. Bilişsel Gelişim

İnsanın zihinsel süreçlerinin niteliği ve doğası onu diğer canlılardan ayıran en önemli belirleyicilerden biridir. Piaget'e göre, bebeklerde motor hareketi ile algı arasındaki ilişkinin yoğun olduğu, iki yaşa kadar olan dönem duyu-motor evre olarak tanımlanmıştır. Bebekler, bu evrede davranışlar ile davranışların sonuçları arasındaki ilişkiyi keşfetmeye çalışmaktadır. Bebek; emme, tutma ve yakalama yoluyla vücudunu keşfetmeye çalışır. Çevresindeki nesnelere etkileşim sonucunda refleks davranışlardan amaçlı davranışlara doğru gelişim gösterir (40).

Bebekler ağızlarını kullanarak nesnelerin niteliklerini keşfetmeye çalışırlar. Tanıdık ses ve yüzleri ayırt ederler. Onlara sesle ve hareketle karşılık verirler. Bazı nesnelerin sallandığını, düştüğünü, yuvarlandığını bazılarının da yerlerinde kaldığını görürler (55).

Bebekler sekiz aylık olduklarında nesne gözünün önünden kaldırıldığında nesnenin yok olmadığını öğrenir. Bebek bir yaşına geldiğinde saklanan nesneyi kaybaldığı en son noktada arar. Bu olay nesnenin sürekliliğinin gelişmeye başladığının bir göstergesidir. Doğumdan iki yaşına kadar deneme, yanılma, öğrenme oluşumu başlamaktadır. Çocuklar iki yaşın sonuna doğru deneme yanılmayla problem çözme davranışından zihinsel olarak problem çözmeye doğru ilerler. Nesne ve olayların zihinsel olarak resmedilmesiyle düşünmeye ilk adım atılmış olur. Çocuk gözünün önünde olmayan olayları zihninde sembolleştirebilir. Bruner'e göre çocuğun ilk bilişsel dönemi çevresindeki nesnelerle iletişim yaşadığı eylemsel dönemdir. Çocuklar en kolay şekilde yaparak, psiko-motor eylemlerle öğrenirler (33).

Piaget'e göre zeka biyolojik uyumun ve organizasyonun bir bütünüdür. İnsanın zihinsel yetenekleri çevresiyle uyumu ve yeni bağlantılar geliştirmesini sağlar. Zihinsel süreçler kişinin yaşamında bilişsel, bedensel, duygusal dünyasında rol alır. Kazanılan yeni yaşantılar daha önceden edinilen öğrenimlerle birleştirilir ve özümser. Bu şekilde zeka giderek genişler ve etkin yapılar birbiriyle bir bütün oluşturur (40).

Piaget zihinsel gelişmeyi; duygusal devinim dönemi (sıfır-iki yaş), işlem öncesi dönemi (iki-yedi yaş), somut işlem çağı (yedi-on bir yaş), soyut işlem çağı (on iki- on altı yaş) olarak dört döneme ayırmaktadır.

Duyu-Motor Dönemi (Sıfır-İki Yaş)

Doğumdan sonraki ilk iki yıl duygusal devinim dönemini oluşturur. Zamanın büyük bir bölümünü uyuyarak geçiren ve hatta beslenirken bile yarı uykulu olan bebek çevresinde olup bitenlerin farkında değil gibidir. Piaget yeni doğmuş bebeğin, karmaşık ve değişik fakat belirgin davranış biçimlerine sahip olduğuna, yakın çevresi ile çok ilgili olduğuna, her değişikliği çabucak öğrendiğine, istek ve ihtiyaçlarına uygun olarak davranışlarını değiştirdiğine inanır. Yeni doğmuş bebekte var olan

önemli bir beceri yada yetenek “emme refleksi” dir. Piaget’e göre bebeklerin emme refleksi dışardan gelen bir uyararla canlandırılmaz.

Yeni doğan bebek, bu refleksi, daha çok kendi kendine başlatır. Bu dönemde çocuğun davranış şeması içinde yer alan emme refleksi henüz mükemmel olmaktan uzaktır. Mükemmelleşmek için kendisini işleme sokacak, alıştırmalar yapacak, tekrarlanıp duracaktır. Bu bir işlemsel özümleme eğilimidir. Buna yakın bir eğilimde genelleştirici özümlemede görülür. Bir yandan alıştırmaya ve tekrar edilmeye ihtiyaç gösteren davranış şemaları, öte yandan bu ihtiyacı doğurmak, ortaya çıkarmak için nesnelere kullanmak isterler. İşlemsel özümleme ve genelleştirici özümleme kuralları, yeni doğan bebeğin davranışlarını harekete geçirirken itici bir güç niteliğindedir. Emme refleksi de zamanla farklılaşmaya başlayacaktır.

Duyu-motor döneminin ikinci evresinde bebek daha çok kendi vücudunu ilgilendiren bir takım basit alışkanlıklar kazanır. Bebek on aylık olana kadar çevresindeki bir çok olayla ilgilenir ve çevreyi tanımaya başlar. Ancak olaylar henüz tam bağımsız yada kendine özgü bir varlık kazanmış değildir. Bebeğin kendi eylemleri ile sıkı sıkıya ilişkilidir. Kaybolan nesnenin bulunması için bebek kendi eski eylemlerini tekrarlar. Yeni bir arama eylemi keşfedemez. Davranış içinde yer alan nesne kavramı bebek on iki aylık olduğunda belirli bir ilerleme gösterir. Göz, el uyumu ve hareket yeteneğinin artması ile bebek nesnelere elleyleyerek, inceleyerek onlar hakkında bilgisini artırır. Artık gözünün önünden, elinin altından kaçan bir nesne onun için yok olmamaktadır. Artık bebeğin zihninde nesnelere algısal devamlılığı vardır (56).

Merkezi sinir sistemindeki gelişme sonucu çocuğun çevresiyle giriştiği zengin ilişkiler onun çevresini artık tanıyan duyu ve hareketleri ile davranan bir organizma olmaktan çıkarıp, amaçlı davranan, simgelerle düşünen ve uyum sağlayan bir hale getirir (57).

İşlem Öncesi Dönem (İki-Yedi Yaş)

Piaget bu dönemi iki-dört yaş ve beş-yedi yaş çocukları olarak iki bölümde incelemiştir. İki-dört yaş grubu çocuklar nesnelere arasındaki benzerlikleri kısmen anlamakla birlikte, hangi nesnelere aynı grupta toplanması gerektiğini kestiremezler (56).

İki-dört yaş grubu çocuklarda henüz mantıksal düşünme gelişmemiştir. Çocuklar nesnelere görüntüsünün etkisi altında kalırlar. Sözcükler nesnelere simgeleyebilir. Bu dönemde henüz nesnenin korunum kavramı kazanılmamıştır. Korunum ilkesini kazanmış birey nesnenin şeklinin yada uzayın değişik şekillerde yerleştirilmesinin etkisi altında kalmaksızın o nesnenin aynı kaldığını anlayabilir (57).

Çocuk çevresindeki dünyayı anlamak için yapılar geliştirir. Çocuğun karşılaştığı uyarıcıların çocuk için ne anlam ifade ettiği ve zihninde uyarıcıyı sınıflandırması sonucu mevcut yapı değişerek gelişir. Dışarıdan gelen uyarıcılar çocukta var olan yapılar tarafından yeniden düzenlenir (33).

Üç yaşında bir çocuk oyun oynarken bir değneği atmış gibi kullanabilir ve değneğe binerek odada dolaşabilir. üç-dört yaşındaki çocuklar simgesel terimlerle düşünebilmelerine karşın kelimeleri ve imgeleri henüz çok mantıksal bir şekilde organize olmamıştır (38).

Beş-yedi yaş grubu çocuklarda ise ben-merkezli bir kurallara uyma davranışı vardır. Bu yaşlar arasında aynı sınıfta okuyan ve aynı evde oturan iki çocuğun oyunlarını gözleyen Piaget, bunların her birinin kendisine göre kuralları olduğunu ve bu kuralların birbiri ile pek az ilişkisi bulunduğunu, gene de bu iki çocuğun birlikte oynadıklarını bildirir. Kazanma fikirleri zayıf, aralarındaki rekabet ise belli belirsiz bir görünümde. Onlar için kazanma “iyi vakit geçirme” demektir.

Ben-merkezli dönemde her çocuk kuralları bildiğini, uyguladığını sandığı halde bunlar ancak kendi koyduğu kurallardır, gerçeğe uymazlar. “Başlangıç halindeki işbirliği” döneminde kurallar üstünde egemenlik vardır ve rekabet sağlamak için onlara uyulur; “gerçek işbirliği” döneminde ise kurallar iyice bilinir ve yenileri keşfedilerek eğlenilir (56).

Bu dönemde genellikle çocukların yaptıkları karalamalara bakıp “Bak, bir sandal çizdim, bunlar demiryolu, bu bir fil” dedikleri görünür. Bu aşamaya gelindiğinde önceden tasarlanmış materyal ve malzemeler kullanılmaya başlanılır. Çocuklar kendi kendilerine empoze ettikleri kuralları çiğnemeyi engellemek için çok çeşitli ve değişik fikirler ortaya atarlar. Çocuğun iletişiminin sembolik yönünde ilerlediğini düşündüğümüz için bu çok şaşırtıcı gelmeyecektir. Çocuk bu dönemde dünyasını düzene koyma aşamasına gelmiştir. Kişisel düşüncelerini ve iletişimini

kendi sembollerini kullanarak sağlamaya başlamıştır (Farklı etnik ve kültürel çevrelerden gelen çocuklar arasında pek çok benzer sembolün yaygın olması ilginçtir).

Rose Alschuler ve Laberta Hattwick'e göre çocukların grafik çalışmaları daha çok iletişim ile ilgili, resim yapmak ise coşku ve hislerin dışı vurumu ile ilgilidir. Howard Gardner iki yaklaşım tespit etmiştir. Çocukları “kalıpcı” ve “oyun yazarları” olarak ikiye ayırmıştır. Fakat çocukların bu iki tip arasında serbestçe gidip geldiklerini de kabul etmiştir. Kalıpcılar sembol ve şekillere ayarlarlar, düzenlerler, kalıp ve tuğlalar, bloklarla oynarlar. Düzen tutkunudurlar. Sayılar ve matematikle ilgilidirler. Kendi sanat eserlerini isimlendirmezler, sosyal eğilim göstermezler oysa çok iyi konuşabilir ve konuşulana anlayabilirler. Oyun yazarları ise ilgi alanlarını “oynarlar” ve hikaye anlatımı ile vurgularlar. Onlar için konuşma hayatın tadıdır. Olaylar ve insanlarla ilgilidirler. Sanatları bu ilgilerini yansıtır. Eserlerini çoğuna isim verirler. Eserleri hakkında uzun uzun konuşurlar.

Çocuklarda semboller ortaya çıkınca, tekrarlanan sembollerin türemesi hızlanır, düzenli ve hızlıca yenileri üretilir. İnsan figürü genelde resimlerde ilk çizgilerdir. Kurbağa yavrusu benzerleri yuvarlak bir şekille, çizgi bacaklar, bazen de kollar çizilir. Kullanılan renkler genelde gerçekle örtüşmez fakat zevk alarak kullanılır. Bu dönemde el-göz koordinasyonu gözle görünür şekilde gelişmiştir, hayal gücü gelişmiştir, detaylar çoğalmıştır. Bir Figürün çizilmesi hızlanmıştır. Ev, ağaç, hayvan resimleri tekrar tekrar çizilmektedir. Bu temel mod “şema” olarak bilinir. Jacqueline Goodnow bu özelliklerin beş-yedi yaşları arasında görüldüğünü belirtmektedir. Doktor Lowenfeld ise yedi-dokuz yaşları arasında olduğunu söylemektedir. İki durumda da önemli olan gözle görünür eğitimin verdiği gelişmenin değeridir.

Çocuk sanatını iletişimin bir aracı olarak kullanmaktadır. Her bireyin çevresine sanatla anlam verdiğine, seçimler yaptığını, organize ederek dünya görüşü geliştirdiğine inanmaktadır. Dophne Ploskov'a göre resim yapmak, modellemek görsel etkilenmeleri kristalize etmektedir. Bir çocuğun ilk eğitim evresinde sanatın etkisinin büyük olduğu fikrini savunmaktadır (27).

İşlemsel Dönem (Somut İşlem Çağı) (Yedi-On bir Yaş)

Yedi yaşından on bir yaşına kadar süren bu dönemde çocuk, hiyerarşik sınıflandırma ve sınıf içermelerini anlama yeteneğine ulaşır. Parçayı bütünlüde birlikte düşünebilir. Çocuğun, parça yada bütünde toplanmış düşüncesi, artık merkezden uzaklaşır. Yedi-on bir yaşlarındaki çocuk, gözünün önündeki nesnelere ve bunların sınıflandırılması konusunda epeyce yol kat etmiştir. Çünkü, aşmalara göre, alt-sınıf, sınıf diye sıralamada (hiyerarşik sıralama) ve aşamaların aralarındaki ilişkileri kavramada çocuk doğru davranışlar içindedir, başarılıdır.

Yedi yaşından başlayarak çocuk, değişen ve hareket eden nesnelere imgelerini de zihninde tutmaya başlar. Nesnelere ilk ve son biçimleri yanında, başkalaşım süreci içinde kazandıkları değişik biçimler, ara biçimleri de zihinde imgelenir. Gerçi bu dönemde bile, çok çabuk biçim ve kalıp değiştiren sınıflar için bu kural geçerli değildir; fakat çocuğun, ara durumların farkında olduğu söylenebilir (56).

Çocuk, dünyasının belirli tecrübelerini edindikçe yavaş yavaş renkleri temsili olarak kullanma ihtiyacı hisseder. Çayırılar yeşil, gökyüzü mavi olacaktır. Resimlerinde iyi gözlenmiş detaylar ve bilinen karakteristikler sıklıkla belirlemeye başlayacaktır. Yedi-sekiz yaşlarında görsel gerçeklik onun için önemli olmaya başlayacaktır (58).

Bu dönemde çocuklar çeşitli korunum kavramlarına hakim olurlar ve başka mantıksal işlemler yapmaya başlarlar. İki ve üç boyutlu çalışmalarda analitik karşılaştırma ve eşleştirme ihtiyacı daha kuvvetli şekilde belirgin olmaya başlayacaktır. Bu aşamada ilk el gözlemleri ve tecrübeleri teşvik edilmeli, ilginç yerlere geziler planlanmalı, renk, şekil, hatlar ve form açısından çok çeşitli objeler tanıtılmalıdır. Görsel gerçekçilik ihtiyacı duyan bir çocuğu yalnız bırakmak gittikçe azalan, kişisel sembolizmine karşı olan ilgisi karşısında kayıtsız kalmak ve sadece konu başlıkları ve tavsiyeler sunmak ve kalıplaşmak çok büyük bir eksiklik olur. Çoğu öğretmenin vurguladığı, çocuğun sanata karşı ilgisinin azalması durumu aslında uygun öğretim yöntemlerinin eksikliği nedeni ile olmaktadır.

Daha küçük çocuklar sınıf çalışmalarında bireysel teşvik edici yöntemlerle kendi sanat eserlerini oluştururlarken daha büyük çocuklar ise daha hassas rehberlik ve uygun öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyarlar (59).

Soyut İşlem Çağı (On iki-On altı Yaş)

On bir yaşının sonlarında başlayan bu dönem ergenlik çağı boyunca devam eder. Bu dönemde düşünce, etken ve esnektir, karmaşık problemlerin üstesinden gelinir. Bu çağlarda çocuk gerçekle ilgilenmeye başlar. Çocuk sosyal özgürlüğünün bilincine yavaş yavaş varmaktadır. Aynı cinsten arkadaşlarla gruplaşmaya başlar. Kızlar erkeklerden, erkekler kızlardan nefret ederler. Geometrik çizgiler anlatımlarını yetersiz kıldığı için bu tür çizgiyi artık uygulamaz olurlar. Resimde giyim onlar için çok önem taşır, ayrıntılara girerler.

Bu dönemdeki çocuklar neyin önemli, neyin önemsiz olabileceğine dair, bir varsayımla yola çıkarlar. Sonra bu varsayımı değiştirebilirler bu çağdaki çocuklar sonuçları yorulmadan önce, onları sistemli bir biçimde düzenlerler. Somut işlemler dönemindeki çocuklara kıyasla bu dönemdeki ergenler daha az paniğe kapılırlar. Aynı sonuca değişik yol ve yöntemlerle ulaşabilirler. Bunun sebebi ise ergen ve yetişkin düşüncesinin esneklik özelliğindedir (56).

Girişimler, liderlik, takım çalışması, zorluklarla başa çıkma derinliğin ve geniş bir yelpazenin kabul edilebilirliği, fikirler gibi konular hassas bir öğretmen için büyük potansiyel oluşturmaktadır (27).

2.18.2. Dil Gelişimi

Kulak, gebeliğin yedinci ayından itibaren çok iyi gelişmiştir. Doğum öncesinde fötüsün müzikal seslerden hoşlandığı ve ritmik hareketler yaptığı, araştırmalarla belirlenmiştir. Doğum sonrasında bebek ani seslerden ürker bu durumda yumuşak ses tonu bebeği sakinleştirir. Düşük frekanslı sesler, bebekleri rahatlatır. Bebek, sese gülümseyerek, gülümserken sesler çıkararak yada kol ve bacak hareketleri ile tepki verir. Bebeğin sese olan tepkisi bir çeşit reflekstir. Merkezi sinir sistemi gelişmeden önce algılama düzeyinde seslere karşı bebekte bir soru oluşması söz konusu değildir.

İkinci aydan itibaren bebekte kendiliğinden gülümseme davranışı ortaya çıkar. Çevredeki kişilere özellikle anne, babaya ve yumuşak seslere gülümser, ses çıkararak tepki verir.

Üçüncü ayda sesleri dinler, sözcüklerle sesleri ayırt etmeye başlar. Başını, kendine yaklaşan kişinin sesine ve ilgisini çeken her sese döndürür. Kendisi ile konuşulduğu zaman ses çıkararak karşılık verir. Ancak bir çok durumda bu tepkilerde gecikme olabilir. Bu gecikme bir anormallik olduğunu göstermez. Corteks üç değil de üç buçuk aylık iken gelişebilir. Bu durumda bebek üç buçuk aylıktan sonra dinler, başını çevirir ve ses kaynağını araştırır.

Dördüncü, beşinci aylarda sevindiğini belirten sesler çıkarabilir. Ayrıca çeşitli ses tonlarını taklit eder. Beşinci ayda kendi kendine ve oyuncaklarına kendiliğinden sesler çıkartır. Seslerdeki alçalıp-yükselmeleri taklit etmeye çalışır. İnsan seslerini daha belirli karşılıklar verir. İsmi ile çağırıldığı zaman dönüp bakar, konuşanı arıyormuş gibi davranır.

Altıncı ayda müzik sesi duyunca agü sesi çıkarır ve mırıldanır. Konuşma seslerini taklit etmeye başlar, özgül olmayan ba-ba, ma-ma seslerini çıkarmaya başlayabilir. Hoşlandığı ve hoşlanmadığı durumları çıkardığı seslerle belirtebilir. Özellikle çocuğun dili kazanmasında ve kullanmasında işitsel uyarımların çok büyük etkisi vardır. Sesleri dinleme, ayırt etme ve taklit etme yeteneğinin gelişimini destekleyebilmek için bebeklerin eğitiminde uygulanan etkinliklerde ses çıkaran özellikteki materyallerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Seçilen oyuncakların ses çıkaran özellikte olması, bebeğin seslerin farkına varması ve bu seslere dikkatini yoğunlaştırabilmesini sağlar.

Bebeklik döneminde insan seslerinden işitsel uyarım alması, bebeğin daha ilerideki işitsel uyarıcılara uygun tepkileri verebilmesinde temel oluşturur. Bebekle iletişim halinde olan tüm yetişkinler ve çocuklar, bebeğin çıkardığı sesleri tekrarlayarak veya farklı sesler çıkararak, bebeği çıkardığı seslerde çeşitlemeler yapabilmesi için desteklemelidirler. Bebeğin daha ileriki konuşma gelişimi, erken dönemde yaptığı seslendirmelere bağlıdır. Bu dönemde ses çıkarması için teşvik edilen ve bu sesleri tekrarlaması için ödüllendirilen bebekler, teşvik edilmeyen ve çıkardıkları sesler ödüllendirilerek pekiştirilmeyen bebeklere göre konuşma yeteneğini geliştirmeye daha eğilimlidirler.

Yedinci ayda bebek kendinin ve diğer kişilerin yaptığı sesleri dinler dostça ve öfkeli konuşmayı ayırt edebilir.

Sekizinci ayda ilgi çekebilmek için değişik sesler çıkarır. Sesini alçaltıp-yükselterek anlaşılmaz sözler söyler. Bağırır, nesnelere seslerini taklit etmek için sesler çıkarır.

Dokuzuncu ayda konuşmaları dinler, evet-hayır gibi iki sözcüğü anlayabilir ve cevap verebilir. Duygularını seslerle ifade etme eğilimi vardır. Anne ve baba sözcüklerini anlamlı olarak kullanmaya başlayabilir. Müzik sesine doğru hareket eder ve ses kaynağına ulaşır.

Onuncu ayda tanıdığı sözcükleri ilgi ile dinler sözcükleri ve emirleri anlar. Verilen emirleri yerine getirmeye çalışır, uygun jestleri ve sözcükleri öğrenir.

On birinci, on ikinci aylarda anne-babadan başka iki-üç sözcüğü daha kullanmaya başlar. Nesnelere ile özelliklerini birleştirir. Tek sözcük ile düşüncelerini ifade eder.

On ikinci ayda dilin ifade işlevinin farkına varır ve konuşmak için çaba sarf eder. On iki-on sekiz aylar arasında bebeğin sözcük dağarcığı genişler ve kullandığı tek sözcüklü ifadelerde artış gözlenir. Kısa hikayeleri ilgi ile dinler, tekrarını ister.

On sekiz-yirmi dört aylar arasında çocuk önceden işittiği sesleri tanımlamaya başlar ve müzikle birlikte hareket etmekten hoşlanır.

On altı-otuz altı aylar arasında bir dakika veya daha uzun süre şarkı dinleyebilir. Kendisinde şarkı söylemekten ve şarkı söylerken el çırpıktan hoşlanır. Bundan sonraki gelişim çok hızlı olmaktadır. Çocuk işittiği ses kaynağının ismini öğrenir ve kendiliğinden bu sözcükleri kullanır. Pek çok sözcük, seslerin kavranması için gereklidir. Yetişkin bebeklikten itibaren çocuğu, çevresindeki tüm sesleri fark etmesi için teşvik etmeli ve doğal olarak seslerle ilgili yaşantının içine sokmalıdır (60-61).

Çocuk dili düşünce, istek ve duygularını ifade etmek için kullanmada beceri kazanmalıdır. Çocukların merak ve deneyimlerinin genişlemesi ile konuşacakları konular artmakta, sözcük dağarcığı zenginleşmektedir. Dil eğitiminde kullanılan etkinlikler çocuğun sözcük dağarcığının genişlemesine, sözcükleri doğru ve yerinde kullanabilmelerine, kendilerini dil aracılığıyla ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Dil eğitiminde kullanılan etkinlikler yolu ile çocuğun bir gruba katılması, iletişim kurması, yakın ve uzak çevresi ile ilgili konulardan haberdar olması ve bilgi kazanması gerçekleştirilmektedir (62).

2.18.3. Motor Gelişim

Bebekler bir aylık olduklarında görsel davranışlarına kas sistemi de katılmaya başlar. Üçüncü ve dördüncü aylarda çocuğun başı ve gözleri koordinasyon halinde hareket eder. Bu aylarda ellerinin ve kollarının hareketini keşfetmeye başlarlar. Bu gelişim çocuğun şekilleri dokunarak algılama, ağırlıkları keşfetmesi gibi birçok önemli olay zincirinin başlangıcını oluşturmaktadır.

El ve göz ile yapılan denemelerin birleşiminde çocukta algılama gelişmeye başlar. Yetişkinlerin göstereceği daha fazla ilgi ve daha zengin bir görsel ortamın oluşturulması gibi etkenler bebeğin görsel ve motor davranışlarında büyük değişimler sağlayabilir. Dış görsel uyarıların çokluğu bebeğin görsel dikkatini artıracak ve yaşamın ilk günlerinde görsel-motor davranışlarında büyük değişimler sağlayacaktır (39).

Bebek doğumdan itibaren büyüme, olgunlaşma ve öğrenme süreciyle bedenini denetim altına alarak kontrol edecek duruma gelir. İki yaşında psiko-motor gelişimde büyük ilerleme gösterir ve vücudunu çok hızlı bir şekilde kontrol altına alır (33).

Olgunlaşma öğrenmeden önce başlamıştır. Motor yetenekler arttıkça çocuğun bağımsızlığı artar. Böylece kendini algılama değerinde de artma olur. Son yıllarda yapılan araştırmalarda, çocuklardaki motor gelişiminin öğrenme yeteneğinin temelini oluşturduğu ortaya konmuştur (63).

Büyük Kas Gelişimi

Çocuklar serbest hareket etmeye başladıktan sonra, yaptıkları hareketleri sık sık tekrar ederler. Oyunlarla büyük kas gelişimleri artan çocuklar, el becerileri gerektiren etkinliklerle küçük kaslarını da geliştirirler. Böylece küçük ve büyük kaslar arasında işbirliği sağlanır (63).

Küçük Kas Gelişimi

Dört-beş yaş çocukları basit şekillerle çeşitli resimler yapabilirler, kare, daire, çapraz işaretlerini çizebilirler. Çocuk merak ettiği şeyleri çevresini araştırarak öğrenmeye çalışır. Çeşitli denemeler yaparak yaratıcılığını ortaya koyar ve zihin gelişimini desteklemiş olur (63).

Göz motor koordinasyonu, görme duyusu ile dış uyarılar, algılama, ayırt etme, daha önceki algılamalardan çağrışımlar yaparak tanıma, beden gerekliliklerini uyumlu bir şekilde harekete geçirecek uyarıcılara tepki gösterme yeteneğidir (63).

2.18.4. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmak, karmaşık sosyal dünyamızdaki en önemli uğraşlardan biridir. Sosyal davranışın kaynağı bebekliğin ilk günlerine kadar uzanır. Yaşamın başlangıcında görülen ilk sosyal davranış, bebeklerin annelerine olan bağılılığıdır. Ancak bebekler büyüdükçe anneye bu şekilde bağlı kalmaz ve çevrelerini araştırmak için ondan koparlar. Çocuklar büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşır ve onlarla olumlu ilişkiler kurarlar. Çocuklar büyüdükçe davranışlarının şekillenmesinde ailelerinin ve çevrenin etkileri giderek fazlalaşır. Olumlu sosyal davranışların kaynağı, öğrenme yaşantılarının ödüllenişmesi ve aile bireylerinden oluşan modellerin örnek alınmasıdır (49).

Çocuğun sosyal gelişimi, bütün çevresiyle kurduğu iletişim ağının daha da gelişmesi demektir. Çocuğun bebeklik döneminde başlattığı reflekssel iletişimi, motor gelişimiyle yani hareketleriyle çoğaltır, duygularıyla geliştirir, bilişsel gelişimiyle artırır ve dil gelişimiyle de zenginleştirir (29).

Çocukluk yıllarında gerekli sosyal becerilerin gelişiminin ve uygulanabilmesinin temel koşullarından birini çocuğun kendisine güveni oluşturmaktadır. Bu alandaki gelişme bir-bir buçuk yaş civarında başlamaktadır. Çocukların kendi öz kavramlarının gelişiminde etrafındaki yetişkinlerle girdikleri ilişkilerin niteliksel yapısı belirleyici rol oynamaktadır. Henüz istek ve şikayetlerini tam olarak ifade edemeyen çocuğun beden diline yeterince dikkat eden ve onu bir birey olarak düşünerek etkileşimde bulunan yetişkinlerin, çocuklarda benlik algısı gelişimlerinin tohumlarının atılmasını sağlayacağı gibi gelecek yıllarda yaşanılacak ilişkilerin kalitesini de etkileyecektir.

Çocukların, kendine güvenmelerini sağlamada sahip oldukları beceri ve yeteneklerin farkında olması önemlidir. Yapılacak etkinlik hakkında söz sahibi olabilen, ilgili konularda kara verebilen ve bunların sonuçlarını gözlemleyebilen

çocuklar kendilerini daha iyi tanıma ve ifade etme fırsatı bulabilmektedirler. Çocuğun sosyal-duygusal gelişimini desteklemek için okul öncesi eğitim programı çerçevesinde hazırlanacak etkinlikler önemlidir. Çocuklara ilgi duyacakları farklı duygular ve değerler içeren öyküler okumak, günlük yaşantılarını dile getiren şarkılar söyletmek, belirli olaylarla ilgili dramatik oyunlar tasarlamak, sözel tartışmalara yer vermek önemlidir (64).

2.19. Konu İle İlgili Araştırmalar

Aşağıda görsel algı gelişimi, eğitim programlarının uygulanması ve kavram gelişimi ile ilgili yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Allen, Haupt ve Jones 1965’de altmış beş eğitilebilir zihinsel engelli çocuğa Frostig Görsel Algı Testi ile Zeka Testi uygulamışlar ve çocukların iki testten aldıkları puanları karşılaştırmışlardır. Frostig Görsel Algı Testi’nde başarılı olan çocukların, Zeka Testi sonuçlarında da başarılı olduğu, Frostig Görsel Algı Testi’nde düşük başarı gösteren çocukların Zeka Testi sonuçlarının da düşük olduğunu saptamışlar ve algı gelişiminin zihinsel gelişime katkısının önemli olduğu sonucuna varmışlardır (65).

Akçin 1993’de yaptığı araştırmada, ilkokul birinci sınıfa devam eden çocuklardan okumayı başarmış ve başaramamış altmış çocuğu örneklem olarak almıştır. Okumayı öğrenememiş olanlar deney, öğrenmiş olanlar kontrol grubunu oluşturmuştur. Okumayı öğrenmekte zorlanan öğrencilerin görsel algı gelişimlerinin diğer öğrencilerden daha geride olduğu, okuma becerilerinin kazanılmasında görsel algılama gelişiminin etkili olduğu bulunmuştur (67).

Çağatay 1985’de Cerebral Palsy’li çocuklarda görsel algılamayı incelemiş, yirmi çocuk üzerinde çalışma yapmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan yirmi Cerebral Palsy’li çocuğa Frostig Görsel Algı Testi’ni ön test olarak uyguladıktan sonra deney grubuna eğitim programı uygulamıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapmamıştır. Frostig Görsel Algı Eğitim Programı uygulanan Cerebral Palsy’li çocukların ön test ve son test sonuçlarının arasında önemli derecede fark bulunurken kontrol grubunda önemli bir fark bulunamamıştır (68).

Gluckman ve Barling 1980’de omurilik anormalliği olan çocuklarda göz-motor yeteneğin gelişimine yönelik programların etkilerini incelemişlerdir. Bu amaçla altı-on yaş arası otuz altı kız ve erkek çocuk alınmıştır. Deney grubuna Frostig Görsel Algılama Eğitim Programını uygulamışlar, ön ve son testlerde Frostig Görsel Algılama Testini kullanmışlardır. Araştırmanın sonunda deney grubunda kontrol grubuna göre Frostig Görsel Algılama Testinin her alanında önemli derecede ilerlemeler saptanmıştır (68).

Hossler ve arkadaşları 1985’te müzik yeteneği ile görsel yetenek arasındaki ilişkiyi araştırmak için doz-on dört yaşları arasında altmış kız ve altmış erkek çocuk üzerinde çalışmış, müzik yeteneği olan çocuklarda görsel yeteneğin de yüksek olduğunu bulmuşlardır. Cinsiyet bakımından çocuklar arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Bir yıl sonra yapılan tekrar testte müzik yeteneği ile görsel yetenek arasındaki ilişkinin yine yüksek olduğu gözlemlenmiştir (69).

Chen ve arkadaşları 1985’te beş ve dokuz yaşlarında yüz altmış bir kız ve yüz altmış bir erkek çocukta yatay ve dikey görüşlerde fiziksel, görsel, cinsiyet ve yaş etkenlerinin etkilerini araştırmışlardır. Bu yaşta çocuklarda yatay ve dikey algılamalarla ilgili kararlarda görsel ve fiziksel faktörlerin bazı etkilerde bulunduğu, yatay ve dikey algılamada hata yapma oranının yaşlara göre farklılıklar gösterdiğini gözlemişlerdir. Yaşça büyük olanlar küçüklere göre daha az hata yapmakta, küçükler karar verirken daha çok arkadaşlarının etkisi altında kalmaktadırlar. Yatay ve dikey algılamada kız ve erkek çocuklar arasında önemli bir fark olmadığını görmüşlerdir (70).

Soğol 1999’da Down Sendromlu çocukların görsel algı gelişimine Frostig Görsel Algı Eğitim Programı’nın etkisini incelemiştir. Araştırma grubuna Down Sendromu tanısı almış, dört-yedi yaş grubu, en az on iki aylık gelişim özelliği gösteren on sekiz çocuk alınmıştır. Bu çocuklardan dokuzu deney grubunu dokuzu ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Her iki gruba da Frostig Görsel Algı Testi uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan Frostig Görsel Algı Eğitim Programı’nın araştırma grubundaki Down Sendromlu çocukların görsel algı gelişiminde önemli yönde etkiler yaptığı görülmüştür (71).

Caferoğlu 1991’de ana okuluna devam eden sosyo-ekonomik düzeyi orta olan üç-dört-beş yaşındaki çocuklarda renk ve büyüklük kavramlarını, kavram bilgisi ve ifade yönünden araştırmıştır. Araştırmaya yüz seksen çocuk dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocuklar deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubunda bulunan çocuklara renk ve büyüklük kavramları ile ilgili eğitim uygulamıştır. Beş yaş grubu ile yaptığı çalışmada destekleyici eğitim alan grupta renk ve büyüklük kavramlarının kazanılmasında artış olduğunu gözlemiş yaş ve eğitimin önemli olduğu sonucuna varmıştır (72).

Aral ve Bütün Ayhan 2004’te anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların görsel algılamalarında bilgisayarın etkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, anne-babasıyla yaşayan, herhangi bir engeli olmayan, en az üç yıldır bilgisayar destekli eğitim alan kırk bir, aynı koşulları sağlayan bilgisayar destekli eğitim almayan kırk üç çocuk üzerinde yürütölmüştür. Araştırma da çocukların görsel algılamalarını değerlendirmek amacıyla Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli eğitim alan çocukların şekil zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekan-konum algılanması ve mekan ilişkilerinin algılanması puanlarının bilgisayar destekli eğitim almayan çocuklardan daha yüksek olduğu, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (73).

Çelebi 2000’de yaptığı araştırmada beş-altı yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların insan figürü çizimlerinin gelişiminde görsel sanat eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmaya yirmisi kontrol grubunu yirmisi deney grubunu oluşturmak üzere çocuk yuvasında kalan kırk çocuk alınmıştır. Araştırmadaki tüm çocuklardan ön test olarak “bir insan çizimleri” istenmiştir. Toplanan veriler “Koppitz’in İnsan Figürü Çizimlerinin Gelişimsel Değerlendirme Kriteri” ne göre puanlanmıştır. Deney grubuna on haftalık süre ile dokuz aşamalı sanat eğitimi uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda deney ve kontrol grubundan son test olarak tekrar insan resmi çizimleri istenmiştir. Son testlerde deney ve kontrol grupları arasında pek çok özellikteki fark önemli bulunmuştur. İstatistiksel sonuçlar çocuklara uygulanan sanat eğitiminin etkisinin olumlu yönde olduğunu göstermiştir (74).

3. GEREÇLER VE YÖNTEM

3.1. Temel Problem

Ana sınıfına devam eden çocukların görsel algı gelişimine destek sağlamak amacı ile hazırlanmış Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitim Programı'nın görsel algı gelişimine etkisi var mıdır?

3.2. Alt Problemler

- Yapılandırılmış görsel sanat eğitim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra çocukların görsel algı becerilerinin düzeyi farklılık göstermekte midir?
- Beş yaşındaki çocuklara uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programı;
 - göz-motor koordinasyonu,
 - şekil-zemin ayrımı,
 - şekil sabitliğinin algılanması,
 - mekan-konum ilişkileri,
 - mekan ilişkilerinin algılanması beceri düzeylerinin gelişmesinde göstermekte midir?
- Altı yaşındaki çocuklara uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programı;
 - göz-motor koordinasyonu,
 - şekil-zemin ayrımı,
 - şekil sabitliğinin algılanması,
 - mekan-konum ilişkileri,
 - mekan ilişkilerinin algılanması beceri düzeylerinin gelişmesinde farklılık göstermekte midir?
- Yapılandırılmış görsel sanat eğitim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra, kız ve erkek çocukların görsel algı beceri düzeyleri farklılık göstermekte midir?

3.3. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini 2006 yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme kurumuna bağlı özel anaokulları ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında anasınıfına devam eden çocuklar oluşturmuştur.

3.4.Araştırmanın Örneklemi

Örneklemin belirlenmesinde çocuklara Denver gelişimsel tarama testi II uygulanmış ve anasınıfı öğretmenlerinin gözlemlerinden yararlanılmıştır. Örneklem gurubuna sadece normal gelişim gösteren çocuklar alınmıştır.

Örneklemi oluşturmak üzere Emek ve Dikmen semtindeki okullardan seçilen çocukların aileleri sosyo-ekonomik bakımdan orta düzeyi temsil etmektedir. Genellikle ailelerde ana-babaların her ikisi de kamu hizmetinde çalışmakta olup gelir düzeyi ve sosyal yapıları birbirine benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın örneklemini ;Çankaya ilçesindeki Emek semtinde bulunan, özel Öğretmenim anaokuluna devam eden yirmi beş çocuk, Hamdullah Suphi İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden yirmi beş çocuk, Emek semtinde bulunan özel anaokullarına devam eden on çocuk, Muharrem Pakoğlu İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden on çocuk, Nebahat Keskin İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden on bir çocuk ve Dikmen ilçesi özel Elmaşekeri anaokuluna devam eden on dokuz çocuk olmak üzere yüz çocuk örnekleme alınmıştır. Örneklemi oluşturan çocuklardan elli'si kız, elli'si erkektir.Örneklemi oluşturan çocukların hepsine yapılandırılmış görsel sanat eğitim programı uygulanmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Frostig Görsel Algı Testi, Bilgi Formu ve hazırlanan Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitim Programı veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.5.1. Marianne Frostig Görsel Algı Testi

Frostig görsel algı testinin kullanılma nedeni ; testin bütünlüğü, her kültürde rahatlıkla kullanılabilir olması ve öğrenmede çok önemli olan görsel algılamayı değerlendirmesidir. Bu test ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir (Marianne Frostig Development Test of Visual Perception).

Marianne Frostig tarafından 1961 yılında görsel algıyı değerlendirmek için geliştirilmiş bir testtir. Dr. Frostig öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikle görsel algıyı içeren etkinliklerde başarısızlık gösterdiklerini izlemiş ve klinik tecrübelerine dayanarak kendi adını verdiği testi geliştirmiştir. Testin uygulama süresi otuz ile kırk dakika arasındadır. Test en erken dört yaşındaki çocuklara uygulanabilir. Sekiz yaşından büyük çocuklara uygulanamaz. Küçük yaştaki çocuklara bir-iki kişilik gruplar halinde yada bireysel olarak uygulanmalıdır. Test altı-yedi yaşındaki çocuklara gruplar halinde uygulanabilir (75).

Frostig Görsel Algı Testi beş alt testten oluşmaktadır; Göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılanması, şekil sabitliğinin algılanması, mekan-konum ilişkisinin algılanması, mekansal ilişkilerin algılanması (76).

- **Göz-Motor Koordinasyonu Alt Testi:** Testin bu bölümünde çocuklardan düz, eğri, köşeli ve kavisli çizgileri belirli bir sınır içinde çizebilmeleri, belli noktaları birleştirebilmeleri istenmektedir.
- **Şekil-Zemin Ayrımı Alt Testi:** Bu bölümde bazı şekiller karmaşık desen halinde verilmektedir. Çocuklardan belli şekilleri bu karmaşık desenler içerisinde ayırt etmeleri istenmektedir.
- **Şekil Sabitliğinin Algılanması Alt Testi:** Farklı boyutlarda bulunan değişik geometrik şekiller içinden istenilen şeklin benzerinin hepsinin bulunması beklenmektedir.
- **Mekanla Konumun Algılanması Alt Testi:** Mekandaki bir şeklin aynısının, değişik konumlarda döndürülmüş olan benzerleri içinden eş olanının bulunması istenmektedir.

- **Mekan İlişkilerinin Algılanması Alt Testi:** Eşit aralıklardaki belli noktaların bulunduğu alana örnekte görülen şeklin aynısının kopya edilmesi beklenmektedir.

Uygulanan testin malzemeleri şunlardan oluşmaktadır:

A. Yirmi Sayfalık test kitapçığı. En öndeki sayfada puanlama ve denek hakkında alınan bilgileri kaydetmek için kullanılmıştır.

B. On bir Kart (üçgen, dikdörtgen, artı, ay, yıldız, uçurtma, oval, daire, kare, aynı ve farklı olanı bulma kartları)

C. Kırmızı, mavi, yeşil, kahverengi kalem.

3.5.2. Frostig Görsel Algılama Testinin Puanlaması

Frostig Görsel Algı Testinin alt testlerindeki soru sayıları birbirinden farklıdır.

Göz-Motor Koordinasyonu alt testinde on altı soru vardır. En yüksek otuz puan alınmaktadır. Puanlar her soru için iki ile sıfır puan arasında değişmektedir. Çocuk istenildiği gibi çizdiğinde iki puan, az hata yaptığında bir puan çok hata yaptığında ise sıfır puan almaktadır.

Şekil-Zemin Ayrımı alt testinde kolaydan zora doğru sıralanmış sekiz soru vardır. Bu testten en fazla yirmi puan alınabilmektedir. Bu testte şeklin ayırt edilmesi ve çocuğun çiziminin şeklin kenar çizgilerine yaklaşık olması önemlidir. Her doğru çizim için bir puan verilmektedir.

Şekil Sabitliği alt testinde çocukların bulması beklenen on yedi şekil vardır. Daire ve oval kartlar çocuklara gösterilir. “Bir yuvarlak ve bir yumurtamız var. Burada gördüğün şekillerden sadece yuvarlakları bul ve kenarlarından git. Yumurtaları değil sadece yuvarlakları bulacaksınız”. Yuvarlakları bulma işlemi bitince kare ve dikdörtgen kartlar gösterilir. Çocuğun sadece kareyi bulması istenir.

Mekan ile Konumun Algılanması alt testinde baştaki şeklin aynısı olan dört objeyi çocuğun bulması beklenir. Doğru işaretlediği her obje için bir puan alır. Toplam puan sayısı sekizdir. Bu bölüm farklı olanı ve aynı olanı bulmak üzere iki bölümden oluşan sekiz çalışma vardır.

Mekan İlişkilerinin Algılanması alt testinde çocuğa test kitapçığına dikkatlice bakması söylenir. “Burada noktalar ve çizgiler var. Parmağınla bu çizginin üstünden git. Şimdi diğer tarafa bak burada sadece noktalar var. Çizgi yok. Bu bölüme aynı çizgiyi çiz. Dikkat et birinci bölümün aynısı olsun” denir. Çizdiği her doğru şekil için bir puan alır.

3.5.3 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, anne-babanın öğrenim düzeyi ile ilgili sorulardan oluşan genel bilgileri içermektedir (Ek-1).

3.6. Veri Toplama İşlemi

Araştırmanın yapılabilmesi için araştırmanın yapıldığı okul öğrencilerinin velilerine ulaşılmış ve izin alınmıştır. Araştırma modeli, ön test ve son testin uygulandığı deneysel modeldir. Deneysel çalışma ve testler özel Öğretmenim Anaokulu’nda gruplar halinde yapılmıştır; yapılandırılmış Sanat Eğitim Programı’na başlamadan önce araştırma örnekleminde bulunan beş-altı yaş grubu çocukların görsel algılama düzeyini saptamak üzere ön test uygulanmıştır, bu ölçüm için Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır.

Çocuklar beşer kişilik gruplar oluşturularak görsel ve işitsel uyaranların bulunmadığı bir odaya alınmış, test uygulayıcısını rahatlıkla görebilecek şekilde tek kişilik masalara oturtulmuşlardır. Testle ilgili yönerge ortak olarak gruptaki bütün çocuklara aynı anda açıklanmıştır. Testin cevabı olabilecek türdeki sorulara ipucu verilmemiştir. Testin uygulaması otuz beş dakika sürmüştür. Yapılandırılmış Sanat Eğitim Programı hazırlanırken, Frostig Görsel Algı Testi’ndeki görsel algılama boyutlarının her biri dikkate alınmıştır. Yapılandırılmış Sanat Eğitim etkinlikleri eğlenceli ve birden fazla gelişim alanına yöneliktir.

Yapılandırılmış Sanat Eğitim Programının uygulanması için onar kişilik gruplar oluşturulmuştur. Haftada üç gün olmak üzere on iki hafta uygulama yapılmıştır. Uygulama altı ayda bütün gruplara verilmiştir. Yapılandırılmış Sanat

Eğitim Programı uygulandıktan sonra ön test için kullanılmış olan Frostig Görsel Algı Testi son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Hazırlanan sanat eğitim programı ile ilgili Prof. Dr. Nilüfer DARICA ve Öğretim Görevlisi Dr. Zeynep ÇETİN'in programla ilgili görüşleri alınmıştır. Hazırlanan programın yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitim Programı olduğunu bununla birlikte yaratıcı etkinliklerle ve müze gezileri ile bu programın desteklenebileceğini belirtmişlerdir.

3.6.1. Araştırma için Hazırlanıp Uygulanan Yapılandırılmış Sanat Eğitim Programı

Hazırlanan sanat eğitim programı, görsel algılamanın göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılaması, şekil sabitliğini algılama, mekan ile konumu algılama ve mekan ilişkilerini algılama becerilerinin gelişimine yöneliktir. Kavram ve oyun etkinlikleri bilgilendirme sürecinde kullanılmış etkinliklerdir. Sohbet konuları drama etkinliği ile birleştirilmiştir. Ayrıca müzik ve yapılandırılmış görsel sanat etkinlikleri kullanılmıştır.

Hazırlanan yapılandırılmış görsel sanat etkinlikleri haftada üç gün on iki hafta çocuklara uygulanmıştır. Bilgilendirme sürecinde kavram ve oyun etkinlikleri uygulanmış, eğitim sürecinde ise müzik, drama, görsel sanat etkinlikleri uygulanmıştır (Ek-2)

3.6.2. Uygulanan Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitim Program Örnekleri

PLAN ÖRNEĞİ - 1 (Birinci Hafta - Birinci Gün)

Hedef: Göz- Motor koordinasyonu sağlayabilme.

Hedef Davranış: Belli bir sembolün ifade ettiği anlama uygun hareketleri söyleyebilme.

Hazırlayıcı Etkinlik Adı: Belirli sınırlar içinde yapılan işler.

Materyal: Trafik konulu CD, televizyon, VCD cihazı.

Uygulama: Trafik kuralları, yayaların uyması gereken kurallar vb. konuları içeren CD çocuklara izletilir. Eğitimci; izlenen CD hakkında çocuklarla konuşur. Arabaların yoldan gitmeleri gerektiği, bazı yolların dar, bazı yolların geniş olduğu, yola çizilen kesik ve düz çizgilerin ne anlama geldiği gibi belli sınırlar içinde yapılması gereken işler hakkında çocuklara bilgi verir. Çocuklardan da belirli sınırlar içinde yapılan işlere örnek vermeleri istenir.

PLAN ÖRNEĞİ - 2 (Birinci Hafta -Birinci Gün)

Hedef: Göz-Motor koordinasyonu sağlayabilme.

Hedef Davranış: Belirli aralıklarla sınırlandırılmış alanın içinden yürüme.

Hazırlayıcı Etkinlik Adı: Sınırlar içinde yürü.

Materyal: Farklı boyutlarda ahşap bloklar (otuz cm, yirmi cm, on cm genişliğinde bloklar)

Uygulama: Otuz cm genişliğindeki on ahşap blok arka arkaya dizilerek yol oluşturulur. Aynı uygulama yirmi cm genişliğindeki on beş blok ve on cm genişliğindeki on beş blok içinde yapılır. Eğitimci; çocuklardan, birlikte hazırlamış oldukları yollardan yürümelerini ister. Çocuklar oluşturulan yollardan yürürler.

PLAN ÖRNEĞİ - 3 (Birinci Hafta -Birinci Gün)

Hedef: Göz-Motor koordinasyonu sağlayabilme.

Hedef Davranış: Belirli aralıklarla sınırlandırılmış alanın içinden yürüme.

Hazırlayıcı Etkinlik Adı: Köprü Nöbetçisi.

Materyal: Koli bandı.

Uygulama: Oyun alanına, koli bandı ile genişliği dört beş adım olan iki çizgi çizilir. Çizgilerin uçları sınırlandırılır. Burası köprüdür. Köprünün korunması için üç nöbetçi seçilir. Oyuna başlama işareti verilince, köprünün bir yanında bulunan oyuncular, nöbetçilere vurulmadan karşı yöne geçmeye çalışırlar. Vurulanlar nöbetçi olur. Köprüyü geçenler oyunda başarılı sayılır.

PLAN ÖRNEĞİ - 4 (Birinci Hafta - Birinci Gün)

Hedef: Göz-Motor Koordinasyonu sağlayabilme.

Hedef Davranış: Belirli aralıklarla sınırlandırılmış alanın içinden yürüme. Belli bir sembolün ifade ettiği anlama uygun hareket etme.

Yapılandırılmış Görsel Sanat Etkinlik Adı:Trafik Kuralları(DRAMA).

Materyal: Koli bandı, trafik levhaları (dur, tek yön, trafik ışıkları, yaya geçidi, okul var), karton kutulardan hazırlanmış büyük arabalar, düdük, polis şapkası.

Uygulama: Eğitimci yere kırk ve altmış cm genişliğinde yollar hazırlamak için koli bandını kullanır. Yollar hazırlanırken viraj, göbek ve yaya geçidi de yapılır. Çocuklar hazırlanan düzeneği görebilecek şekilde yarım daire şeklinde sıralanırlar. “Çocuklar yere yollar yaptık. Burada yollar ve kavşaklar var. Şimdi hepimiz bu yolları kullanan kişilerin yerine geçelim. Otobüs, otomobil, kamyon, itfaiye yada istediğiniz başka bir taşıtın sürücüsü olabilirsiniz. Ayrıca bir kişiyi de trafik polisi seçelim” der.

Roller paylaştırıldıktan sonra Eğitimci: “Trafik Polisinin gösterdiği işaretlere göre kavşaktan geçeceğiz. Işıklara bakıyoruz. Kırmızı yanarken ne yapmalıyız? Sarı ışıkta arabalar ne yapar? Yeşil ışıkta geçebilir miyiz?” der. Çocuklardan cevap alınır.

Eğitimci: “ Kavşaklarda trafik ışıklarına ve trafik polisinin uyarılarına dikkat edilir. Bazı yollar sadece gidiş, bazı yollar çift yönlü, bazı yollar ise birkaç araba yan yana aynı yöne gidecek şekilde geniş olarak yapılmıştır. Taşıtlar kırmızı ışıkta durur. Sarı ışıkta hazır olur. Yeşil ışıkta geçerler.Trafik levhalarının anlamı vardır. Bu levhayı görünce arabalarımızı o yere park yapamayız. Bu levha yakında yaya geçidinin olduğunu gösterir ” der.

Eğitimci: “Haydi bakalım şimdi hepimiz trafik kurallarına uyarak oyunumuzu oynayalım” der.

Drama uygulaması bittikten sonra uyulan kurallar ve yapılan hatalar hakkında konuşulur.

PLAN ÖRNEĞİ - 5 (Birinci Hafta - Birinci Gün)

Hedef: Göz –Motor koordinasyonu sağlayabilme.

Hedef Davranış: İpleri belli bir düzende sarabilme.

Yapılandırılmış Görsel Sanat Etkinlik Adı: Kavanoza ip sarma.

Materyal: Kavanoz, renkli orlon ipler, yapıştırıcı, makas.

Uygulama: Masalara kavanozlar, yapıştırıcı ve renkli iplerle makaslar yerleştirilir. Çocuklar masadaki yerlerini alırlar.

Eğitimci: “Çocuklar şimdi bana söyleyin bakalım, bu kavanozlar ne işe yarar?” der. Çocuklardan cevap beklenir.

Eğitimci: “Ben şimdi kavanozun üzerine renkli iplerden sararak vazo yapmak istiyorum. Sizde bana katılabilirsiniz.” der. Çocuklar kavanozlara yapıştırıcı sürerler, üzerine istedikleri renklerde ipleri sararlar. Vazo oluşturulur.

PLAN ÖRNEĞİ-6 (Birinci Hafta - Birinci Gün)

Hedef: Göz-Motor koordinasyonunu sağlayabilme.

Hedef Davranış: Ritm aletlerini şarkının ritmine göre çalabilme.

Yapılandırılmış Görsel Sanat Etkinlik Adı:Trafik (MÜZİK)

Materyal: Ritim çubukları, çelik üçgen, def, marakas

Uygulama: Şarkı, çocuklara öğretilmeden önce, uygulanan diğer etkinliklerde fon müziği gibi dinletilir. Müzik dersi başlangıcında ses ve nefes çalışmaları yapılır (mum üfleme, sıcak bir şey içme, burundan nefes alıp ağızdan verme, farklı tonlarda bağırma, ritim tutarak isim söyleme...).

Eğitimci, ritim tutarak çocuklara şarkının ilk kıtasını söyler. Çocuklardan ritim aletlerini de kullanarak tekrar etmelerini ister. Bu uygulama birkaç kez tekrarlanır. Aynı uygulama şarkının ikinci kıtası için de yapılır.

Şarkının tamamı eğitimci ve çocuklar tarafından hep birlikte ritim aletleri kullanarak söylenir.

PLAN ÖRNEĞİ-7 (Birinci Hafta-2.Gün)

Hedef: Göz-Motor koordinasyonunu sağlayabilme.

Hedef Davranış: Belli bir sembolün ifade ettiği anlama uygun hareket etme.

Hazırlayıcı Etkinlik Adı: Belirli sınırlar içinde yapılan işler.

Materyal: Ev kazaları konulu CD, televizyon, VCD cihazı.

Uygulama: Çocuklar yarım daire şeklinde televizyonun karşısına oturtulur.

Eğitimci, çocuklarla evlerinin özellikleri hakkında tek tek konuşur (kendi odaları var mı? Hangi odada yemek yiyorlar? Evlerinde uymaları gereken kurallar var mı?).

Eğitimci: “Şimdi bir CD izleyeceğiz. Sonra izlediklerimiz hakkında konuşacağız” der.

Televizyon izlendikten sonra evde yapılabilen ve yapılamayan hareketler hakkında konuşulur (evde bisiklete binebiliyorlar mı? Top oynaya biliyorlar mı? İp atlatabiliyorlar mı? Bu davranışlar yapılırsa sonucunda ne olabilir?).

PLAN ÖRNEĞİ - 8 (Birinci Hafta – İkinci Gün)

Hedef: Göz-Motor koordinasyonu sağlayabilme.

Hedef Davranış: Belirli aralıklarla sınırlandırılmış alanın içinden yürüme.

Hazırlayıcı Etkinlik Adı: Denge tahtasında yürüme.

Materyal: Denge tahtası.

Uygulama: Denge tahtası sınıfın ortasına çekilir.

Eğitimci model olmak amacı ile denge tahtasında yürür. Çocuklar sıraya geçerler. Sırayla denge tahtasında yürürler.

PLAN ÖRNEĞİ - 9 (Birinci Hafta - İkinci Gün)

Hedef: Göz-Motor koordinasyonu sağlayabilme Şekil-zemin algılayabilme.

Hedef Davranış:Verilen yönergelere göre vücudunu kullanma. Özelliği belirtilen nesneyi nesnelere içinden seçme.

Yapılandırılmış Görsel Sanat Etkinlik Adı: Hayvanlar (DRAMA).

Materyal: Hayvan maskeleri, teyp, klasik müzik kaseti.

Uygulama: Önce, müzik eşliğinde sınıfta dolaşılır ve dans edilir. Müzik durduğunda herkes heykel olur.

Eğitimci: “Çocuklar şimdi hepimiz birer heykelsiniz. Ben sırayla yanınıza gelip sihirli çubuğumla dokunup sizi canlandıracağım. Siz de torbanın içinden bir hayvan maskesi seçeceksiniz ama şimdi maskeyi takmayacaksınız. Tekrar müzik başladığında o hayvan gibi yürüyebilirsiniz, yemek yiyebilirsiniz veya özelliklerini taklit edebilirsiniz. Tekrar müzik durduğunda yeniden heykel olacaksınız” der.

Çocuklar hangi hayvanı canlandıracaklarını torbadan çıktıkları maskelerle belirlerler. Yeniden müzik başlar. Çocuklar seçtikleri hayvanın özelliklerini sergilerler.

Tekrar müzik durduğunda Eğitimci: “Evet şimdi herkese maskesini takacağız. Bunun için daire şeklinde oturalım” der.

Çocuklar ve eğitimci daire şeklinde otururlar. Eğitimci: “Şimdi sırayla her birinizin hangi hayvanı canlandığı hakkında tahminde bulunacağız” der.

Çocuklara; Arkadaşınız sizce hangi hayvanı canlandırdı? Nereden anladın? Bu hayvan nerede yaşar? Ne ile beslenir? neden... yaşayamaz gibi sorular sorulur. Çocuklardan cevap alınır. Daha sonra bütün çocuklar hayvan maskelerini takarlar ve müzik eşliğinde dans ederler.

PLAN ÖRNEĞİ - 10 (Birinci Hafta - İkinci Gün)

Hedef: Göz-Motor koordinasyonunu sağlayabilme.

Hedef Davranış: Küçük kaslarını etkin kullanabilme.

Yapılandırılmış Görsel Sanat Etkinlik Adı: Süslü yılan.

Materyal: Çocuk sayısı kadar beyaz karton tabaklar, boya kalemleri, makas, ip.

Uygulama: Çocuklarla eğitimci masanın etrafına oturur. Her çocuğa birer tane kağıt tabak dağıtılır. Çocuklardan tabağın ön ve arkasını istedikleri şekilde boyamaları istenir. Daha sonra tabak spiral şekilde kesilir. Oluşturulan yılanın göz ve ağız çizilir.

PLAN ÖRNEĞİ - 11 (İkinci Hafta - Üçüncü Gün)

Hedef:Göz-Motor koordinasyonu sağlayabilme.

Hedef davranış: Ritim ve hareket eşleştirmesi yapabilme.

Yapılandırılmış Görsel Sanat Etkinlik Adı: Rahatlama çalışması.

Materyal: Klasik müzik kaseti, teyp.

Uygulama: Müzik eşliğinde farklı ritimlerde yürüyüşler, gerinme hareketleri yapılır. Daha sonra “ne yaşadınız?”, “neler hissettiniz?”, “nerede güçlük çektiniz?” diye sorular sorulur.

PLAN ÖRNEĞİ - 12 (Üçüncü Hafta – Birinci Gün)

Hedef: Şekil-zemin algılayabilme.

Hedef Davranış:

Yapılandırılmış Görsel Sanat Etkinlik Adı: Sihirli ipler.

Materyal: Bir metre uzunluğunda kalın yün parçaları, yada ayakkabı bağcıkları, düğme, boncuk, anahtar, kutu kapakları vb., artık materyaller, boya kalemleri, resim, yapıştırıcı.

Uygulama: Uygulama öncesi, çocuklarla birlikte çevredeki değişik renk ve dokudaki ipler araştırılır. İplerin günlük yaşamdaki önemi, kullanım yerleri ve amaçlarıyla ilgili konuşulur.

Çocuklarla birlikte yere daire şeklinde oturulur. Her çocuğa önce 1 metre uzunluğunda kalın ip parçaları yada ayakkabı bağcıkları dağıtılır. Çocuklardan ellerindeki ip parçalarını, yerde istedikleri gibi şekillendirmeleri istenir. Her oluşturdukları şekil hakkında düşünceleri ve şeklin onlara neleri hatırlattığı sorulur. Daha sonra düğme, boncuk, anahtar vb. artık malzemeleri kullanarak, oluşturdukları şeklin ayrıntılarını tamamlamaları istenir. Çocuklar zemin üzerinde iplerle değişik şekiller oluşturduktan ve hayal güçlerini kullanarak bu şekilleri tamamladıktan sonra masaya geçerler ve ip parçalarını resim kağıdı üzerinde benzer şekilde şekillendirirler. İpi yapıştırıp artık materyallerle süslerler.

3.7. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin değerlendirilmesi Frostig Görsel Algı Testi ön ve son testten elde edilen sonuçlar kodlanarak SPSS V.10 (Statistic Pockets for Social Sciences) bilgisayar programından yararlanılarak istatistiksel işlemler yapılmıştır. Test verilerinden elde edilen istatistiksel sonuçlar tablolar halinde çıkarılmıştır. Testler bağımlı örneklem “t” testi ile değerlendirilmiştir.

4.BULGULAR ve YORUM

Hipotez 1: Deney grubunun, sanat eğitim programından önce uygulanan ön testi ile program sonrasında uygulanan son testi arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırma bulgularının ve yorumlarının yer aldığı bu bölümde bulgular; göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algısı, şekil sabitliği, mekan ile konumu algılama ve mekan ilişkilerini algılama boyutlarındaki becerilere ilişkin test sonuçları değerlendirilmiştir.

TABLULAR

Bağımlı Örneklem t – testi Tabloları

Tablo 1. Göz – Motor Koordinasyonu Bağımlı Örneklem t – testi:

Göz-Motor Koordinasyonu Ön-test		Göz-Motor Koordinasyonu Son-test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-29,59
	Standart Sapma		14,62
Ortalamalar	Öntest		69,89
	Sontest		99,48
Standart Sapmalar	Öntest		15,13
	Sontest		1,58
t – değeri			-20,241
n	100	Serbestlik Derecesi	99
p değeri			0,000 **

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Göz-Motor Koordinasyonu Ön-test, Göz-Motor Koordinasyonu Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Göz – Motor Koordinasyonu” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 69,89; son-test sonuçları ortalamasının ise 99,48 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalardan, uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 2. Şekil – Zemin Ayırımı Bağımlı Örneklem t – testi:

Şekil-Zemin Ayırımı Ön-test			
Şekil-Zemin Ayırımı Son-Test			
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-33,95
	Standart Sapma		10,65
Ortalamalar	Öntest		60,95
	Sontest		94,90
Standart Sapmalar	Öntest		11,25
	Sontest		5,95
t – değeri			-31,867
n	100	Serbestlik Derecesi	99
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Şekil-Zemin Ayırımı Ön-test, Şekil-Zemin Ayırımı Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Şekil-Zemin Ayırımı” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 60,95; son-test sonuçları ortalamasının ise 94,40 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalardan, uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 3. Şekil Sabitliği Bağımlı Örneklem t – testi:

Şekil Sabitliği Ön-Test		Şekil Sabitliği Son-Test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-27,95
	Standart Sapma		11,95
Ortalamalar	Öntest		70,33
	Sontest		98,28
Standart Sapmalar	Öntest		13,29
	Sontest		3,00
t – değeri			-23,390
n	100	Serbestlik Derecesi	99
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Şekil Sabitliği Ön-test, Şekil Sabitliği Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Şekil Sabitliği” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 70,33; son-test sonuçları ortalamasının ise 98,28 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalardan, uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 4. Mekân – Konum İlişkisi Bağımlı Örneklem t – testi:

Mekân-Konum İlişkisi Ön-Test			
Mekân-Konum İlişkisi Son-Test			
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı	-35,54	
	Standart Sapma	12,50	
Ortalamalar	Öntest	58,76	
	Sontest	94,30	
Standart Sapmalar	Öntest	13,77	
	Sontest	6,38	
t – değeri		-28,430	
n	100	Serbestlik Derecesi	99
p değeri		0,000**	

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Mekân-Konum İlişkisi Ön-test, Mekân-Konum İlişkisi Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Mekan-Konum İlişkisi” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 58,76; son-test sonuçları ortalamasının ise 94,30 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalardan, uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği düşünülebilir.

Tablo 5. Mekân İlişkileri Bağımlı Örneklem t – testi:

Mekân İlişkileri Ön-Test		Mekân İlişkileri Son-Test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-38,96
	Standart Sapma		17,05
Ortalamalar	Öntest		52,29
	Sontest		91,25
Standart Sapmalar	Öntest		16,93
	Sontest		13,05
t – değeri			-22,846
N	100	Serbestlik Derecesi	99
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Mekân İlişkileri Ön-test, Mekân İlişkileri Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Mekân İlişkileri” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir.

Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 52,29; son-test sonuçları ortalamasının ise 91,25 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalardan, uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği söylenebilir.

Tablo 6. Frostig Görsel Algı Testi Bağımlı Örneklem t – testi:

Frostig Görsel Algı Testi Ön-Test			
Frostig Görsel Algı Testi Son-Test			
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı	-33,89	
	Standart Sapma	14,41	
Ortalamalar	Öntest	65,56	
	Sontest	99,45	
Standart Sapmalar	Öntest	15,01	
	Sontest	1,52	
t – değeri		-23,519	
n	100	Serbestlik Derecesi	99
p değeri		0,000**	

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Frostig Görsel Algı Testi Öntest, Frostig Görsel Algı Testi Sontest” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Frostig Görsel Algı Testi” öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde öntest sonuçları ortalamasının 65,56; sontest sonuçları ortalamasının ise 99,45 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Yaş Gruplarına Göre Bağımlı Örneklem t – testi Tabloları

Tablo 7. “Beş Yaş” Grubu İçin Göz – Motor Koordinasyonu Bağımlı Örneklem t – testi:

Göz – Motor Koordinasyonu Ön-Test		Göz-Motor Koordinasyonu Son-Test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı	-28,92	
	Standart Sapma	14,53	
Ortalamalar	Öntest	70,46	
	Sontest	99,38	
Standart Sapmalar	Öntest	15,27	
	Sontest	2,05	
t – değeri		-14,073	
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri		0,000**	

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Göz-Motor Koordinasyonu Ön-test, Göz – Motor Koordinasyonu Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Göz – Motor Koordinasyonu” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 70,46; son-test sonuçları ortalamasının ise 99,38 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalardan, “Beş Yaş” grubuna uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği düşünülebilir.

Tablo 8. “Altı Yaş” Grubu İçin Göz – Motor Koordinasyonu Bağımlı Örneklem t – testi:

Göz-Motor Koordinasyonu Ön-Test			
Göz-Motor Koordinasyonu Son-Test			
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-30,26
	Standart Sapma		14,82
Ortalamalar	Öntest		69,32
	Sontest		99,58
Standart Sapmalar	Öntest		15,12
	Sontest		0,91
t – değeri			-14,434
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Göz-Motor Koordinasyonu Ön-test, Göz – Motor Koordinasyonu Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Göz – Motor Koordinasyonu” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 69,32; son-test sonuçları ortalamasının ise 99,58 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, “Altı Yaş” grubuna uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 9. “Beş Yaş” Grubu İçin Şekil – Zemin Ayırımı Bağımlı Örneklem t – testi:

Şekil-Zemin Ayırımı Önt-test			
Şekil-Zemin Ayırımı Son-test			
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı	-35,16	
	Standart Sapma	9,11	
Ortalamalar	Öntest	61,06	
	Sontest	96,22	
Standart Sapmalar	Öntest	10,26	
	Sontest	5,04	
t – değeri		-27,297	
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Şekil-Zemin Ayırımı Ön-test, Şekil-Zemin Ayırımı Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Şekil-Zemin Ayırımı” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 61,06; son-test sonuçları ortalamasının ise 96,22 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, “Beş Yaş” grubuna uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 10. “Altı Yaş” Grubu İçin Şekil – Zemin Ayırımı Bağımlı Örneklem t – testi:

Şekil-Zemin Ayırımı Önt-Test		Şekil-Zemin Ayırımı Son-Test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı	-32,74	
	Standart Sapma	11,97	
Ortalamalar	Öntest	60,84	
	Sontest	93,58	
Standart Sapmalar	Öntest	12,27	
	Sontest	6,52	
t – değeri		-19,334	
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri		0,000**	

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Şekil-Zemin Ayırımı Ön-test, Şekil-Zemin Ayırımı Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Şekil-Zemin Ayırımı” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 60,84; son-test sonuçları ortalamasının ise 93,58 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, “Altı Yaş” grubuna uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği söylenebilir.

Tablo 11. “Beş Yaş” Grubu İçin Şekil Sabitliği Bağımlı Örneklem t – testi:

Şekil Sabitliği Ön-Test		Şekil Sabitliği Son-Test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-32,58
	Standart Sapma		9,22
Ortalamalar	Öntest		65,42
	Sontest		98,00
Standart Sapmalar	Öntest		10,55
	Sontest		3,37
t – değeri			-24,978
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Şekil Sabitliği Ön-test, Şekil Sabitliği Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Şekil Sabitliği” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 65,42; son-test sonuçları ortalamasının ise 98,00 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, “Beş Yaş” grubuna uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 12. “Altı Yaş” Grubu İçin Şekil Sabitliği Bağımlı Örneklem t – testi:

Şekil Sabitliği Ön-Test		Şekil Sabitliği Son-Test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-23,32
	Standart Sapma		12,64
Ortalamalar	Öntest		75,24
	Sontest		98,56
Standart Sapmalar	Öntest		14,01
	Sontest		2,58
t – değeri			-13,049
N	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Şekil Sabitliği Ön-test, Şekil Sabitliği Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Şekil Sabitliği” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 75,24; son-test sonuçları ortalamasının ise 98,56 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, “Altı Yaş” grubuna uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği düşünülebilir.

Tablo 13. “Beş Yaş” Grubu İçin Mekân – Konum İlişkisi Bağımlı Örneklem t – testi:

Mekân-Konum İlişkisi Ön-Test			
Mekân-Konum İlişkisi Son-Test			
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı	-33,52	
	Standart Sapma	11,83	
Ortalamalar	Öntest	60,20	
	Sontest	93,72	
Standart Sapmalar	Öntest	11,32	
	Sontest	5,27	
t – değeri		-20,028	
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Mekân-Konum İlişkisi Ön-test, Mekân-Konum İlişkisi Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Mekân – Konum İlişkisi” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 60,20; son-test sonuçları ortalamasının ise 93,72 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, “Beş Yaş” grubuna uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 14. “Altı Yaş” Grubu İçin Mekân – Konum İlişkisi Bağımlı Örneklem t – testi:

Mekân-Konum İlişkisi Ön-Test		Mekân-Konum İlişkisi Son-Test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı	-37,56	
	Standart Sapma	12,94	
Ortalamalar	Öntest	57,32	
	Sontest	94,88	
Standart Sapmalar	Öntest	15,83	
	Sontest	7,33	
t – değeri		-20,530	
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri		0,000**	

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Mekân-Konum İlişkisi Ön-test, Mekân-Konum İlişkisi Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Mekân – Konum İlişkisi” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 57,32; son-test sonuçları ortalamasının ise 94,88 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, “Altı Yaş” grubuna uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği düşünülebilir.

Tablo 15. “Beş Yaş” Grubu İçin Mekân İlişkileri Bağımlı Örneklem t – testi:

Mekân İlişkileri Ön-Test		Mekân İlişkileri Son-Test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri		Ortalamalar Farkı	-33,72
		Standart Sapma	14,88
Ortalamalar		Öntest	60,44
		Sontest	94,16
Standart Sapmalar		Öntest	14,51
		Sontest	5,98
t – değeri			-16,019
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Mekân İlişkileri Ön-test, Mekân İlişkileri Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Mekân İlişkileri” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 60,44; son-test sonuçları ortalamasının ise 94,16 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, “Beş Yaş” grubuna uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 16. “Altı Yaş” Grubu İçin Mekân İlişkileri Bağımlı Örneklem t – testi:

Mekân İlişkileri Ön-Test		Mekân İlişkileri Son-Test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-44,20
	Standart Sapma		17,61
Ortalamalar	Öntest		44,14
	Sontest		88,34
Standart Sapmalar	Öntest		15,26
	Sontest		17,06
t – değeri			-17,752
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Mekân İlişkileri Ön-test, Mekân İlişkileri Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Mekân İlişkileri” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 44,14; son-test sonuçları ortalamasının ise 88,34 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, “Altı Yaş” grubuna uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 17. “Beş Yaş” Grubu İçin Frostig Görsel Algı Testi Bağımlı Örneklem t – testi:

Frostig Görsel Algı Testi Öntest		Frostig Görsel Algı Testi Sontest	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı	-35,88	
	Standart Sapma	14,29	
Ortalamalar	Öntest	63,78	
	Sontest	99,66	
Standart Sapmalar	Öntest	14,85	
	Sontest	1,33	
t – değeri		-17,755	
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri		0,000**	

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Frostig Görsel Algı Testi Ön-test, Frostig Görsel Algı Testi Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Frostig Görsel Algı Testi” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 63,78; son-test sonuçları ortalamasının ise 99,66 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, “Beş Yaş” grubuna uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği düşünülebilir.

Tablo 18 : “Altı Yaş” Grubu İçin Frostig Görsel Algı Testi Bağımlı Örneklem t – testi:

Frostig Görsel Algı Testi Ön-test		Frostig Görsel Algı Testi Son-test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri		Ortalamalar Farkı	-31,90
		Standart Sapma	14,40
Ortalamalar		Öntest	67,34
		Sontest	99,24
Standart Sapmalar		Öntest	15,12
		Sontest	1,67
t – değeri			-15,669
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Frostig Görsel Algı Testi Ön-test, Frostig Görsel Algı Testi Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Frostig Görsel Algı Testi” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 67,34; son-test sonuçları ortalamasının ise 99,24 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, “Altı Yaş” grubuna uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Cinsiyete Göre Bağımlı Örneklem t – testi Tabloları

Tablo 19. Erkekler İçin Göz – Motor Koordinasyonu Bağımlı Örneklem t – testi:

Göz-Motor Koordinasyonu Ön-Test		Göz-Motor Koordinasyonu Son-Test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri		Ortalamalar Farkı	-26,58
		Standart Sapma	13,81
Ortalamalar		Öntest	73,04
		Sontest	99,62
Standart Sapmalar		Öntest	14,11
		Sontest	0,88
t – değeri			-13,609
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Göz-Motor Koordinasyonu ön-test, Göz-Motor Koordinasyonu Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Göz-Motor Koordinasyonu” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 73,04; son-test sonuçları ortalamasının ise 99,62 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, erkeklere uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği düşünülebilir.

Tablo 20. “Kızlar İçin Göz – Motor Koordinasyonu Bağımlı Örneklem t – testi:

Göz-Motor Koordinasyonu Ön-Test		Göz-Motor Koordinasyonu Son-Test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-32,60
	Standart Sapma		14,92
Ortalamalar	Öntest		66,74
	Sontest		99,34
Standart Sapmalar	Öntest		15,59
	Sontest		2,06
t – değeri			-15,451
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Göz-Motor Koordinasyonu ön-test, Göz-Motor Koordinasyonu son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Göz-Motor Koordinasyonu” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 66,74; son-test sonuçları ortalamasının ise 99,34 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, kızlara uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 21. “Erkekler İçin Şekil – Zemin Ayırımı Bağımlı Örneklem t – testi:

Şekil-Zemin Ayırımı Ön-test		Şekil-Zemin Ayırımı Son-test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-33,36
	Standart Sapma		11,05
Ortalamalar	Öntest		61,68
	Sontest		95,04
Standart Sapmalar	Öntest		11,28
	Sontest		6,17
t – değeri			-21,350
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Şekil-Zemin Ayırımı ön-test, Şekil-Zemin Ayırımı Son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Şekil-Zemin Ayırımı” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 61,68; son-test sonuçları ortalamasının ise 95,04 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, erkeklere uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 22. Kızlar İçin Şekil – Zemin Ayırımı Bağımlı Örneklem t – testi:

Şekil – Zemin Ayırımı Ön-test		Şekil-Zemin Ayırımı Son-test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri		Ortalamalar Farkı	-34,54
		Standart Sapma	10,32
Ortalamalar		Öntest	60,22
		Sontest	94,76
Standart Sapmalar		Öntest	11,30
		Sontest	5,78
t – değeri			-23,662
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Şekil-Zemin Ayırımı ön-test, Şekil-Zemin Ayırımı son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Şekil-Zemin Ayırımı” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 60,22; son-test sonuçları ortalamasının ise 94,76 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, kızlar uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 23. Erkekler İçin Şekil Sabitliği Bağımlı Örneklem t – testi:

Şekil Sabitliği Ön-test		Şekil Sabitliği Son-test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-27,00
	Standart Sapma		12,24
Ortalamalar	Öntest		71,68
	Sontest		98,68
Standart Sapmalar	Öntest		13,14
	Sontest		1,98
t – değeri			-15,595
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Şekil Sabitliği ön-test, Şekil Sabitliği son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Şekil Sabitliği” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 71,68; son-test sonuçları ortalamasının ise 98,68 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, erkeklere uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği düşünülebilir.

Tablo 24. Kızlar İçin Şekil Sabitliği Bağımlı Örneklem t – testi:

Şekil Sabitliği Ön-Test		Şekil Sabitliği Son-Test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri		Ortalamalar Farkı	-28,90
		Standart Sapma	11,70
Ortalamalar		Öntest	68,98
		Sontest	97,88
Standart Sapmalar		Öntest	13,43
		Sontest	3,73
t – değeri			-17,473
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Şekil Sabitliği ön-test, Şekil Sabitliği son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t – testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Şekil Sabitliği” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 68,98; son-test sonuçları ortalamasının ise 97,88 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, kızlara uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 25. Erkekler İçin Mekân – Konum İlişkisi Bağımlı Örneklem t – testi:

Mekan-Konum İlişkisi Ön-test			
Mekan-Konum İlişkisi Son-test			
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı	-33,60	
	Standart Sapma	12,40	
Ortalamalar	Öntest	60,06	
	Sontest	93,66	
Standart Sapmalar	Öntest	14,33	
	Sontest	6,64	
t – değeri		-19,153	
N	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Mekan-Konum İlişkisi ön-test, Mekan-Konum İlişkisi son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Mekan–Konum İlişkisi” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 60,06; son-test sonuçları ortalamasının ise 93,66 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, erkeklere uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 26. Kızlar İçin Mekan – Konum İlişkisi Bağımlı Örneklem t – testi:

Mekan-Konum İlişkisi Ön-test		Mekan-Konum İlişkisi Son-test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı	-37,48	
	Standart Sapma	12,42	
Ortalamalar	Öntest	57,46	
	Sontest	94,94	
Standart Sapmalar	Öntest	13,20	
	Sontest	6,12	
t – değeri		-21,344	
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri		0,000**	

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Mekan-Konum İlişkisi ön-test, Mekan-Konum İlişkisi son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Mekan–Konum İlişkisi” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 57,46; son-test sonuçları ortalamasının ise 94,94 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, kızlara uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 27. Erkekler İçin Mekan İlişkileri Bağımlı Örneklem t – testi:

Mekan İlişkileri Ön-test		Mekan İlişkileri Son-test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-38,86
	Standart Sapma		18,00
Ortalamalar	Öntest		54,02
	Sontest		92,88
Standart Sapmalar	Öntest		17,88
	Sontest		11,26
t – değeri			-15,269
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Mekân İlişkileri ön-test, Mekân İlişkileri son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Mekân İlişkileri” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 54,02; son-test sonuçları ortalamasının ise 92,88 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, erkeklere uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği söylenebilir.

Tablo 28. Kızlar İçin Mekan İlişkileri Bağımlı Örneklem t – testi:

Mekan İlişkileri Ön-test		Mekan İlişkileri Son-test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-39,06
	Standart Sapma		16,24
Ortalamalar	Öntest		50,56
	Sontest		89,62
Standart Sapmalar	Öntest		15,90
	Sontest		14,55
t – değeri			-17,009
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Mekan İlişkileri ön-test, Mekan İlişkileri son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Mekân İlişkileri” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 50,56; son-test sonuçları ortalamasının ise 89,62 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, kızlara uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Tablo 29. Erkekler İçin Frostig Görsel Algı Testi Bağımlı Örneklem t – testi:

Frostig Görsel Algı Testi Ön-test		Frostig Görsel Algı Testi Son-test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-31,04
	Standart Sapma		12,56
Ortalamalar	Öntest		68,48
	Sontest		99,52
Standart Sapmalar	Öntest		12,95
	Sontest		1,27
t – değeri			-17,470
n	50	Serbestlik Derecesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Frostig Görsel Algı Testi ön-test, Frostig Görsel Algı Testi son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Frostig Görsel Algı Testi” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 68,48; son-test sonuçları ortalamasının ise 99,52 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, erkeklere uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği söylenebilir.

Tablo 30. Kızlar İçin Frostig Görsel Algı Testi Bağımlı Örneklem t – testi:

Frostig Görsel Algı Testi Ön-test		Frostig Görsel Algı Testi Son-test	
Bağımlı Çift Fark İstatistikleri	Ortalamalar Farkı		-36,74
	Standart Sapma		15,66
Ortalamalar	Öntest		62,64
	Sontest		99,38
Standart Sapmalar	Öntest		16,44
	Sontest		1,75
t – değeri			-16,594
n	50	Serbestlik Dercesi	49
p değeri			0,000**

** p<0.01

Yukarıdaki tabloda “Frostig Görsel Algı Testi ön-test, Frostig Görsel Algı Testi son-test” bağımlı çiftine ilişkin bağımlı örneklem t–testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Frostig Görsel Algı Testi” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Ortalamalar satırı incelendiğinde ön-test sonuçları ortalamasının 62,64; son-test sonuçları ortalamasının ise 99,38 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalardan, kızlara uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programının test sonuçlarını yükselttiği kanısına varılabilir.

Bağımsız Örneklem t – testi Tabloları

Tablo 31. Yaş grupları arasındaki farklılıkların bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılması :

		Yaş Grupları	Göz Motor Koordinasyonu		Şekil Zemin Ayırımı		Şekil Sabitliği		Mekan-Konum İlişkisi		Mekan İlişkileri		Frostig Görsel Algı Testi	
			Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Betimleyici İstatistikler	n	Beş Yaş	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
		Altı Yaş	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	Ort.	Beş Yaş	70,46	99,38	61,06	96,22	65,42	98,00	60,20	93,72	60,44	94,16	63,78	99,66
		Altı Yaş	69,32	99,58	60,84	93,58	75,24	98,56	57,32	94,88	44,14	88,34	67,34	99,24
	Std. Sapma	Beş Yaş	15,27	2,05	10,26	5,04	10,55	3,37	11,32	5,27	14,51	5,98	14,85	1,388
		Altı Yaş	15,12	0,91	12,27	6,52	14,01	2,58	15,83	7,33	15,26	17,06	15,12	1,67
Bağımsız Örneklem t-testi	t		0,375	-0,631	0,097	2,264	-3,960	-0,933	1,046	-0,908	5,475	2,277	-1,188	1,388
	Sd		98,000	98,000	98,000	92,119	98,000	98,000	98,000	88,974	98,000	60,855	98,000	93,380
	p		0,708	0,529	0,923	0,026	0,000	0,353	0,298	0,366	0,000	0,026	0,238	0,168
	Ortak Fark		1,140	-0,200	0,220	2,640	-9,820	-5,60	2,880	-1,160	16,300	5,820	-3,560	0,420

Yukarıdaki tabloda tüm ön-test ve son-test çeşitleri için bağımsız t – testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

“Şekil Sabitliği Ön-test”, “Mekan İlişkileri Ön-test”, “Şekil - Zemin Ayırımı Son-test”, “Mekan İlişkileri Son-test” puan ortalamaları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın olduğu %5 yanılma ile söylenebilir.

“Şekil Sabitliği Ön-test” puan ortalaması daha fazla olan yaş grubu “Altı Yaş” grubu, “Mekân İlişkileri Ön-test” puan ortalaması daha fazla olan yaş grubu “Beş Yaş” grubu, “Şekil - Zemin Ayırımı Son-test” puan ortalaması daha fazla olan yaş grubu “Beş Yaş” grubu, “Mekân İlişkileri Son-test” puan ortalaması daha fazla olan yaş grubu ise “Beş Yaş” grubudur.

Tablo 32. Cinsiyetler Arasındaki Farklılıkların bağımsız örneklem t – testi ile karşılaştırılması:

		Cinsiyet	Göz Motor Koordinasyonu		Şekil Zemin Ayırımı		Şekil Sabitliği		Mekan-Konum İlişkisi		Mekan İlişkileri		Frostig Görsel Algı Testi	
			Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Betimleyici İstatistikler	n	Erkek	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
		Kız	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	Ort.	Erkek	73,04	99,62	61,68	95,04	71,68	98,68	60,06	93,66	54,02	92,88	68,48	99,52
		Kız	66,74	99,34	60,22	94,76	68,98	97,88	57,46	94,94	50,56	89,62	62,64	99,38
	Std. Sapma	Erkek	14,11	0,88	11,28	6,17	13,14	1,98	14,33	6,64	17,88	11,26	12,95	1,27
		Kız	15,59	2,06	11,30	5,78	13,43	3,73	13,20	6,12	15,90	14,55	16,44	1,75
Bağımsız Örneklem t- testi	t		2,119	0,885	0,647	0,234	1,016	1,339	0,944	-1,003	1,022	1,253	1,973	0,459
	Sd		98,000	98,000	98,000	98,000	98,000	74,686	98,000	98,000	98,000	98,000	98,000	98,000
	p		0,037	0,378	0,519	0,815	0,312	0,185	0,348	0,318	0,309	0,213	0,051	0,647
	Ortak Fark		6,300	0,280	1,460	0,280	2,700	0,800	2,600	-1,280	3,460	3,260	5,840	0,140

Yukarıdaki tabloda verilen ön-test ve son-test çeşitleri için bağımsız t–testi sonuçlarına göre, “Göz-Motor Koordinasyonu ön-test” sonuçları bakımından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,01$) bir farkın olduğu söylenebilir. Erkeklerin “Göz-Motor Koordinasyonu ön-test” puan ortalamaları kızlarınkine göre daha yüksektir.

5. TARTIŞMA

Beş-altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algı gelişimine etkilerinin incelenmesi amacı ile yapılmış bu çalışmada örnekleme, Çankaya İlçesinin Emek semtinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hamdullah Suphi İlköğretim Okulu, Muharrem Pakoğlu İlköğretim Okulu ve Nebahat Keskin İlköğretim Okulunun anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocukları, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Özel Öğretmenim Anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocukları ile Emek semtinde bulunan özel anaokullarına devam eden on çocuk ile Çankaya İlçesi Dikmen semtinde bulunan Özel Elma Şekeri Anaokuluna devam eden toplam yüz çocuk alınmıştır. Örnekleme oluşturan çocuklardan ellisi kız ellisi erkektir.

Örnekleme alınan çocukların hepsine Frostig Görsel Algı Testi ve Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitim Programı uygulanmıştır.

Bu araştırmanın yapılmasına; çocukları yapılandırılmış görsel sanat eğitimi ile destekleyerek görsel algı becerilerini geliştirmek düşüncesi neden olmuştur .

Beş- altı yaş grubu çocuklara uygulanan Frostig Görsel Algılama Testinin beş alanından deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar Tablo 1-2-3-4-5-6'da gösterilmiştir; bu tablolar incelendiğinde deneklerin ön-test ve son- testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel düzeyde önemli bir fark ($p < 0,01$) olduğu görülmüştür .Ön-test ve son-test sonuçları arasındaki farkın yapılandırılmış görsel sanat eğitim programından ileri geldiği söylenebilir.

Marta TAUTAN 1984'te "Dört Yaş Çocuğunun Resimlerindeki Yeteneğin Belirlenmesi "amacıyla yaptığı araştırmada; bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar bulmuştur. Araştırmada dört yaşındaki bir çocuğun kelime (ipucu) yardımıyla resim yapıtlarını doğru şekilde eşleyebileceği hipotezi için on üç çocuk gözlemiştir. Araştırmayı yürüten rehber öğrenciler teker teker tahmin oyunu oynamışlar ve ipucu kelimeleri ile resimleri eşleştirmelerini istemişlerdir. Sonuçta çocukların bunu başardığı görülmüştür (77).

Veale 1992'de yaptığı bir çalışmada çocukların görsel deneyimler kazanması, yaratıcılıklarını geliştirme ve hayal güçlerini arttırmak için sanat eğitiminin önemini vurgulamıştır (78).

Yaş gruplarına göre bağımlı örneklem t-testi tablolarından Tablo 7’de beş yaş grubu çocukların göz-motor koordinasyonu alt testi ön-test ve son-test sonuçları ; Tablo 8’de ise altı yaş grubu çocukların göz-motor koordinasyonu alt testi ön-test ve son-test sonuçları gösterilmiştir; bu tablolar incelendiğinde deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar arasında önemli derecede fark gözlenmiştir ($p<0,01$). Bu farkın göz-motor koordinasyonunu desteklemek amacıyla uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programından ileri geldiği düşünülmektedir.

Çağatay ve Mangır da 1987’de yaptıkları çalışmalarında, eğitimin görsel algılama gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada, anasınıfına giden ve gitmeyen çocukların görsel algılama düzeylerini incelemiştirlerdir. Frostig Görsel Algı Testi’nden alınan göz-motor koordinasyonu puanları anasınıfına giden çocuklarda daha yüksek bulunmuştur. Uygulanan eğitim programının anasınıfı çocuklarında göz-motor koordinasyonu gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (65).

Carmichael’in 1988’de yapmış olduğu araştırmada da okul öncesi dönemde yapılan göz-motor koordinasyon çalışmalarının okul yıllarında akademik başarıyı etkilediği ifade edilmektedir. Carmichael araştırmasında, denge-koordinasyon sorunları olan çocukların okul yaşlarında okuma zorlukları görüldüğünü ifade etmiştir (79).

Yaş gruplarına göre bağımlı örneklem t-testi tablolarından; Tablo 9’da beş yaş grubu çocukların şekil-zemin ayırımı alt testi ön-test ve son-test sonuçları, Tablo 10’da ise altı yaş grubu çocukların şekil-zemin ayırımı alt testi ön-test ve son-test sonuçları verilmiştir; bu tablolar incelendiğinde deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar arasında önemli derecede fark gözlenmiştir ($p<0,01$). Uygulanan yapılandırılmış sanat eğitim programının çocukların son test lehine gelişimlerine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Çağatay 1985’de Cerebral Palsy’li çocuklarda görsel algılamayı incelemiş, yirmi çocuk üzerinde çalışma yapmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan yirmi Cerebral Palsy’li çocuğa Frostig Görsel Algı Testi’ni ön test olarak uyguladıktan sonra deney grubuna eğitim programı uygulamıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapmamıştır. Frostig Görsel Algı Eğitim Programı uygulanan Cerebral Palsy’li çocukların ön test ve son test sonuçlarının arasında önemli derecede fark bulunurken kontrol grubunda önemli bir fark bulunamamıştır (67).

Tablo 11’de beş yaş grubu çocukların şekil sabitliği alt testi ön-test ve son-test sonuçları; tablo 12’de altı yaş grubu çocukların şekil sabitliği alt testi ön-test ve son-test sonuçları gösterilmektedir; tablolar incelendiğinde deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar arasında son test lehine önemli derecede fark gözlenmiştir ($p<0,01$). Uygulanan programın beş-altı yaş grubu çocukların şekil sabitliği algılamasını geliştirdiği düşünülmektedir.

Tuğrul, Aral, Erkan, ve Etikan “altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının etkisini” incelemiştir. Araştırmayı Ankara ilinde bir devlet üniversitesine bağlı anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklarla sürdürmüşlerdir. Araştırmada Dr. Marianne Frostig tarafından geliştirilmiş eğitim programı kullanılmıştır. Program dört ay boyunca yüz yirmi yedi çocuğa uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre şekil-zemin ayırımı dışında diğer tüm alt alanlarda ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık önemli bulunmuştur. Eğitim programı son test puanlarında bir artışa neden olmuştur. Beş alt alan arasındaki korelasyonlara bakıldığında “ön test aşamasında” göz-motor koordinasyonu / şekil-zemin ayırımı; göz-motor koordinasyonu / mekan-konum algısı ve şekil-zemin ayırımı / mekan-konum algısı dışında diğer alt alanlar arasındaki korelasyon önemli bulunmuştur. Alt alanlar arasındaki korelasyonlar “son-test aşamasında” göz-motor koordinasyonu / şekil sabitliğinin algılanması; göz-motor koordinasyonu / mekansal ilişkilerin algılanması dışındaki diğer alt alanlarda önemli bulunmuştur. Ön-test ve son-test sonuçları cinsiyete göre karşılaştırıldığında göz-motor koordinasyonu dışında diğer alt alanlarda cinsiyet arasında istatistiksel olarak önemli düzeyde bir farklılık görülmemiştir (80).

Yaş gruplarına göre bağımlı örneklem t-testi tablolarından tablo 13’te beş yaş grubu çocukların mekan-konum ilişkisi alt testi ön-test ve son-test sonuçları; tablo 14’te altı yaş grubu çocukların mekan-konum ilişkisi alt testi ön-test ve son-test sonuçları verilmiştir; bu tablolar incelendiğinde deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar arasında önemli derecede fark gözlenmiştir ($p<0,01$). Uygulanan yapılandırılmış sanat eğitim programının çocukların son test lehine gelişimlerine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Koç 2002’de yaptığı araştırmada görsel-algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve bu programın ana sınıfı çocukların görsel-algı gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini ilköğretim okullarının ana sınıfına devam eden yetmiş çocuk oluşturmuştur. Frostig görsel algı testi ön-test olarak kullanılmıştır. Hazırlanan eğitim programı çocuklara haftada üç gün otuzar dakika uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun görsel algı gelişiminin bütün alt boyutlarında anlamlı bir gelişim gösterdiği ve kontrol grubunda bir gelişim olmadığı belirlenmiştir (81).

Tablo 15’te beş yaş grubu çocukların mekan ilişkileri alt testi ön-test ve son-test sonuçları; tablo 16’da ise altı yaş grubu mekan ilişkileri alt testi ön-test ve son-test sonuçları gösterilmektedir; bu tablolar incelendiğinde deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar arasında son test lehine önemli derecede fark gözlenmiştir ($p<0,01$). Uygulanan programın beş-altı yaş grubu çocukların mekan ilişkilerini algılama becerisini geliştirdiği düşünülmektedir.

Cengiz 2002’de görsel algılama gelişimini destekleyici eğitim programının çocukların görsel algı gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Örneklemini beş buçuk-altı yaşındaki otuz çocuk dahil edilmiştir. görsel algı gelişimini destekleyici eğitim programı dört hafta süre ile deney grubuna uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucunda beş alt boyut ve programın genel anlamda anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular görsel algı gelişimi destekleyici eğitim programının çocukların görsel algı gelişimleri üzerinde başarısını ortaya koymuştur (82).

Tablo 17’de beş yaş grubu çocukların Frostig Görsel Algı Testi ön-test ve son-test sonuçları ; tablo 18’de ise altı yaş grubu çocukların Frostig Görsel Algı Testi ön-test ve son-test sonuçları verilmiştir;bu sonuçlara göre çocukların ön-test ve son-testte aldıkları puanlar arasında önemli derecede fark gözlenmiştir ($p<0,01$). Yapılan araştırma, sanat eğitimi ile çocuğun görsel algılarındaki uyarılmışlık düzeyinde gelişmeye neden olunabileceğini, hangi alanda olursa olsun çocuğun başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermiştir.

Arıkök 2001’de görsel algı becerisinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve ana sınıfı çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgusuna olan etkisinin incelendiği araştırmasında beş-altı yaş grubunda bulunan yetmiş çocuğa frostig görsel algı testi uygulanmıştır;araştırma sonucunda görsel

algılamanın tüm boyutlarında gelişme görülürken kontrol grubunda anlamlı bir gelişme olmadığı belirtilmiştir (83).

Araştırma grubunda bulunan çocukların cinsiyete göre dağılım tablosu sonuçları Tablo 19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30'da verilmiştir. Deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar Frostig Görsel Algılama Testi'nin beş alanında incelenmiştir. Deneklerin aldıkları puanlara göre cinsiyetin sadece göz-motor koordinasyonu alt testinde farklılık yarattığı kanısına varılmıştır.

Cinsiyete göre bağımlı örneklem t-testi tablolarından; Tablo 19 erkek çocukların göz-motor koordinasyonu alt testi ön-test ve son-test sonuçlarını; tablo 20 ise kız çocukların göz-motor koordinasyonu alt testi ön-test ve son-test sonuçları gösterilmiştir; bu tablolar incelendiğinde deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar arasında önemli derecede fark gözlenmiştir ($p < 0,01$). Bu farkın göz-motor koordinasyonunu desteklemek amacıyla uygulanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programından ileri geldiği düşünülmektedir.

Çalık 2003 yılında yaptığı araştırmada “epileptik olan ve olmayan dört-sekiz yaş arası çocuklarda görsel algılama davranışını incelemiştir”. Epileptik olan ve olmayan çocukların Frostig Görsel Algılama Alanlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulurken, cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varmıştır (84).

Cinsiyete göre bağımlı örneklem t-testi tablolarından; Tablo 21 erkek çocukların şekil-zemin ayırımı alt testi ön-test ve son-test sonuçlarını; tablo 22 ise kız çocukların şekil-zemin ayırımı alt testi ön-test ve son-test sonuçlarını vermiştir; bu tablolar incelendiğinde deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar arasında önemli derecede fark gözlenmiştir. Uygulanan yapılandırılmış sanat eğitim programının çocukların son test lehine gelişimlerine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Vogel'in 1990'da yaptığı araştırmada sonucunda ise cinsiyetler arasında görsel-mekansal beceri farklılıklarının, sözel beceri farklılıklarından daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Vogel normal çocuklarla yaptığı çalışmalarda kızların okuma hızı, parmak takibi, kodlama, geometrik desenlerin kopyalanması, yazı yazma ve daktilo etmede daha iyi olduklarını bulmuştur (85).

Buna karşın İbişoğlu 1987’de epilepsili çocukların görsel algılama düzeyini araştırdığı çalışmada, Frostig Görsel Algılama Testini kullanmış ve ortalamalar arası farkların cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlam taşımadığını ($p>0,01$) algı katsayıları açısından kız ve erkekler arasında anlamlı fark olmadığını bulmuştur(86).

Tablo 23 erkek çocukların şekil sabitliği alt testi ön-test ve son-test sonuçlarını; tablo 24 ise kız çocukların şekil sabitliği alt testi ön-test ve son-test sonuçlarını vermiştir; bu tablolar incelendiğinde deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar arasında önemli derecede fark gözlenmiştir, uygulanan yapılandırılmış sanat eğitim programının çocukların son test lehine gelişimlerine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Mangır ve Çağatay 1987’deki çalışmalarında anaokulu eğitiminin görsel algı gelişiminde faydalı olup olmadığı ve bu konuda cinsiyetin etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda anaokuluna giden çocukların görsel algılamada başarılı olduklarını, görsel algılamada cinsiyetin etkili olmadığını saptamışlardır(65).

Tablo 25, erkek çocukların mekan-konum ilişkisi alt testi ön-test ve son-test sonuçlarını; tablo 26 ise kız çocukların mekan-konum ilişkisi alt testi ön-test ve son-test sonuçlarını göstermektedir; ; bu tablolar incelendiğinde deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar arasında önemli derecede fark gözlenmiştir, bu anlamlı farkın uygulanan yapılandırılmış sanat eğitim programından ileri geldiği düşünülmektedir.

Chen ve arkadaşları 1985 yılında yaşları beş ile dokuz arasında değişen çocuklarda yatay ve dikey görüşlerde fiziksel, görsel faktörler ile yaş ve cinsiyetin etkisini araştırmışlardır. Dikey ve yatay algılamalarda hata yapma oranının yaşlara göre değiştiğini, yaş büyüdükçe hata yapma oranında azalma olduğunu görmüşlerdir;bununla birlikte cinsiyetin etkisinin olmadığı kanısına varmışlardır (70).

Tablo 27; erkek çocukların mekan ilişkileri alt testi ön-test ve son-test sonuçlarını; tablo 28 ise kız çocukların mekan ilişkileri alt testi ön-test ve son-test sonuçlarını vermiştir; bu tablolar incelendiğinde deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar arasında önemli derecede fark gözlenmiştir, uygulanan yapılandırılmış sanat eğitim programının çocukların son test lehine gelişimlerine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Mekan ilişkileri alt testinde belli uzaklıktaki

noktaların örnekte gösterildiği gibi düz çizgilerle birleştirilmesi beklenmektedir. Bu bölüm hem göz-motor işbirliğini hem de dikkati belli noktalar üzerine yoğunlaştırıp, karşılaştırma yapmayı gerektirmektedir. Bu çalışma için hazırlanan yapılandırılmış görsel sanat eğitim programında bu detaylara yer verilmiştir.

Kaya 1989'da frostig görsel algı eğitim programının görsel algılama ve zihin gelişimine olan etkisini araştırmıştır. Ana okuluna devam eden üç-altı yaş arası yüz on çocukla yapılan çalışmada araştırma örneklemini dört ve beş yaşlarından on'ar olmak üzere deney ve kontrol gruplarını yirmi denekten oluşturmuştur. Çocuklara Frostig Görsel Algı Testi ve Columbia zihni olgunluk ölçeği uygulanmıştır. Dört yaşındaki deney grubu ile haftada üç gün, üç kişilik gruplar halinde, beş yaşındaki çocuklarla haftada üç gün dört kişilik gruplar halinde kırkar dakika çalışılmıştır. Dört yaş grubunda göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılaması, şekil sabitliğini algılama boyutlarında olumlu gelişme görüldüğü halde mekan-konum algılaması ve mekansal ilişkiler boyutlarında anlamlı gelişme olmamıştır. Beş yaş grubunda ise görsel algılamanın bütün boyutlarında anlamlı gelişme görülmüştür (87).

Tablo 29, erkek çocukların Frostig Görsel Algı Testi ön-test ve son-test sonuçlarını; tablo 30 ise kız çocukların Frostig Görsel Algı Testi ön-test ve son-test sonuçlarını göstermektedir; bu tablolar incelendiğinde deneklerin ön-test ve son-testte aldıkları puanlar arasında önemli derecede fark gözlenmiştir, bu anlamlı farkın uygulanan yapılandırılmış sanat eğitim programından ileri geldiği düşünülmektedir.

Allen, Haupt ve Jones 1965 yılında altmış beş eğitilebilir zihinsel engelli çocuğa Frostig Görsel Algı Testi ile Zeka Testi uygulamışlar ve çocukların iki testten aldıkları puanları karşılaştırmışlardır. Frostig Görsel Algı Testi'nde başarılı olan çocukların, Zeka Testi sonuçlarında da başarılı olduğu, Frostig Görsel Algı Testi'nde düşük başarı gösteren çocukların Zeka Testi sonuçlarının da düşük olduğunu saptamışlar ve algı gelişiminin zihinsel gelişime katkısının önemli olduğu sonucuna varmışlardır (39).

Tablo 31'de tüm alanlardaki ön- test ve son- test bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre “şekil sabitliği ön-test”, “mekan ilişkileri ön-test”, “şekil-zemin ayrımı son-test”, “mekan ilişkileri son-test” puan ortalamaları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) bir farkın

olduğu söylenebilir. “şekil sabitliği ön-test” puan ortalaması daha fazla olan yaş grubu “altı yaş” grubu, “mekan ilişkileri ön-test “ puan ortalaması daha fazla olan yaş grubu “beş yaş” grubu, “şekil-zemin ayrımı son-test “ puan ortalaması daha fazla olan yaş grubu “beş yaş” grubu, “mekan ilişkileri son-test “ puan ortalaması daha fazla olan yaş grubu ise “beş yaş” grubudur.

Doğan 1989’da cerebral palsy’li çocukların görsel algı gelişimlerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmaya dört-yedi yaş arası zeka düzeyi altmış’tan yukarı olan özel bir görme problemi olmayan yirmi çocuk dahil edilmiştir. Deney grubuna frostig görsel algı eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda görsel algılamının tüm alanlarında deney grubunun elde ettiği puanların kontrol grubundakilerden önemli derecede farklı olduğu belirlenmiştir (88).

Tablo 32’de cinsiyetler arasındaki farkların bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre; sadece göz-motor koordinasyonu ön-test sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir; erkeklerin göz-motor koordinasyonu ön test puan ortalamaları kızlarınkine göre daha yüksek bulunmuştur.

Caferoğlu 1991 yılında, beş yaş çocukları ile yaptığı çalışmada renk ve büyüklük kavram bilgileri sözel ifade yönünden ele alınmıştır. Destekleyici eğitim alan grupta renk ve büyüklük kavramlarının kazanılmasında artış bulunduğunu gözlemiş, eğitimin önemli olduğu sonucuna varmıştır (72).

Dereobalı 1994’te algısal becerilerin geliştirilmesine yönelik dört yaşındaki çocuklar için bir program hazırlamıştır. Hazırladığı programın çocukların bütün gelişim alanlarında, özellikle dil gelişimi alanında destekleyebileceğini ifade etmiştir(89).

Çocukların gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlanan sanat etkinliklerinin yararı açıktır. Uzman kişiler tarafından hazırlanan araçlar ve programlar çocukların sağlıklı öğrenmelerini sağlayacaktır.Uzmanlarca hazırlanan sanat programları çocukların hem eğlenmesine hem de yararlı ve kalıcı bilgiler edinmesine sebep olacaktır.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu konuda yapılabilecek çalışmalarla ilgili önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma; anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocukların görsel algı gelişimleri üzerinde, araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görsel sanat eğitimi programının etkisini tespit etmek için yapılmıştır. Araştırmacı tarafından görsel algılamanın göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ilişkisi, şekil sabitliği, mekan-konum ilişkisi ve mekan ilişkileri boyutlarına yönelik sohbet, müzik, oyun, drama, elişi etkinlikleri, kavram çalışması etkinliklerinden oluşan bir program geliştirilmiştir (Görsel algı gelişimini destekleyici yapılandırılmış görsel sanat eğitimi programı). Uygulama sonucunu ölçmek amacıyla Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır.

Sanat eğitim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra yapılan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Cinsiyete göre ön test ve son test puanları t- testine göre incelenmiştir. Kız ve erkek çocukların şekil-zemin algısı, şekil sabitliğini algılama, mekan ile konumu algılama, ve mekan ilişkilerini algılama boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Yapılan araştırma için hazırlanan sanat eğitim programı, beş-altı yaş grubu çocukların göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algısı, şekil sabitliğini algılama, mekan ile konumu algılama, ve mekan ilişkilerini algılama becerilerinin gelişmelerine katkı sağlamıştır.

ÖNERİLER

- Okul öncesi öğretmenleri kendi sınıf ortamında uygulayabilecekleri, çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyebilecek görsel algılama eğitim programları hazırlama konusunda hizmet içi eğitime alınabilirler.
- Okul öncesi öğretmenleri, hazır sanat eğitimi programlarıyla sınırlı kalmayıp, çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyebilecek görsel algılama eğitim programları hazırlayabilirler.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan programlar, görsel algılamanın bütün boyutlarına yönelik çalışmalar içerik yönünden zenginleştirilebilir.
- Okul öncesi eğitim için hazırlanan sanat eğitim programları, gelişim alanlarıyla görsel algılama alanlarını bütünleştirerek, çocuğun gelişmesine uygun hale getirilebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri, çocukların görsel algılama alanlarının değerlendirilmesi için eğitime alınabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri, kendi sınıflarındaki çocukların ihtiyaç ve ilgi alanlarına uygun araç gereçleri hazırlayabilirler.
- Daha küçük yaşlardan başlayarak çocukların görsel algılama düzeyini saptamaya ve eğitim programlarının etkisini incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarında görsel algılama gelişim düzeyini saptamaya ve sanat eğitim programlarının etkisini incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Çocukların görsel algılama alanlarını geliştirmede yardımcı olacak dikkat ve gözlem çalışmalarına eğitim programı içinde daha fazla zaman verilebilir.

KAYNAKLAR

1. FEENEY, S. MORAVCIK, E. A Think of Beauty: Aesthetic Development in Young Children Young Children, V:46, N:6, P:7-15 Sep, 1987.
2. PARSONS, M., How We Understand Art. N. Y.Cambridge Pres, Cortlett S. Students With Disabilities on Fine Art Degress. Journal of Art and Desh Education, V:13, P:266-273, 1994.
4. KIRIŞOĞLU, O., Sanatta Eğitim, Görmek-Öğrenmek-Yaratmak, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.
5. ABACI, Oya., Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2000.
6. Genel Kültür ansiklopedisi, 5.Cilt, 46. Fasikül, Görsel Yayınları, 1982.
7. İŞPİROĞLU, Nazan., Çağdaş Eğitimde Sanat. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, 1994.
8. LORRY, E. FRASE., Sharon. C. Canley, Creating Learning Places For Teachers, Toc Corvin Press, Inc. California, 1994.
9. GENÇAYDIN, Zafer., Sanat Eğitimi, A.Ü. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1993.
10. HONIGMON, J. JOANN., Bhavnogri, NOVAZ, Peshotan., Childhood Education, Summer, Vol.74, No.4, P.206-211, 1998.
11. GARDNER, H., 1985.
12. PERKINS, DN., The Intelligent Eye Santa Monica, Ca., The Getty Center For Education in The Arts, 1994.
13. GARDNER, H., Art Education and Human Development Santa Monica, CA., Author, 1990.
14. ROSARIO, J., COLLAZO, E., Aesthetic Codesin Context. An Explorator in Two Preschool Class Room. Journal of Aesthetic Education, 15(1), 71-82, 1981.

15. WOOD, Jonathan, 2001. Issues and trends in E fall.
http://homepages.stmartin.edu/fac_staff/belinda/ece_research/JW.POF
[11/07/2006].
16. STIENS, E., Integrating The Arts in Elementary Circulum Olympia, W.,
Evergreen State College, 2001.
17. DIGHE, Judith., CALOMIRIS, Zay., ZUPTHEN, Von Carmen., Young
Children, January, Vol.53, N.1, S.4-9, 1998.
18. ENGEL, B.S., Learning To Look. Appreciating Child Art. Young Children,
51(3), S.74-79, 1996.
19. BLOOM, Benjamin. S., İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. Çev. D. Ali
Özçelik., Milli Eğitim Basım Evi, Ankara, 1979.
20. ALINDAN, Mc. Herald., Education Forself-Actualization, Development Assos,
National, Oct., Vol.10, 1981.
21. KORZENIK, Diana., WAYLAND, Francis., Parker's Vision of The Arts in
Education, Massachusetts Call of Art, Teory-into-practise, Fall.16, Vol.23(4),
S.288-292, 1984.
22. GEL, H. Yücel., Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık. Özgün Eğitim. 24 Kasım
Öğretmenler Günü Dergisi, Sayı.2, S.38, 1991.
23. KARAYAĞMURLAR, Bedri., Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim. Yüksek lisans tezi
(basılmamış) 9 Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim İş Eğitimi
Ana Bilim Dalı, İzmir, S.182-185, 1990.
24. EISNER, W. Ellion., The Contrubution of Painting To Children's Cognitive
Development, Stanford U., Boston, Sum vol.164/3, S.227-237, 1982.
25. FERAH, Aysel., İlk Okuma Yazma Döneminde Görsel Algı ve Zeka ile Okuma
Yazma Arasındaki İlişkilerin Araştırılması, A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 10-12 Eylül, Eskişehir,
S.55, 1997.
26. ARTUT, K., Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri Anı Yayıncılık, Ankara,
2002.

27. ÇAĞLAK SARI, S., 0-6 Yaş Çocuklarında Hareket Gelişimi, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl.6, Sayı.62, 2005.
28. ÖZ, İlkin., Çocuk Olmak, Çocuğun Gelişim Dönemleri, Kök yayıncılık, 1997.
29. ARAL, Neriman., KANDIR, Adalet., CAN, YAŞAR, Münevver., Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri, Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları, YA-PA Yayınları, İstanbul, 2000.
30. MORGAN, Margeret., Art in The Early Years of Schooling, Stonley Thornes Ltd., England, 1995.
31. DRAKE, S. M., Creating Integrated Circulum, Thousand Oaks, CA. Corwin Pres, 1998.
32. FOWLER, C., Strong Arts, Strong Schools The Promising Patential and Short Sighted Disregard of The Arts in American Schooling New York, Oxford Pres, 1996.
33. DIAMOND, M. Ph. D., HOPSON, J., Magic Trees of The Mind, How to Nurture Your Child's Intelligence, Creativity and Healty Emotions From Birth to Adolescence, New York Penguin Group, 1999.
34. SYLVESTER, R., Art For The Brain's Sake Educational Leadership, 1998.
35. YAVUZER, Haluk., Resimleriyle Çocuk, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1992.
36. TEMEL, Z. Fulya., İtalya'daki Reggio Emilio Okulöncesi Eğitim Projesi, 6. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, 1989.
37. FİŞEK, Güler., YILDIRIM, Serap., Çocuk Gelişimi, MEB Basımevi, İstanbul, 1983.
38. BAYSAL, Can., TEKARSLAN, Erdal., Davranış Bilimleri, Avcıol Basım Yayın, İstanbul, 1996.
39. ÜLGEN, Gülten., Eğitim Psikolojisinde Kavram Geliştirme, Uygulama ve Kavramlar, H.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara, 1988.
40. ALLEN, R. M. HAUPT., T. D. JONES., R. M., Visual Perceptual Abilities and Intelligence in Mental Retardates, Jounal Clinical Psychology, 1965.

41. ERNEST, Hilgart., F. ATKINSON, Rite., L. ATKINSON, Richart. C., Psikolojiye giriş, Toplu Çeviri, 1. Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1995.
42. BRYANT, J. Cratty., Perceptual and Motor Development in Infants and Children, Mc. Millon Ltd., London, 1997.
43. ERDEMİR, Nilay., “Algısal Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlikler” Gazi Ü. Anaokul/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı, YA-PA Yayınları, İstanbul, 1999.
44. ARNHEIM, R., Art and Visual Perception, Berkeley., A Psychology of Creative Eye., The New Version., L.A, University of California Pres, 1974.
45. SILK, A. M. J., THOMAS, G. V., The First Representational Drawings of Young Children, British Journal of Psychology, 1986.
46. CÜCELOĞLU, Doğan., İnsan ve Davranışı, VII. Basım, Remzi yayınevi, İstanbul, 1997.
47. CÜCELOĞLU, Doğan., Yeniden İnsan İnsana, Remzi kitapevi, İstanbul, 1993.
48. CÜCELOĞLU, Doğan., İletişim Donanımları, Remzi Kitapevi, İstanbul, 2002.
49. APAK, Selçuk., Gelişim Nörolojisi, İstanbul Ü. Çocuk Sağlığı Enstitüsü, Sanal Matbaacılık, İstanbul, 1984.
50. MORGAN, Clifford. T., Psikolojiye giriş, Toplu Çeviri H.Ü. Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara, 1991.
51. MANGIR, Mine., ÇAĞATAY, Neriman., Anaokuluna ve Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algılama Ve Zeka İlişkisinin İncelenmesi, Ankara Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1990.
52. BARON, Robert. A., Essentials of Psychology Rensselaer Polytechnic Institute, 1996.
53. FROSTIG, Marianne., Pictures and Partners, Teacher’s Guide, 1968.
54. ÜLGEN, Gülten. E. Fidan., Çocuk Gelişimi, İstanbul Milli Eğitim Basımevi, 1983.

55. MORGAN, Margaret., Art 4-11 Art in The Early Years of Schooling Ellenborough House, England, 1995.
56. HOHMANN, Mary., WEIKART, D., Küçük çocukların eğitimi, (Çeviri: Sibel Saltiel KOHEN,. ÖĞÜT Üflen.,) Hisar Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul, 2000.
57. GÜNCE, Gülseren., Çocukta Zihin Gelişimi, Piaget Kuramına Toplu Bakış, Baylon Maatbası, Ankara, 1974.
58. GOODNOW, J., Piaget's Taks: The Effects of Scoring Manual for the Marianne Frostig Developmental Test of Visial Perception, Polo Alto. Conculting Psychologists Pres, California, 1966.
59. KEHNEMUYI, Zerrin., Çocuğun görsel sanat eğitimi, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1995.
60. BARRETT, M., Art Education, A Strategy of Course Design, Heinemann, 1980.
61. BAL, Servet., Okulöncesi Çocuklarda İşıtsel Algının Gelişimi ve Eğitimi, YA-PA 7. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, YA-PA Yayınları, İstanbul, 1991.
62. ACARLAR, Funda., Dil Eğitimi ve Eğitimde Kullanılan Etkinlikler, Okul Öncesi Eğitimciler için El Kitabı, Hünler Matbaacılık, Ankara, 1991.
63. ÇAĞATAY, Kari. Wulf., Çocuklar Nasıl Öğrenir? Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi, Sayı.70, 1988.
64. FROSTIG, M. HORN, D., The Frostig Program for the Development of Visual Perception, Follent Education Corp., Chicago, 1964.
65. PALUT, Birsen., Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2005.
66. MANGIR, M., ÇAĞATAY, N., Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yaş Çocukların Görsel Algılamaları Üzerine Bir Araştırma, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1987.

67. AKÇİN, Nur., Okuma Becerilerinin Kazanılmasında Görsel Algısal Gelişimin Rolü, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi (Basılmamış), Ankara, 1993.
68. ÇAĞATAY, Neriman., Frostig Visual Algılama Testi ve Eğitim Programına Dayalı Olarak Dört-Sekiz Yaş Arası Cerebral-Palsy'li Çocuklarda Visual Algılama Davranışının İncelenmesi, Ankara Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bilim Uzmanlığı Tezi, 1985.
69. GLUCKMAN, S. BARLING, J., Effects of Remedial Program on Visual-Motor Reception in Spina Bifida Children. Journal Genet Psychology, 130(Second Holt), S.195-203, 1980.
70. HOSSLER, M., BIRMAUMER, N., FEIL, A., "A Study of Experiments on the Vertical and Horizontal Visual Perception of Children Age stog " Information on Psychological Sciece, 5, S.6-11, 1985.
71. CHEN, S., ZEN, M., LIN, Z., A Study of Experiments on the Vertical and Horizontal Visual Perseption of Children Age 5 to 9 Information on psychological Science, 1985.
72. SOĞOL, Ufuk., Down Sendromlu Çocukların Görsel Algı Gelişimine Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi, Marmara, Bilim uzmanlığı tezi İstanbul, 1999.
73. CAFEROĞLU, C. Ş., Anaokuluna Devam Eden 3-4-5 Yaş Çocuklarının Renk ve Büyüklük Kavramlarının Kavram Bilgisi ve Sözel İfade Yönünden Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, H.Ü. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Ankara, 1991.
74. ARAL, Neriman., BÜTÜN, Ayhan., Bilgisayar Destekli Eğitim Alan ve Almayan Anaokuluna Devam Eden Çocukların Görsel Algılamalarının İncelenmesi, OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Bildiriler Kitabı, 2004.
75. ÇELEBİ, Elif., S.H.Ç.E.K'e Bağlı Kurum Yuvalarında Kalan Korunmaya Muhtaç Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların İnsan Figürü Çizimlerine Görsel Sanat

- Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi, H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi (Basılmamış), Ankara, 2000.
76. WILSON, B., A Professional's Guide to Working with the Learning-Disabled Child, Bruner / Mazel Publishers, New York, 1978.
77. REINARTZ, Anton., REINARTZ, E., Wahrnehmungs-Training Won M.Frostig, Ph.D. David Horne, B.A und Ann-Marie Miller, M.A An Weisung Seft, Dortmund, 1975.
78. TAUTAN, Marta., Four-Years-Old Children's Recognition of Expressive Qualities in Painting Reproductions, U.Lowa, Som Vol.17/4, 1984.
79. VEALE, A., Making with Eyes and Hands. Eric Document Service No.ED 351 123, Microfische, Australia, 1992.
80. CARMICHAEL, Karla Delle., Dial-R, Motor-Free Visual Perception Test and Peabody Picture Vocabulary Test. Interpretation from Kinder Sreening, 1988.
81. TUĞRUL, B., ARAL, N., ERKAN, S., ETİKAN, İ., Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algılama Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi, Qafgaz Üniversitesi Dergisi, 8, S.67-84, 2001.
82. KOÇ, Emine., Görsel-Algı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Örnek Bir Program Modelinin Hazırlanması ve Ana Sınıfı Çocuklarında Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Ankara, 2002.
83. CENGİZ, Ö., 5,6-6 Yaş Çocukların Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programının Etkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), İstanbul, 2002.
84. ARIKÖK, İ., 5-6 Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Okuma Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Bilim Uzmanlığı Tezi (basılmamış), Ankara, 2001.

85. ÇALIK KESKİN, Tülay., Epileptik Olan ve Olmayan Dört-Sekiz Yaş Arası Çocuklarda Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi(basılmamış), Ankara, 2003.
86. VOGEL, S., gender differences in intelligence language visual motor abilities and academic achievement in students of than litareture. Journal of learning disabilities, 23 (1), S.156-159, 1990.
87. İBİŞOĞLU, A., 4-9 Yaş Dilimindeki Epileptik ve Non Epileptik Çocukların Görsel Algı Gelişimi Açısından Karşılaştırılması, İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), İstanbul, 1987.
88. KAYA, Özcan., Frostig Görsel Algılama Eğitim Programının Ana Okulu Çocuklarının Görsel Algılama ve Zihinsel Gelişmelerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Ankara, 1989.
89. DOĞAN, H., Spastik Tip Cerebral Palsy'li Çocuklarda Görsel Algı Gelişimi ve Frostig Görsel Algı Eğitiminin Etkisi, İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), İstanbul, 1989.
90. DEROBALI, Nilay., Ana okuluna Devam Eden 48 Aylık Çocukların Algısal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Hazırlanan Programların Dil Gelişimi Yönünden İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Ankara, 1994.
91. DELİGÖZ, Dinç Berkay., 5-6 Yaş Görsel Dikkat Çalışmaları 1-2. YAPA Yayınları, İstanbul, 2005.
91. KOÇAK, Katja Ojala., ONUR, Erol., Çocuklar için Müzik ve Hareket Eğitimi Morpa yayınları, İstanbul, 2005.
92. ACAY, Sefai., UŞAKLIGİL, Işıltan., TERCANLI, Cahit., CD'li Çocuk Ezgileri, Morpa Yayınları, İstanbul, 2004.
93. DARICA, Nilüfer., Okul Öncesi Eğitimcileri için Etkinlik Örnekleri, Bem Koza Yayınları, İstanbul, 2001.
93. ÜRE, Jale., ÜRE, Nezih., El Faaliyetleri Serisi–Yapa Yayınları, İstanbul, 2005.

EKLER

EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı :

Doğum Tarihi :

Cinsiyeti :

Bilgi Veren Kişi :

Çocuğun Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurumu:

Özel() Resmi() İlköğretim anasınıfı()

Anne- Babanın Öğrenim Düzeyi:

	A	B
Okur-Yazar Değil	().	()
Okur-Yazar veya İlkokul mezunu	().	()
Orta dereceli okul mezunu	().	()
Yüksek okul mezunu	().	()

Anne- babanın yaşı :

30 yaş ve altı

31-40 yaş

41 yaş üstü

Anne –Babanın İşi :

Özel Kurum- Asgari Ücret

Özel Kurum- 450 ile 1000 YTL arası ücret

Özel Kurum- 1001 YTL ve üzeri

Resmi Kurum- Asgari Ücret

Resmi Kurum-450 ile 1000 YTL arası ücret

Resmi Kurum-1001 YTL ve üzeri

EK-2 UYGULANAN YAPILANDIRILMIŞ SANAT EĞİTİM PROGRAMI

1. Hafta (Göz-Motor Koordinasyonu)

1. Gün:

Sohbet: belirli sınırlar içinde yapılan işler (Arabaların yolun içinde gitmesi...)

Oyun:* Sınırlar içinde yürü / Köprü nöbetçisi.

Görsel Sanat Etkinliği: Kavanoza ip sarma

Dramatisasyon: Trafik kuralları.

Müzik :Trafik

Kavram Çalışması: Geniş-dar

2.Gün:

Sohbet: Belirli sınırlar içinde yapılan işler.

Oyun: Denge tahtasında yürüme / köprü nöbetçisi

Dramatizasyon: Hayvanlar

Müzik : Top

Görsel Sanat etkinliği: Süslü yılan / Çerçeve yapımı

Kavram çalışması: Geniş-Dar

3.Gün:

Sohbet: Belirli sınırlar içinde yapılan işler

Oyun: Yumak yuvarlama / köprü nöbetçisi

Görsel Sanat etkinliği: Yön bulma / Tırtıl yapımı

Dramatizasyon:Vucudum bir fırça olsaydı

Müzik : Sınırları ben koydum

2. HAFTA (Göz-Motor Koordinasyonu)

1.Gün:

Sohbet: Çizgiler ne işe yarar?

Oyun: Halat germe / Trafik oyunu.

Dramatizasyon: Yapraklar ve rüzgar
Görsel Sanat Etkinliği: Küpler ve Çubuklar
Müzik: Sınırları Ben Koydum
Kavram Çalışması: Dik-Eğik

2.Gün

Sohbet: Çizgiler ne işe yarar?
Oyun: Labirent oyunu / Hedefe top atma
Görsel Sanat etkinliği: Düğme kolye yapımı / Yüzen ördek yapımı
Müzik: Bilmece
Kavram Çalışması: Dik-Eğik

3.Gün:

Sohbet: Çizgiler ne işe yarar?
Oyun: Kazıktan Kazığa/ Dart
Görsel Sanat Etkinliği: Maske Yapımı / Kutu Ayakkabılar
Müzik : Tavşanlar
Drama: Rahatlama çalışması
Kavram Çalışması: Dik-Eğik

3. HAFTA (Şekil-Zengin Ayırımı)

1.Gün :

Sohbet: Çevremizdeki nesnelere ve şekilleri
Oyun: Halka Olalım
Görsel Sanat etkinliği: Sihirli İpler / Fare Yapımı
Dramatizasyon: Kuklalar
Müzik : Uçan Daire
Kavram çalışması: Büyük- Küçük

2.Gün:

Sohbet: Çevremizdeki nesnelere ve şekilleri

Oyun: Kare Olalım / Hedefe atlama

Görsel Sanat Etkinliği: Şekil Kutusu / Gemi yapımı

Dramatizasyon: Deniz araçları

Müzik:Gemi

3.Gün:

Sohbet: Çevremizdeki nesnelere ve şekilleri

Oyun: Üçgen Oluşturma / Bloklarla Oyun

Görsel Sanat Etkinliği: Dinazor Yapalım / Şekil Baskısı

Kavram Çalışması: Büyük-Küçük

Müzik : Şekiller

4. HAFTA (Şekil- Zemin ayırımı)

1.Gün:

Sohbet: Gölge nasıl oluşur?

Oyun: Dikdörtgen oluşturma / Sınırla

Görsel Sanat Etkinliği: Gölge Çalışması / Resmi çerçevele

Müzik: Aydede

Dramatizasyon:Ay Güneş ve Yıldızlar

Kavram:Aynı-Farklı

2.Gün:

Sohbet: Nesnelere ve gölgeleri

Oyun: Artı işareti oluşturma / Bayrak yarışı

Görsel Sanat Etkinliği: Fil yapımı / Nesnelere şekillerini inceleyelim

Müzik: Şekiller

Kavram çalışması: Aynı-Farklı

3.Gün:

Sohbet: Nesnelere ve gölgeleri

Oyun: İpucu Kutusu / Bir Öykü Anlat

Görsel Sanat Etkinliği :Baykuş Yapımı / Aile ağacı

Dramatizasyon: Ben bir Gölgeyim

Kavram çalışması: Aynı-Farklı

5. HAFTA (Şekil sabitliği)

1.Gün:

Sohbet: Kare, daire,oval dikdörtgen

Oyun: Heykel oyunu / Aynısını bul

Görsel Sanat Etkinliği:Katlama ev / Daire sepet

Dans: Heykel dansı

Kavram çalışması:Uzun-Kısa

2.Gün:

Sohbet: Kare, daire, oval dikdörtgen

Oyun:Renkli şekiller / Çevrele

Görsel Sanat Etkinliği: Dikişli elma / Kızıl dereli kayığı

Müzik : Fil ve arı

Dramatizasyon : Meyveler

Kavram Çalışması :Uzun –Kısa

3.Gün:

Sohbet:Kare, daire,oval dikdörtgen

Oyun: Canlı-Cansız / Daire–kare oyunu

Dans :Şekillerin dansı

Görsel Sanat Etkinliği: Kelebek / Kardan Adam

Müzik : Fil ve arı

Kavram çalışması:Uzun-Kısa

6. HAFTA (Şekil sabitliği)

1.Gün:

Sohbet: Aynı Şekiller Farklı Boyutlar

Oyun: Ayna / Küçüğünü bul

Görsel Sanat etkinliği: Düğmelerden adam yapımı / Domino yapımı

Dramatizasyon: Çevremizdeki sabit yerler

Müzik.Ceviz adam

Kavram Çalışması: Köşeli- Yuvarlak

2.Gün:

Sohbet: Aynı şekiller farklı boyutlar

Oyun: Nesneleri Gruplayalım / İzini bulabilir misin?

Görsel Sanat etkinliği: El – Ayak izimizi çıkaralım / Şekiller ülkesi

Müzik: Ellerim

Dramatizasyon:Rahatlama çalışması

Kavram Çalışması: Köşeli-yuvarlak

3.Gün:

Sohbet: Aynı şekiller farklı boyutlar

Oyun: Zıt kavramlar günü / Eşini bul

Görsel Sanat etkinliği: İpe boncuk dizme / Bul-yap yapımı

Müzik : Top

Dans:Renkler

Kavram çalışması: Köşeli – yuvarlak

7. HAFTA (Mekan –Konum İlişkisi)

1.Gün:

Sohbet: Nesnelerin duruş şekilleri ve konumları (önde, arkada, yukarıda...)

Oyun: Yerini söyle

Görsel Sanat etkinliği: İpucu çalışması / Eksik tamamlama

Müzik: Vücutum

Dramatizasyon:Şekiller

Kavram Çalışması:Ön- Arka

2.Gün:

Sohbet: Nesnelere duruş şekilleri

Oyun: Köprünün Nesrinde? / Aynısını bul

Görsel Sanat etkinliği:Gölgesini çıkarma / Denizde yaşayan canlılar.

Müzik: Balık

Kavram çalışması: Ön – Arka

Dans:Yunuslar

3.Gün:

Sohbet: Nesnelere duruş özellikleri

Oyun:Saklambaç

Görsel Sanat etkinliği: İç organlarımız / Yumurta tavuk ve horoz

Dramatizasyon: Kuklalar

Dans .Ateş su ve rüzgarın dansı

Kavram çalışması: Ön – Arka

8. HAFTA (Mekan – Konum İlişkisi)

1.Gün:

Sohbet: Nesnelere özellikleri (renk, şekil vs....)

Oyun: Saklambaç / Beni takip et

Görsel Sanat etkinliği: Şekil pizzası / Hamur çalışması

Müzik : Ceviz Adam

Kavram çalışması: Ters-Düz

2.Gün:

Sohbet: Nesnelerin özellikleri

Oyun: Çizgi olalım

Müzik :Erken kalkarım

Görsel Sanat Etkinliği: Film müziği yapıyoruz / Sevimli salyangoz

Dans : Eşli dans

Kavram çalışması: Ters – Düz

3.Gün:

Sohbet: Nesnelerin özellikleri

Oyun: Ne, nerde?

Müzik : Parmaklarım

Görsel Sanat etkinliği: Toplar / Çiçek

Dramatizasyon:Bitkiler

Kavram çalışması: Ters – Düz

9. HAFTA (Mekansal İlişkiler)

1.Gün:

Sohbet: Gözlem yapıyoruz.

Oyun: Şekil Bulmaca / Birbirinin aynı olanları bulalım

Dramatizasyon:Noktalar Dünyası

Görsel Sanat etkinliği: Çubuk ev / Sulu boya çalışması

Müzik:Sebzeler

Kavram Çalışması: Sağ – Sol

2.Gün:

Sohbet: Gözlem yapıyoruz

Oyun: Ne kadar uzun, ne kadar kısa? / Renk örüntüsü

Dramatizasyon: Noktalar dünyası

Görsel Sanat etkinliği: Rakamları birleştirme / Parmak Boyası

Tekerleme: Top

Kavram Çalışması: Sağ – Sol

3.Gün:

Sohbet: Gözlem yapıyoruz

Oyun: Kaç değişik şekilde yürüyoruz / Beni takip et / Şekil dominosu

Dramatizasyon: Noktalar

Görsel Sanat etkinliği: İplerden resim yapıyoruz / Sihirli boya

Müzik:Kedicik

Kavram çalışması: Sağ – sol

10. HAFTA (Mekansal ilişkiler)

1.Gün:

Sohbet: Çevremizi inceliyoruz

Oyun: Şimdi sıra hangisinde / Yolu takip et

Müzik: Pinokyo

Görsel Sanat etkinliği: Sınırlarını belirle / Serbest resim

Dans:Çizgilerin dansı

Kavram çalışması: Kalın – ince

2.Gün:

Sohbet : Çevremizi inceliyoruz.

Oyun: Kaç değişik şekilde yürürüm / Hedefe top atmaca

Müzik : Top

Görsel Sanat etkinliği: Kalemler / Guaj boyama yapıyoruz

Dramatizasyon :Denizdeki canlılar

Kavram çalışması:Kalın – İnce

3.Gün:

Sohbet:Çevremizi inceliyoruz

Oyun: Bayrak yarışı / Bezirgan başı

Dramatizasyon: Fırçalar

Görsel Sanat etkinliği: Manzara resmi yapıyoruz

Dans:Boya ve renklerin dansı

Kavram çalışması: Kalın – ince

11. HAFTA (Genel tekrar)

Hazırlanan programın tekrarı yapıldı ek olarak test yaprağı çalışması verildi.(5-6 Yaş
Görsel Dikkat Çalışmaları 1-2 .Pedagog Berkay Dinç Deligöz'ün kitabı)

12. HAFTA (Genel Tekrar)

Hazırlanan programın tekrarı yapıldı ek olarak test yaprağı çalışması verildi.(5-6 Yaş
Görsel Dikkat Çalışmaları 1-2 .Pedagog Berkay Dinç Deligöz'ün kitabı)