T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

EĞİTSEL OYUNLARLA UYGULANAN PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN SANATSAL GELİŞİM DÜZEYİNE ETKİSİ

Ebru KAYA

(Doktora Tezi)

İstanbul, 2022

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

EĞİTSEL OYUNLARLA UYGULANAN PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN SANATSAL GELİŞİM DÜZEYİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF THE PEDAGOGİCAL ART CRİTİCS METHOD APPLİED WİTH EDUCATİONAL GAMES ON SPECİAL EDUCATİON TECHNİCAL HİGH SCHOOL STUDENTS' ARTİSTİCALLY DEVELOPMENT

Ebru KAYA

(Doktora Tezi)

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Vesile AYKAÇ

İstanbul, 2022

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2017

ONAY

Ebru Kaya tarafından hazırlanan "Eğitsel Oyunlarla Uygulanan Pedagojik Sanat Eleştirisi Yönteminin Özel Eğitim Meslek Okulu Öğrencilerinin Sanatsal Gelişim Düzeyine Etkisi" konulu bu çalışma, 28 / 12 / 2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans/Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	**Dr. Öğr. Üyesi Vesile AYKAÇ**	
JURİ ÜYESİ	**Prof. Dr. H. Müjde AYAN**	
JURİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Hatice ÖZ PEKTAŞ**	
JURİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Burcu PEHLİVAN**	
JURİ ÜYESİ	**Dr. Öğr. Üyesi Ahmet DOKSANOĞLU**	

ÖZGEÇMİŞ

1992-1996	Mersin 70. Yıl Sağlık Meslek Lisesi
1996-1998	Ankara Üniversitesi Dikimevi Sağlık Hizmet Yüksekokulu
2002-2006	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı
2006-2009	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı
2010-…….	Milli Eğitim Bakanlığında Görsel Sanatlar Öğretmeni
2018-2022	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Doktora Programı
2019-2020	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretim Görevlisi (Görevlendirme)

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

28 /12/2022

Ebru Kaya

ÖN SÖZ

Çağdaş eğitim anlayışının bir gereği olarak değişim ve gelişime açık olan eğitim sistemimizde, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için yapılan çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada Özel Eğitim Meslek Okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeylerinde pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile şekillendirilen eğitsel oyunların etkisi araştırılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçların özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sanat eğitimi uygulamalarına yeni bir yöntem ile katkı sağlamasını diliyorum.

Bu araştırma pek çok kişinin özverisi, desteği ve katkısıyla gerçekleşmiştir. Araştırma sürecinde bana yol göstermenin yanı sıra, sabrı ve nezaketiyle desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Vesile AYKAÇ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izlemelerinde akademik görüşleri ve önerileriyle tezin şekillenmesini sağlayan tez izleme jürilerim Prof. Dr. H. Müjde AYAN ve Prof. Dr. Hatice ÖZ PEKTAŞ'a; uygulama aşamasında bana her türlü izin ve desteği sağlayan Eram Fatih Özel Eğitim Meslek Okulu müdürü Cahit Top'a; bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan Özel Eğitim Öğretmeni Emre Kara ve bilişim öğretmeni Ayşen Kara'ya, Araştırmanın gerçekleştirilmesinde uzman görüşleri ve önerileriyle araştırmaya yön veren Öğr. Gör. Dr. Oğuzhan Hazır'a, Dr. Öğr. Üyesi İsmail Eyüpoğlu'na; araştırma sürecinde bana destek olan meslektaşlarım Nilüfer Özakçaoğlu, Taner Gömlekli ve kardeşim Kader Efesoy'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Bu süreçte manevi desteğiyle bana güç veren, araştırmamı başarı ile sonuçlandırmamı benim kadar isteyen annem Aysel Aydın'a, ablam Gülden Çolakerol'a, kardeşim Hüseyin Kaya'ya ve sağlık problemi yaşadığım süreçte yanımda olan tüm arkadaşlarıma var oldukları için teşekkür ederim.

Ve burada ismine yer veremediğim görüş ve önerileriyle araştırmaya katkı sağlayan herkese en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ebru Kaya

ÖZET

Görsel Sanatlar Eğitimi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına ait kazanımlarla öğrencinin gelişimini desteklemeyi hedeflemektedir. Bu kazanımlar, Özel Eğitim Meslek Okullarında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler için de geçerlidir. Özel Eğitim Meslek Okulu Görsel Sanatlar ders programında, yapılacak çalışmaların öğrencilerin bireysel gelişim basamaklarına uygun hazırlanması önerilmektedir. Görsel Sanatlar eğitiminde hedeflenen bireysel gelişim alanlarından birisi de sanatsal gelişimdir. Ancak araştırmalar uygulanan programda bu konuda öğretim planı ve etkinlik uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Pedagojik sanat eleştirisi yöntemi, sanat eleştirisi inceleme aşamaları ile araştırma, çözümleme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Bu incelemeler sonucunda elde edilen öğrenme davranışları yapılan çalışmalara aktarılarak sanatsal gelişim düzeyini arttırmaktadır. Bu da ancak yöntemi, öğrencilere uygun planlama ve uygun materyallerle sunmakla mümkün olabilir.

Özel eğitim öğrencilerine yöntem, öğrenmede kalıcılığın en yüksek düzeyde sağlandığı birçok duyu organının kullanılmasını içeren, eğlenceli, dikkati uzun süre sağlayabilen, birebir katılımcı oldukları teknik ve materyaller ile uygulanmalıdır. Eğitsel oyunlar, hedeflenen kazanımlar doğrultusunda planlanma esnekliğine sahip olmaları, kendine has malzemelere ve kurallara sahip olmaları, öğrencinin öğrenme ortamına isteyerek ve zevk alarak katıldığı, bireysel veya grup halinde gerçekleştirilebilen, bireysel başarı, rekabet veya işbirliği içeren etkinlikler olması açısından bu amaçla kullanılabilecek en iyi yöntemlerdendir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada; eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeyine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul Eram Fatih Özel Eğitim Meslek Okulu 11. Sınıf öğrencilerinden, 2'si pilot uygulama grubunda, 3'ü yöntem uygulama grubunda olmak üzere 5 özel gereksinimli öğrenciyle, Tek denekli araştırmalardan denekler arası çoklu yoklama modeliyle, araştırma modeline uygun hazırlanmış oturum planlarıyla 16 haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde veriler bireysel tanıma formu (yarı yapılandırılmış), kavram bilgisi ve beceri düzeyi bilgi formu (yarı yapılandırılmış), pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı, öğrenci resim

değerlendirme formu aracılığı ile toplanmış ve elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda grafiksel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Eğitsel Oyunlarla Uygulanan Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi, araştırmaya katılan yöntem uygulama grubu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeyinde; figür betimlemesi, obje betimlemesi, renk uygulama ve kompozisyon oluşturma açısından anlamlı düzeyde fark yaratarak sanatsal gelişim düzeylerinin yükselmesine ve resim uygulamalarında kalıcı öğrenmenin anlamlı bir düzeyde gerçekleşmesine neden olmuştur.

Anahtar kelimeler: Görsel Sanatlar eğitimi, Özel Eğitim, Sanatsal gelişim, Pedagojik sanat eleştirisi yöntemi, Eğitsel oyunlar

ABSTRACT

The goal of the Visual Arts Education is supporting the student's development with the acquisitions in relation to the cognitive, affective and psychomotor educational fields. These acquisitions are also valid for the students who are educated in the Technical High Schools for the handicapped. It is suggested that the studies should be in accordance with the individual development steps of the students. One of the individual development fields in Visual Arts Education is artistic development. Nevertheless, the studies show that instructional plan and activity applications to be needed in the adopted plan.

Pedagogical art critics method develops the research, analysis, reasoning and problem-solving skills as well as the art criticism research steps. The learning behaviors acquired as a result of these researches are increasing the artistic development level by transmitting them to the conducted studies. This is only possible by providing the method to students with proper planning and convenient materials.

The method should be applied to the students with the technics and materials that involves using many sense organs provided by the highest level of permanency in learning, having fun elements and attracting attention for long periods. Educational games are the best methods as they have the flexibility of planning, having sui generis materials and rules, and as activities having individual success, competition and cooperation that are organized within individuals or groups which the students are willingly and enjoyingly participated. From this point forth, in this study the aim is determination of the effects of pedagogical art criticism method to the for the special education students educated in technical high schools.

The study is conducted with 5 special education students that divided in 2 pilot scheme group and 3 method application group from İstanbul Eram Fatih Technical High School for Special Education students who are 11th grade, on spring semester of 2021-2022 academic year. The study is made with the multiple audit model from between the subjects in 16 weeks with the layout plan suited for the research model. Data, in the research process, are collected via individual acknowledgment form (semi-structured), concept cognition and skill level information form (semi-structured), pedagogic art criticism study leaflet and student paint review form and thus the acquired data is analyzed by graphical analysis method as per the subgoals.

According to the research results, Pedagogic Art Criticism Method Applied with Educational Games, promotes the artistic development levels and caused the permanent learning realized in substantive level on paint applications in terms of figure and object depiction, color appliance and composition creation thereby making significant difference of the artistic development level on the method application group who are participated in research.

Keywords: Visual Arts Education, Special Education, Artistic development, Pedagogic art criticism method, Educational games.

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **i**
ÖZGEÇMİŞ ..... **ii**
ETİK BEYANI ..... **iii**
ÖN SÖZ ..... **iv**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xviii**
GRAFİKLER LİSTESİ ..... **xix**

BÖLÜM 1: GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.5. Araştırmanın Varsayımları 6
1.6. Araştırma Tanımları 7

BÖLÜM 2: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **8**
2.1. Sanat Eğitimi 8
2.2. Sanat Eğitiminde Tarihsel Süreç 9
2.2.1. XX. Yüzyıla Kadar Sanat Eğitimi Kuram ve Uygulamaları 10
2.2.2. XX. Yüzyıldan Günümüze Sanat Eğitimi Kuram ve Uygulamaları 14
2.3. Sanat Eleştirisi ve Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemleri 24
2.3.1. Barret Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi 25
2.3.2. Taylor Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi 26
2.3.3. Anderson Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi 27
2.3.4. Feldman Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi 27
2.3.4.1. Betimleme (Tanımlama) 28
2.3.4.2. Çözümleme (Analiz) 30

2.3.4.3.Yorumlama 30
2.3.4.4. Yargılama(Hüküm) 31
2.4. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim 35
2.4.1. Özel Gereksinimli Çocuklar 35
2.4.2.Özel Eğitim ve Özel Eğitim Politikaları 36
2.4.3. Ülkemizde Özel Eğitim Veren Kurumlar 40
2.4.3.1. Özel Eğitim Meslek Okulları 41
2.4.4. Zihinsel Yetersizlik 42
2.4.5. Zihinsel Yetersizlik ve Gelişim 44
2.4.5.1. Fiziksel Gelişim 44
2.4.5.2. Sosyal, Duygusal Gelişim ve Dil-İletişim Becerileri 45
2.4.5.3. Bilişsel Gelişim 46
2.4.5.4. Sanatsal Gelişim 49
2.4.5.4.1. Karalama Aşaması (2-4 yaş) 50
2.4.5.4.2. Şema Öncesi Aşama (4-7 yaş) 51
2.4.5.4.3. Şematik Aşama (7-9 yaş) 53
2.4.5.4.4. Gerçekçiliğin Doğuşu (9-11 yaş) 55
2.4.5.4.5. Sözde Doğalcılık Aşaması (11-13 yaş) 56
2.4.5.4.6. Ergenlik Krizi ve Ergen Sanatı (13-17 yaş) 58
2.5. Eğitsel Oyunlar ve Eğitim 61
2.5.1. Oyun ve Oyun Kavramına İlişkin Görüşler 61
2.5.2. Oyunun Tarihsel Gelişimi 65
2.5.3. Oyunun Özellikleri ve Çocuk Gelişimine Etkisi 69
2.5.4. Oyunların Sınıflandırılması 72
2.5.5. Eğitsel Oyunlar 74
2.5.6. Eğitsel Oyunların Eğitim ve Öğretimde Kullanılması 75
2.5.7. Eğitsel Oyunlarda Olması Gereken Özellikler 77
2.6. İlgili Araştırmalar 82

BÖLÜM 3: YÖNTEM 86
3.1. Araştırma Modeli 86
3.2. Çalışma Grubu 89
3.3. Veri Toplama Araçları 93
3.3.1.Uygulama Öncesi Kullanılan Veri Toplama Araçları 94
3.3.1.1. Bireysel Tanıma Formu (Yarı Yapılandırılmış) 94
3.3.1.2. Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formu "Yarı Yapılandırılmış" 95
3.3.1.3. Kavram Bilgisi ve Beceri Düzeyi Belirleme Etkinlik Kağıdı 97
3.3.2.Uygulama Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları 97
3.3.2.1. Pedagojik Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağı 97
3.3.2.2. Turgut Zaim'e Ait Eserlerin Fotoğrafları 98
3.3.2.3. Eğitsel Oyun Etkinlik Planları 98
3.3.3. Değerlendirme Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları 99
3.3.3.1. Öğrenci Resim Değerlendirme Formu 99
3.4. Verilerin Toplanması 100
3.4.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması 101
3.4.2. Öğrenci Formlarının Doldurulması 101
3.4.3. Pilot Uygulama Oturumlarının Yapılması 102
3.4.4. Yöntem Uygulama Aşaması 103
3.5. Verilerin Analizi 107

BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR 111
4.1. Öğrenci Resimlerinin Yorumlanması 111
4.1.1. YG1 kodlu öğrencinin resimlerinin incelenmesi 111
4.1.1.1. Başlama Düzeyi 111
4.1.1.2. Yöntem Uygulama Aşaması 115
4.1.1.3. İzleme Aşaması 118
4.1.1.4. Genelleme Aşaması 120
4.1.2. YG2 kodlu öğrencinin resimlerinin incelenmesi 122

4.1.2.1. Başlama Düzeyi 122
4.1.2.2. Yöntem Uygulama Aşaması 125
4.1.2.3. İzleme Aşaması 130
4.1.3. YG3 kodlu öğrencinin resimlerinin incelenmesi 134
4.1.3.2. Yöntem Uygulama Aşaması 138
4.1.3.3. İzleme Aşaması 141
4.1.3.4. Genelleme Aşaması 143
4.2. Eğitsel Oyunlarla Uygulanan Pedagojik Sanat Eleştirisi Yönteminin Figür Betimlemesi Açısından Öğrencilerin Sanatsal Gelişim Düzeyine Etkisi 145
4.2.2 YG2 Kodlu Öğrencinin Figür Betimlemesi Sanatsal Gelişim Grafiği 147
4.2.3 YG3 Kodlu Öğrencinin Figür Betimlemesi Sanatsal Gelişim Grafiği 149
4.3. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin obje betimlemesi açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine etkisi 150
4.3.1 YG1 Kodlu Öğrencinin Obje Betimlemesi Sanatsal Gelişim Grafiği 150
4.3.2 YG2 Kodlu Öğrencinin Obje Betimlemesi Sanatsal Gelişim Grafiği 152
4.3.3 YG3 Kodlu Öğrencinin Obje Betimlemesi Sanatsal Gelişim Grafiği 153
4.4. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin renk uygulaması açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine etkisi 154
4.4.1 YG1 Kodlu Öğrencinin Renk Uygulaması Sanatsal Gelişim Grafiği 155
4.4.2 YG2 Kodlu Öğrencinin Renk Uygulaması Sanatsal Gelişim Grafiği 156
4.4.3. YG3 Kodlu Öğrencinin Renk Uygulaması Sanatsal Gelişim Grafiği 157
4.5. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin kompozisyon oluşturma açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine etkisi 159
4.5.1. YG1 Kodlu Öğrencinin Kompozisyon Oluşturma Sanatsal Gelişim Grafiği .. 159
4.5.2. YG2 Kodlu Öğrencinin Kompozisyon Oluşturma Sanatsal Gelişim Grafiği .. 160
4.5.3 YG3 Kodlu Öğrencinin Kompozisyon Oluşturma Sanatsal Gelişim Grafiği ... 162
4.6. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin resim çalışmalarındaki kalıcı öğrenme düzeyine etkisi 163

BÖLÜM 5: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 167
5.1. Sonuç ve Tartışma 167
5.1.1. Eğitsel Oyunlarla Uygulanan Pedagojik Sanat Eleştirisi Yönteminin Figür Betimlemesi Açısından Öğrencilerin Sanatsal Gelişim Düzeyine Etkisi..... 168
5.1.2. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin obje betimlemesi açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine etkisi 169
5.1.3. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin renk uygulaması açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine etkisi 170
5.1.4. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin kompozisyon oluşturma açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine etkisi 172
5.1.5. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin resim çalışmalarındaki kalıcı öğrenme düzeyine etkisi..... 173
5.2. Öneriler 175
5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler..... 176
5.2.2. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan görsel sanatlar öğretmenlerine yönelik öneriler 176
5.2.3. Kurum ve kuruluşlara yönelik öneriler 177

KAYNAKÇA..... 178

EKLER 198
EK-1: Bireysel Tanıma Formu "Yarı Yapılandırılmış" (2 Sayfa)..... 198
EK-2: Bireysel Tanıma Formu "Yarı Yapılandırılmış" Uzman Görüş ve Geçerlik Çalışması (2 Sayfa)..... 200
EK-3: Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formu "Yarı Yapılandırılmış" (2 Sayfa) 202
EK-4: Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formu "Yarı Yapılandırılmış" Uzman Görüş ve Geçerlik Çalışması (2 Sayfa)..... 204
EK-5: Kavram Bilgisi Ve Beceri Düzeyi Belirleme Etkinlik Kağıdı (9 Sayfa) 206
EK-6: Pedagojik Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağı (2 Sayfa)..... 215
EK-7: Turgut Zaim'in Hayatı ve Araştırmada Kullanılan Eserler (14 Sayfa)..... 218
EK-8: Eğitsel Oyun Etkinlik Planları (18 Sayfa)..... 231
..... 248

EK-9: Eğitsel Oyun Etkinlik Planları Uzman Görüş ve Geçerlik Çalışması (1 Sayfa) . 249
EK-10: Pilot Uygulama Oturum Planı (1 Sayfa) 250
EK-11: Yöntem Uygulama Oturum Planı (2 Sayfa)..... 251
EK-12: Öğrenci Resim Değerlendirme Formu (1 Sayfa) 253
EK-13: Öğrenci Resim Değerlendirme Formu Uzman Görüş ve Geçerlik Çalışması (2 Sayfa) 254
EK-14: Pilot Ve Yöntem Uygulama Grubu Kavram Bilgisi Ve Beceri Düzeyi Bilgi Formları (10 Sayfa)..... 256
EK-16: Yöntem Uygulama Grubu Resim Değerlendirme Puan Anahtarları..... 278
EK-17: Form Geliştirme ve Geçerlik Çalışmasında Görüşü Alınan Uzmanlara Yönelik Bilgiler (1 Sayfa) 284
EK-18:Araştırma Yöntem Etkinlik Fotoğrafları (4 Sayfa) 285
EK-19: Etik Kurul İzni (1 Sayfa)..... 289
EK-20: Uygulama İzni (2 Sayfa) 290

KISALTMALAR LİSTESİ

AAMR: Amerikan Zeka Birliği

BEP: Bireysel eğitim Planı

BÖP: Bireysel öğretim planı

EACEA: European Education and Culture Executive Agency (Avrupa Eğitim Ve Kültür Yürütme Ajansı-Avrupa Komisyonu)

E-KPSS: Engelli Kamu personeli Seçme Sınavı

FMRI: Multi Paremetrik Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme Cihazı

ICF: İşlevsellik Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırmasını

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

WHO: Dünya sağlık örgütü

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Karalama Aşaması Resim Örnekleri (Buyurgan ve Buyurgan,2001) 51
Şekil 2. 2. Şema Öncesi Aşama Resim Örnekleri (Lowenfeld ve Britta, 1964) 52
Şekil 2. 3. Şematik Aşama Resim Örnekleri (Kehnemuyi, 2006). 54
Şekil 2. 4. Gerçekciliğin Doğuşu Aşaması Resim Örnekleri (Lowenfeld ve Britta, 1964). 55
Şekil 2. 5. Sözde Doğalcılık Aşaması Resim Örnekleri 57
Şekil 2. 6. Ergenlik Dönemi Resim Örnekleri 59
Şekil 2. 7. Pieter Bruegel, "Çocuk Oyunları" (https://bruegelnow.com/tag/bruegel/, Erişim Tarihi: 08.06.2022) 67
Şekil 3. 1. Veri Toplama Araçları 94
Şekil 4. 1. BD1: YG1 Başlama Düzeyi 1. Resim 111
Şekil 4. 2. BD2: YG1 Başlama Düzeyi 2. Resim 112
Şekil 4. 3. BD3: YG1 Başlama Düzeyi 3. Resim 113
Şekil 4. 4. BD4: YG1 Başlama Düzeyi 4. Resim 114
Şekil 4. 5. YU1: YG1 Yöntem Uygulama 1. Resim 115
Şekil 4. 6. YU2: YG1 Yöntem Uygulama 2. Resim 116
Şekil 4. 7. YU3: YG1 Yöntem Uygulama 3. Resim 117
Şekil 4. 8. YU4: YG1 Yöntem Uygulama 4. Resim 118
Şekil 4. 9. İA1: YG1 İzleme Aşaması 1. Resim 119
Şekil 4. 10. İA2: YG1 İzleme Aşaması 2. Resim 120
Şekil 4. 11. GA1: YG1 Genelleme Aşaması 1. Resim 121
Şekil 4. 12. GA2: YG1 Genelleme Aşaması 2. Resim 121
Şekil 4. 13. BD1: YG2 Başlama Düzeyi 1. Resim 123
Şekil 4. 14. BD2: YG2 Başlama Düzeyi 2. Resim 123
Şekil 4. 15. BD3: YG2 Başlama Düzeyi 3. Resim 124
Şekil 4. 16. BD4: YG2 Başlama Düzeyi 4. Resim 125
Şekil 4. 17. YU1: YG2 Yöntem Uygulama 1. Resim 126
Şekil 4. 18. YU2: YG2 Yöntem Uygulama 2. Resim 127
Şekil 4. 19. YU3: YG2 Yöntem Uygulama 3. Resim 128
Şekil 4. 20. YU4: YG2 Yöntem Uygulama 4. Resim 129
Şekil 4. 21. İA2: YG1 İzleme Aşaması 2. Resim 130
Şekil 4. 22. İA2: YG2 İzleme Aşaması 2. Resim 131
Şekil 4. 23. GA1: YG2 Genelleme Aşaması 1. Resim 132

Şekil 4. 24. GA2: YG2 Genelleme Aşaması 2. Resim 133
Şekil 4. 25. BD1: YG3 Başlama Düzeyi 1. Resim 134
Şekil 4. 26. BD2: YG3 Başlama Düzeyi 2. Resim 135
Şekil 4. 27. BD3: YG3 Başlama Düzeyi 3. Resim 135
Şekil 4. 28. BD4: YG3 Başlama Düzeyi 4. Resim 136
Şekil 4. 29. BD5: YG3 Başlama Düzeyi 5. Resim 137
Şekil 4. 30. YU1: YG3 Yöntem Uygulama 1. Resim 138
Şekil 4. 31. YU2: YG3 Yöntem Uygulama 2. Resim 139
Şekil 4. 32. YU3: YG3 Yöntem Uygulama 3. Resim 140
Şekil 4. 33. YU4: YG3 Yöntem Uygulama 4. Resim 141
Şekil 4. 34. İA1: YG3 İzleme Aşaması 1. Resim 142
Şekil 4. 35. İA2: YG3 İzleme Aşaması 2. Resim 143
Şekil 4. 36. GA1: YG3 Genelleme Aşaması 1. Resim 144
Şekil 4. 37. GA2: YG1 Genelleme Aşaması 2. Resim 144

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler 91
Tablo 3. 2. Eğitsel Oyunlar ve Pedagojik Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağında Karşıladığı Sorular 99
Tablo 3. 3. Eğitsel Oyunların Pilot Uygulama Oturumları Süre, Uygulama ve Materyal Durumu 102
Tablo 3. 4. Uygulama Süreci Boyunca Yaptırılan Resimlerin Konuları 104
Tablo 3. 5. YG1 Resim Değerlendirme Puanları 108
Tablo 3. 6. YG2 Resim Değerlendirme Puanları 109
Tablo 3. 7. YG3 Resim Değerlendirme Puanları 109
Tablo 4. 1. YG1 Figür Betimlemesi Değerlendirme Puan Tablosu 146
Tablo 4. 2. YG2 Figür Betimlemesi Değerlendirme Puan Tablosu 147
Tablo 4. 3. YG3 Figür Betimlemesi Değerlendirme Puan Tablosu 149
Tablo 4. 4. YG1 Obje Betimlemesi Değerlendirme Puan Tablosu 151
Tablo 4. 5. YG2 Obje Betimlemesi Değerlendirme Puan Tablosu 152
Tablo 4. 6. YG3 Obje Betimlemesi Değerlendirme Puan Tablosu 153
Tablo 4. 7. YG1 Renk Uygulaması Değerlendirme Puan Tablosu 155
Tablo 4. 8. YG2 Renk Uygulaması Değerlendirme Puan Tablosu 156
Tablo 4. 9. YG3 Renk Uygulaması Değerlendirme Puan Tablosu 158
Tablo 4. 10. YG1 Kompozisyon Oluşturma Değerlendirme Puan Tablosu 159
Tablo 4. 11. YG2 Kompozisyon Oluşturma Değerlendirme Puan Tablosu 161
Tablo 4. 12. YG3 Kompozisyon Oluşturma Değerlendirme Puan Tablosu 162
Tablo 4. 13. Yöntem Uygulama Grubu Genel Puan Ortalamaları 163

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4. 1. YG1 Figür Betimlemesi Değişim Grafiği 146
Grafik 4. 2. YG2 Figür Betimlemesi Değişim Grafiği 148
Grafik 4. 3. YG3 Figür Betimlemesi Değişim Grafiği 149
Grafik 4. 4. YG1 Obje Betimlemesi Değişim Grafiği 151
Grafik 4. 5. YG2 Obje Betimlemesi Değişim Grafiği 152
Grafik 4. 6. YG3 Obje Betimlemesi Değişim Grafiği 154
Grafik 4. 7. YG1 Renk Uygulaması Değişim Grafiği 155
Grafik 4. 8. YG2 Renk Uygulaması Değişim Grafiği 157
Grafik 4. 9. YG3 Renk Uygulaması Değişim Grafiği 158
Grafik 4. 10. YG1 Kompozisyon Oluşturma Değişim Grafiği 160
Grafik 4. 11. YG2 Kompozisyon Oluşturma Değişim Grafiği 161
Grafik 4. 12. YG3 Kompozisyon Oluşturma Değişim Grafiği 162
Grafik 4. 13. Öğrencilerin Genel Değerlendirme Grafiği 166

BÖLÜM 1: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, tanımları ve kısaltmaları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sanat eğitimi; bireyde yaratıcı davranışlar geliştirmek, sanatı görsel bir iletişim aracı olarak kullanabilmeyi sağlayacak görsel okuryazarlığı kazandırmak; düşünmeyi, sorgulamayı öğreterek tespit edilen problemlere çözüm aramayı, seçenekler oluşturarak yargıya varmayı sağlamak, bireysel ve grup etkinlikleriyle estetik doyuma ulaşmayı sağlayacak ürünler oluşturarak üretme kapasitesini geliştirmek amacındadır. Sanat eğitimi ürün oluşturmanın yanı sıra bu ürünü oluşturma sürecinde gerçekleşen sürecin kazanımlarına da önem vermektedir (Alakuş ve Özsoy, 2009).

Görsel okuryazarlık, görme duyusunun kullanılması yoluyla geliştirilen bir görme yeterliliğidir. Kişinin görsel yeterlilikleri geliştikçe, görsel algı ile birlikte farkındalık düzeyi ve yaratıcılığı da artacaktır (Yılmaz, 2013, s.103). Sanat eserleri, görsel okuryazarlığın geliştirilmesi açısından sanat eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Sanatı anlamak; sanat eserlerine bakmak, görmek, anlamak, öğrenmek ve öğrendiklerini kendi çalışmalarında uygulamak ile mümkündür (Balcı, 1996, s.19).

Sanat yapıtını eleştirel bir gözle incelemek, bir anlamda yapıtı oluşturan simgeleri estetik anlamda okumak öğretimle gelişir. Eleştiride yapıtın maddesi, biçimi, öyküsü, konusu, sanatçının kullandığı mecazlar, vermek istediği ileti ve yorumlar yer alır. Sanat yapıtı inceleme tıpkı uygulamalı alan gibi düzenli bir hazırlık ve bilgili bir uygulama ister (Kırışoğlu,2005,s.130).

Sanat eleştirisi davranışının belli bir sistem içerisinde ele alındığı zaman öğretilebileceğini öne süren Edmund Feldman (1970), betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargıdan oluşan 4 evreli bir araştırıcı sanat eleştirisi yöntemi ortaya koymuş; 1986 yılında Gene Mittler, Pedagojik sanat eleştirisi de denilen bu yöntemi "Bakmayı öğrenmek", "Öğrenmek için bakmak" diye adlandırılan bir dizi soruyla geliştirmiştir (Stokrocki ve Kırışoğlu, 1997, s.9).

Feldman'ın Pedagojik sanat eleştirisinde; eseri betimleme (tanımlama), Çözümleme (Analiz), yorumlama ve yargılama aşamalarında elde edilen bilişsel ve duyuşsal

kazanımlar, sanat eğitiminin hedeflediği amaçlara ulaşmasında önemli bir yer tutmaktadır. Eseri oluşturan içsel ve dışsal yapıların keşfedilip analizinin yapılması, yorumlanması bilişsel öğrenme; estetik değerinin belirlenmesi duyuşsal öğrenme alanına kazanım sağlamaktadır. Bu nedenle sanat eğitimi derslerinde uygulanması gereken bir yöntemdir.

Ülkemizde sanat eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki-teknik eğitim okulları ve özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren kurumlarda, "Görsel Sanatlar dersi" bünyesinde verilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren kurumlardan biri de, Özel eğitim meslek okullarıdır.

Bu okullarda, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün belirlediği öğretim programına uygun olarak, "Bireysel Eğitim Planı" ve bu planlara uygun olarak da her öğrenci için Özel Eğitim Meslek Okulu Görsel Sanatlar ders kitabı kullanılarak, "Bireysel Öğretim Planı" hazırlanmaktadır (Zihni, Özaksoy, Kış, Celep ve Kasar, 2004, s.34-39).

Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Özel Eğitim Meslek Okulu Görsel Sanatlar Ders Öğretim Programı'nda (2018), görsel sanatlar dersinin öğrencinin bireysel gelişimini sağlayacak şekilde planlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2018).

Bireyin gelişim basamaklarından birisi de sanatsal gelişimdir. Çocuğun fiziksel büyüme ile birlikte zihinsel gelişimi arttıkça, nesneleri algılama yetisinde de belirgin değişimler gözlenir. Bu algılama yetisindeki gelişim kendini sanatsal etkinliklerde de gösterir (Artut, 2001, s.196).

Lowenfeld çocukların sanat etkinliklerinde görülen çizgisel gelişimini Karalama Aşaması, Şema Öncesi Aşama, Şematik Aşama, Gerçekçiliğin doğuşu, Sözde Doğalcılık ve Ergenlik Krizi (Ergen Sanatı) olarak 6 basamak şeklinde gruplandırmıştır (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.396-402). Her dönemin kendine özgün figür çizimi, kompozisyon ve renk uygulama özelliği vardır. Bir dönem tamamlanmadan diğerine geçilemez. Zihinsel engellilik düzeyi, görsel algı ve dışavurum düzeyini de yakından ilgilendirdiğinden, sanatsal gelişim evreleri zihinsel engelli bireylerde, zihinsel gelişimi yaşına uygun olan bireylerden farklı zaman aralıklarında ancak aynı sıra ile ilerlemektedir.

Görsel Sanatlar dersinin hedeflerinden biri de görsel algı düzeyini arttırarak, görsel düşünmeyi geliştirmek ve sanatsal gelişim düzeyine uygun figür-obje, renk uygulama ve kompozisyon oluşturabilme becerisi geliştirerek, özgün sanatsal ürünler oluşturmalarını sağlamaktır.

Görsel algı, birey ile dış dünya arasındaki bağdır. Görsel olarak algılanan nesneler, ayrıntısız, ilişkiler bütünü ve genel görünüşler olarak daha sonra görsel düşünce olarak kullanılmak üzere bellek depolarında kaydedilmektedir. Daha önce karşılaşılmayan bir durum veya görüntü tasvir edildiğinde, bellekteki görüntülerden anlatıma uygun olanlar seçilerek zihnimizde görsel düşünce olarak belirir. Bellekteki görüntüleri arttırmak, yapılan bilinçli gözlem sayısı ile doğru orantılıdır. Görsel algılama ve görsel düşünme; Görsel Sanatlar içinde, hayal etme ve çizme sürecini oluşturur. Her hangi bir görüntünün yapısını oluşturan biçim, renk, doku, oran gibi faktörlere anlamlı ve amaçlı bir yoğunlaşmayı, sorgulamayı öğrenme, bireylerin algılama ve görme yetilerini geliştirir (Artut, 2001,s.115-118).

Pedagojik sanat eleştirisi yöntemi, sanat eserlerini derinlemesine inceleyerek, görsel algı ve düşünme becerisini arttırmanın yanı sıra, öğrencinin eserde yer alan figür, renk ve kompozisyon bilgilerini bellek depolarına kaydederek kendi çalışmalarında kullanmalarını sağlamak için de kullanılabilir. Seçilen esere ve öğrencilerin düzeylerine göre uygulayıcı tarafından seçilecek sorularla oluşturulmuş, Soru-cevap yöntemi ile uygulanan pedagojik sanat eğitiminin eseri inceleme ve eleştirme evreleri, figür-obje çizimi, kompozisyon oluşturma ve renk kullanmayı öğrenmeye yönelik etkinliklerle bütünleştirilerek kalıcılık düzeyi arttırılabilir.

Öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar çok olursa, öğrenme o ölçüde kalıcı olmaktadır. Somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru gidilen bir öğretim planı başarı düzeyini arttırır. Öğretimde görsel-işitsel araçların kullanımı öğrenmenin kalıcı olma oranını yükseltir. Edgar Dale tarafından oluşturulmuş olan yaşantı konisinde hareketli görsellerin kalıcı öğrenmedeki rolü, görsel sembollerle edinilen yaşantılardan daha fazladır. Öğrenciler, gördüklerinin % 30'unu, Hem görüp hem işittiklerinin % 50'sini, yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadır (Cemaloğlu, 2004, s.270-272).

Öğrencilerin görme, işitme, dokunma duyularını aynı anda kullandıkları ve fiziksel, bilişsel, duygusal gelişimini destekleyen oyun etkinlikleri de etkin bir öğrenme sürecidir.

Eğitsel oyun; eğitimde ulaşılması hedeflenen kazanımlar doğrultusunda planlanan, kendine has malzemelere ve uygulama esnasında değişmeyen kurallara sahip olan, öğrencinin öğrenme ortamına isteyerek ve zevk alarak katıldığı, bireysel veya grup halinde gerçekleştirilebilen, bireysel başarı, rekabet veya işbirliği içeren etkinliklerin bütünüdür. Sınıf içerisinde veya farklı ortamlarda gerçekleştirilebilme özelliğine sahiptir. Yapılan araştırmalar, oyun etkinliklerinin, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersindeki başarılarını arttırdığını, derse bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiğini ortaya koymuştur (Genç, 2014).

Eğitsel oyunlarda amaç, öğrencinin aktif olarak öğretime katılması, izleyerek, inceleyerek, araştırarak, arayıp-bularak, çözüm üreterek, deneyerek, uygulayarak kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır. Anlatım veya soru-cevap yöntemi ile birleştirildiğinde öğrenme daha yüksek düzeyde gerçekleşmektedir.

Dairo Ianes "La Sipeciale Normalita (Özel bir Normallik) adlı kitabında "Özel gereksinimli çocukların hak sahibi oldukları eğitimi vermek toplumsal gelişimi beslemenin yollarından biridir" demiştir (Bauman, 2020, s.76).

Bu bilgilerden yola çıkarak yapılan araştırmaların, en etkili öğrenmenin eğitsel oyunlar gibi öğrencinin aktif katılımını sağlayan yöntem ve tekniklerle gerçekleştiğini, sanat eğitiminde pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar sağlandığını, Özel gereksinimli çocukların sanatsal gelişimi sağlamak için uygun teknik ve yöntemlerin uygulanması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu araştırmada Özel Eğitim Meslek Okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeylerinin arttırılmasında Pedagojik Sanat Eleştirisi yönteminin ve eğitsel oyunların olumlu etki yaratabileceği ön görülerek eğitsel oyunlarla şekillendirilmiş pedagojik sanat eleştirisi yöntemi geliştirilmiş ve bu yöntemin Özel Eğitim Meslek Okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeylerindeki etkileri incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeyine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin figür betimlemesi açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine nasıl bir etkisi vardır?
2. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin obje betimlemesi açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine nasıl bir etkisi vardır?
3. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin renk uygulaması açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine nasıl bir etkisi vardır?
4. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin kompozisyon oluşturma açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine nasıl bir etkisi vardır?
5. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin resim çalışmalarındaki kalıcı öğrenme düzeyine nasıl bir etkisi vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin var olan potansiyellerini kullanarak yaşama donanımlı bir biçimde hazır olmalarını sağlamak, eğitim-öğretimin en önemli amaçlarındandır. Özel eğitim alan özel gereksinimli öğrenciler için de bu amaç geçerlidir. Bu amacı karşılayabilmek eğitim-öğretimi doğru planlamak, öğrencilere uygun yöntemi, uygun materyal ile sunmakla mümkün olabilir. Özel eğitim Meslek okulları, çalışabilecek durumda olan öğrencilerini okul yıllarında stajyer olarak işe yerleşmekte ve okul bitiminde kalıcı olarak çalışma hayatına kazandırmaya çalışmaktadır. Uygun yöntem ve materyallerle gerçekleştirilecek olan sanat eğitimi, öğrencilerin görsel algısını ve duyarlığını geliştirmek, kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim açısından faydalı olmakla birlikte; bireyin dış dünya ile sağlıklı iletişim kurabilmesi, yaşadığı toplumun değer ve kültürel ögelerine yabancılaşmaması açısından da önemlidir.

Özel Eğitim Meslek Okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeyini yükseltecek ve öğrenmede kalıcılığı destekleyecek uygulama ve etkinlikler özel eğitim için hazırlanmış Görsel Sanatlar ders kitabında (Taşel, 2017) araştırılmış, sanat eleştirisi veya eğitsel oyun etkinliklerinin yer almadığı tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerine yönelik tez çalışmalarına bakıldığında (Göksu, 2006; Ünalkaya,2007; Aksu,2011; Kartopu,2013; Doğutaş,2017; Şen,2019) Görsel sanatlar öğretmenlerinin ders programı içeriğinin yetersiz ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı, farklı öğretim yöntem ve materyallerine ihtiyaç duyulduğu

görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Özel eğitim öğrencilerine yönelik Görsel Sanat uygulamaları ile ilgili tez çalışmalarına bakıldığında, eğitsel oyunlarla şekillendirilmiş pedagojik sanat eleştirisi yönteminin uygulandığı bir çalışma tespit edilmemiştir. Eğitsel oyunların uygulandığı sanat eğitimi ile ilgili tez çalışmalarında ise özel eğitim öğrencilerini içeren bir araştırma tespit edilememiştir.

Bu çalışma ile literatürdeki bu açığın kapatılmasına katkı sağlamanın yanı sıra araştırmada elde edilecek olumlu bulgular doğrultusunda, Özel Eğitim Meslek Okulu Görsel Sanatlar öğretmenlerine BEP ve BÖP hazırlamada kaynak olacak yeni bir öğretim tekniği ve ders uygulama modülü sunulması mümkündür. Araştırmanın beklentileri karşılayacak düzeyde başarıya ulaşması durumunda oluşturulacak öğretim planı, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Görsel Sanatlar ders programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabilir. Bu yaklaşımla, eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeyine etkisinin incelendiği bu araştırmanın önemli olduğu ileri sürülebilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı Bahar Döneminde yapılan uygulama süreciyle,
- Uygulama sürecine dahil olan Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (okulu) öğrencilerinden staja gitmeyen, sözel iletişim kurabilen, kalem ve boya kullanmasına engel fiziksel rahatsızlığı olmayan, sözel yönergeleri takip edebilen, okuma-yazması olan 5 öğrenciyle,
- Uygulama sürecinde yaptırılan iki boyutlu çalışmalarla,
- Veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin aynı önkoşul davranışları yerine getirmelerinin, çalışma grubu oluşturmada yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- Öğrencilerin yaş ve cinsiyet farklarının araştırma verilerini etkilemeyeceği varsayılmaktadır.

- Araştırmaya katılacak öğrencilerin dış uyaranlardan araştırma aleyhine etkilenmeyeceği varsayılmaktadır.

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının verileri ölçmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırma Tanımları

Algı: Görsel ve duyusal ilgi (farkında oluş), ayrımsama(ince farkları görebilme) ve nesneler, imgeler ve duyuları dikkate alarak izlenimlerin, koşulların ve ilişkilerin kaynaştırılmasıdır (Özsoy, 2003, s.217).

Figür: Resim ve heykel sanatlarında insan ve hayvan gibi varlıkların betimlenerek işlenmesine denir (Artut, 2001, s.306).

Kompozisyon: Resmi (sanat yapıtını) oluşturan elemanların (şekillerin ve renklerin) bir yüzey üzerinde uyumlu yerleştirilmesidir (Artut, 2001, s.149).

BÖLÜM 2: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın amacına uygun olarak kuramsal bilgilere yer verilmekte ve ayrıca ilgili literatür ışığında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar sunulmaktadır.

2.1. Sanat Eğitimi

Eğitim, bireyin bilinç kazandığı anda başlayan, doğal yaşam koşulları içerisinde varlığını bireysel olarak sağlıklı bir biçimde sürdürebilmesinin yanı sıra içinde bulunduğu toplumun bir parçası olarak da hareket edebilmesini sağlayan, toplumlara göre farklılık gösteren, mukayese edilebilir bir sistem, ürüne odaklı bir eylem ve insanları birbirine bağlayan, karşılıklı etkileşime dayalı hayat boyu devam eden bir süreçtir (Tanilli, 1988).

Bertrand Russell'e göre "İdeal eğitim sistemi, hemen ve kolayca elde edilebilir olmamakla birlikte demokratik olmalıdır." (Russell, 2018, s.18). Çağdaş eğitim anlayışı, bireye hazır bilgiyi sunmaktan ziyade bilgiye ulaşma isteği ve becerisi oluşturmayı; ulaşılan bilgi üzerine çözümleme, sentezleme, yorumlama yapabilmeyi, bu bilginin pratikte kullanılabilirliğinin ve yeni bilgiler üretilme becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Teorikte ve pratikte problem çözebilen, bireysel ve grup halinde çalışabilen, sağlıklı iletişim kurmayı başarabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca bireyin toplum içerisinde yapıcı, yaratıcı ve üretici bir konumda var olabilmesi için kendini tanıması, ruhsal ve sosyal yönden güçlü, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendini geliştirmiş olması gerekmektedir. Bilim ve tekniğin yanı sıra düşünsel, sanatsal ve kültürel alanda gelişim göstermek çağdaş eğitim anlayışına sahip toplumların en önemli hedefidir. Sanat eğitimi bu nedenle çağdaş eğitim kavramı ve uygulamaları içinde önemli bir yer tutmaktadır (Özsoy, 2003).

Sanat eğitimine dair birçok farklı tanımlama ve sanat eğitiminin farklı yönlerini ön plana çıkarıp vurgulayan görüş bulunmaktadır. Artut'a göre genel eğitimin bir parçası olarak kabul edilen sanat eğitimi, sanatın bir özgünlük ve bireysel yaratıcılık olgusu olması sebebi ile kendine özgü çok özel yasa ve ilkelere sahiptir (Artut, 2001). Gençaydın'a göre sanat eğitimi sadece sanatçı yetiştirmek değil, bireye estetik değerler kazandıracak şekilde sanat yoluyla eğitimi de kapsamaktadır. "Her insan yaratıcı güçlerle donanmış olarak dünyaya gelir. Bu güçler, insanın kendisini, içinde yaşadığı doğal ve kültürel çevreyi, kısaca yaşamı tanımaya yöneliktir." (Gençaydın, 1990, s.45). Sanat eğitimi, bireye özgür düşünme, farklı bakış açıları geliştirebilme, estetik beğeni, yorumlama, yargılama yetisi

kazandırarak çağdaş yaşama ulaşma olanağı sunmaktadır. Toplumsal açıdan bakıldığında birbirini anlayan, eleştiren ve saygı duyan insanların yetiştirilmesine imkân sağlamaktadır. Sanat eğitimi, kültürel değerlerin yerel ve evrensel açıdan fark gözetmeksizin korunması ve gelecek kuşaklara aktarımında etkin bir rol üstlenmektedir.

Sanat eğitimi, temelde sanatsal etkinlik ve etkileşmeler yoluyla bireyin yaratma gücünü doyurmayı hedefleyerek bireyin bilişsel ve devinişsel yönlerinin yanında özellikle duyusal yönünün gelişmesinde de çok önemli rol oynamaktadır (Uçan, 1994, s.74). Kırışoğlu'na göre (2005), sanat eğitimi dar ve geniş olmak üzere iki alanı kapsamaktadır. "Dar anlamıyla, görsel sanatların eğitimi ve öğretimiyle ilgilenir… Geniş anlamıyla ise eğitim bilimin bir dalı olarak sanatın, estetiğin, sanat tarihinin eğitim ve öğretimle ilgili bütün sorunlarıyla ilgilenir." (Kırışoğlu, 2005, s.3). Görsel sanatlar eğitimi, okullarda örgün eğitim sistemi içinde yer alan sanat etkinliği uygulamaları, sanat eleştirisi, estetik ve sanat tarihi derslerini kapsamaktadır. Geniş anlamında ise sanat eğitimi, bunlara ek olarak yaratıcılık eğitimi, felsefe, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji alanları ile ilişki kurarak bu alanların araştırma yöntem ve tekniklerinden faydalanmaktadır.

Gökaydın sanat eğitimini, "Görsel algılamaya dayalı bir takım teoriler önderliğinde öğrenciyi madde ile yani, malzeme ile düşünce arasında çeşitli bağlantılar kurmaya, buluşlar yapmaya alıştıran bir metot." (Gökaydın, 2002, s.19) olarak tanımlarken Özsoy, sanat eğitiminin, ürün oluşturmanın yanı sıra bu ürünü oluşturma sürecinde gerçekleşen kazanımlarına da önem vermektedir. Özsoy'a göre sanat eğitimi, "sanatı görsel bir iletişim aracı olarak kullanabilmeyi sağlayacak görsel okuryazarlık", "yaratıcı davranışlar geliştirmek", "düşünmeyi, sorgulamayı öğrenerek tespit edilen problemlere çözüm aramak, seçenekler oluşturarak yargıya varmak" davranışlarını kazandırmayı hedeflemektedir (Özsoy, 2008, s.15).

2.2. Sanat Eğitiminde Tarihsel Süreç

Sanatın ortaya çıktığı ilk dönemlerden itibaren Sanat eğitimi hakkında çok sayıda fikir, anlayış oluşmuş ve farklı toplumlarda birçok farklı yöntem ile sanat eğitimi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Mısır'da firavun mezarlarını resimleyen ustaların yardımcılarına öğrettikleri ve Rönesans sanatında usta-çırak geleneği sanat eğitimi bağlamında düşünülebilir. Ancak sanatla, sanatın amaç ve yükümlülükleriyle ve öğretimiyle ilgili her

dönemde farklı düşünceler savunulmuş, tarih içerisinde sanat eğitimi kavram olarak kendini 19. yüzyıl başlarında Avrupa'da ortaya çıkarmayı başarmıştır.

2.2.1. XX. Yüzyıla Kadar Sanat Eğitimi Kuram ve Uygulamaları

Antik Yunan ve Roma çağlarında, Platon ve Aristoteles gibi düşünürlerin sanat üzerinde oluşturdukları etkiler, sanatçıların eğitiminde önemli rol oynamıştır. Platon için sanat, idealar dünyasında var olan gerçekliğin bu dünyadaki yansımasının taklidi olmasından ötürü bilimin güvenilir olamayan bir kaynağıdır. Aristoteles ise güzel sanatların, bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğine ve insanı doğanın dinamikleri ve insani işleri konusunda bilgilendirebileceğine inanmıştır (Özsoy, 2003, s.57).

Uzak Doğu'da sanatçılar Antik Yunan anlayışına kıyasla daha saygın bir yere sahip olmuşlardır. Sanat eğitimi, öncelikle atölyelerde eski ustaların çalışmalarının incelenmesi ve kopya çalışmalarının yapılması ile başlayan, yeterli düzeye ulaşıldığı vakit doğayı inceleyerek kendi deneyimlerini yaptıkları bir sistemle oluşturulmuştur (Gombrich,1997,s:153).

Türklerde sanat, İslamiyet öncesi ve sonrası olmak üzere iki farklı dönemi içermektedir. İslamiyet öncesi dönemde resim ve heykel alanında da eserler verilmesine rağmen İslamiyet sonrası tasvir yasağı bu sanat alanlarında duraksamaya neden olurken minyatür, tezhip gibi sanatların gelişmesine neden olmuştur. Hun, Göktürk ve Uygur devletlerinde sanat eğitimi usta-çırak ilişkisi ile yürütülmüştür. Dini mabetlerin yanı sıra, devletçilik anlayışının gelişmesi ile yönetim tarafından saraylarda kurulan ve finanse edilen dersliklerde sanatçı ve zanaatçı eğitimi gerçekleştirilmiştir (Özsoy, 2003, s.68).

Orta Çağ'a gelindiğinde Avrupa'da sanatın ve sanat eğitiminin dine araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Romanesk dönemde sanat insanların kilise ve kilise aracılığıyla Tanrı'ya bağlılığını arttırmak için kullanılmıştır. Sanat eserleri kilisenin kurallarına göre sergileneceği yer ve konuları belli olarak zanaatkâr olarak görülen sanatçılar tarafından yapılmış ve usta-çırak ilişkisi ile yeni zanaatçılar yetiştirilmiştir. Sanat gibi sanat eğitimi de kurallara bağlanmış ve her türlü özgünlükten uzak tutularak kopya ve taklit yolu benimsenmiştir. Gotik dönem sonlarına doğru sanat okullarında dar kalıplar biraz daha genişletilerek eserlerde sanatçı özgünlükleri az da olsa kendini göstermiştir (Arda, Şahin ve Büyükkol, 2013, s.140).

Türklerin 1071 Malazgirt Savaşı sonrası Anadolu'ya yerleşip kurduğu Selçuklu devletinde eğitim vermek üzere çok sayıda medrese kurulmuştur. Medreseler, devlet yönetim kademesinde devletin siyasi yaklaşımına uygun olarak çalışacak kişilerin yetiştirilmesi amacıyla dini, siyasi ve fen bilimleri gibi alanlarda eğitim vermişlerdir (Birekul, 2018, s.87). Anadolu Selçuklu Devletinde sanatsal yönden en çok dikkati çeken ürünler seramik ve çini alanında yapılan eserler olmuştur. Sanatçılar saray yakınlarında kurulan atölyelerde usta-çırak ilişkisi ile yetiştirilmiştir. Çırak olarak başlanan eğitimde yeterli düzeye ulaşınca kalfa, eğitim verebilecek düzeye gelinince de usta olunmuştur (Gülaçtı, 2012).

Osmanlı Devleti'nde eğitimin ilk kademesi sübyan mektebi, ikinci kademesi medrese olmuştur. Üst düzey yöneticiler, kaptanlar ve sanatkârlar ise Enderun adı verilen mektepte eğitim almışlardır. Bu mekteplerde güzel yazı, sesli, çalgılı müzik ve süsleme sanatları eğitimi de verilmiştir. Fatih Sultan Mehmet döneminde askeri akademiler açılmıştır. Tezhip, hat ve minyatür sanatı sarayda bulunan nakkaşhanelerde usta-çırak ilişkisiyle öğretilmiştir (Özsoy, 2003, s.68).

1563'te Floransa'da Desen Akademisi kurulmuştur. Sanatçı ile zanaatçı kavramı birbirinden ayrılmış, atölyelerde anatomi çalışmaları yapılmaya başlanmış, Floransa'daki Platon Akademisinde ise sanat eğitimi ve felsefe dersleri verilmiştir. Bilim ile sanat eğitiminin matematik temelinde birleştiğini savunan Leon Battista Alberti (1404-1472) oran öğretisi ve perspektif eğitiminde matematiksel bir görü ve işlemler dizgesinin kullanılmasını, her sanatçının aynı zamanda bilim insanı olup doğanın yasalarını bilmesi gerektiğini savunmuştur (Öndin, 2021).

Rönesans döneminde ortaya çıkan hümanist yaklaşım, eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Kilise ve ev dışında da eğitim alınabilmesi için ilk ve orta dereceli okullar kurulmuş, varlıklı ailelerin çocukları burada doğa, bilim, estetik ve sanat gibi kültürel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen alanlarda eğitim almışlardır. Sanat tarihçi Vasari, 1562'de müfredat programları deseni, gösteriyi, kuram oluşturmayı ve kültürün tartışılmasını içeren bir sanat akademisi kurmuştur (Özsoy, 2003, s.59).

17. yüzyıl görsel sanatların yönetime hizmet için kullanıldığı bir dönemin başlangıcıdır. Sanat Akademilerinde realist üslubun belirli kurallarıyla çerçevelenmiş klasik bir tarz oluşturulmuş, sanat çalışmalarında konu seçimi bile hiyerarşik bir yolla

belirlenmiştir. Klasik ölçülere göre desen çizimi öğretilmiş, sanatın temel bilgileri, işçiliği, kuramsal yaklaşımlarla birlikte verilmiştir. Eski İtalyan ressamların işleri yıllarca kopyalanmıştır. Bireysel olarak sanat atölyesi açmak için bile Akademiden izin almak zorunda bile kalınmıştır (Özsezgin, 1973).

18.yy'da modernist kuramların ilk habercisi, sanatı bir oyun olarak kabul eden düşünürlerden Jean Baptiste Du Bos olmuştur. Du Bos'a göre, oyun güdüsünde olduğu gibi sanatta da sadece haz gerçektir. Geri kalan her duygu yapay olduğu için tutkular acı vermez bilakis gerçeklikte oluşacak acılardan korumuş olur (Kaptan, 2004, s.190). Sanatı oyun dürtüsüyle özdeşleştiren bir diğer isim Shiller olmuştur. 1795'te yayımlanan *İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Mektupları* kitabında estetik eğitimi kavramı, bu eğitimin özü amaç ve içeriği kuramsal olarak tartışılmıştır. Shiller sanat yoluyla insanların eğitilmesini öngörmüştür (San, 2000, s.56).

18. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda resim dersleri, önce askeri, daha sonrada sivil okulların programlarına dâhil edilmiştir. 1773'te açılan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, 1795'te açılan Mühendishane-i Fünûnu Berriye-i Hümâyûnn, resim derslerinin yer aldığı okullardır (Ergün ve Duman, 1996, s. 497). Mimari ve obje çizimlerine dayanan perspektif ve ışık-gölge kurallarının öğretildiği dersler Batı'da uygulanan programlardan yola çıkarak oluşturulmuştur (Tansuğ, 1993, s.43).

19. yüzyıl politik devrimlerin ve demokrasinin başlangıcının olduğu bir çağdır (Özsoy, 2003, s.60). Sanat ve zanaat ayrılmış, seri üretim ön plana çıkmış ve işçilikte kalitenin düştüğü bir dönem olmuştur. Makine sayesinde bol verim alınmasına rağmen faydacılık estetiğin önüne geçmiştir (Edman, 1991, s.38). Endüstrinin hızla gelişimi, endüstriyel tasarıma gereksinimi de büyük boyutta gündeme getirmiştir. Bu gereksinimle birlikte okullara sanat dersi girmiştir (Kırışoğlu, 2005, s.14). Endüstri devrimiyle birlikte sanat, sadece bireyi yaşama hazırlayan el-göz koordinasyonuna dayalı bir etkinlik olarak görülmüş ve diğer tüm yönleri göz ardı edilmiştir. Görsel sanatlar eğitimi çoğu okulda yerini tasarım eğitimine bırakmıştır. Amerika'da bazı okullar görsel sanatlar eğitimi ile tasarım eğitimini birleştiren bir müfredat sunarken bazı okullar iki farklı ders olarak kabul etmiştir (Özsoy, 2003, s.60).

19.yüzyılda Pestalozzi ve Humboldt, Almanya'da eğitim reformu ile resim ve çizim derslerinin üniversiteler dahil olmak üzere her eğitim kurumunda seçmeli ders olarak

müfredatta yer almasını sağlamıştır. Kopya ve taklit yöntemiyle sanata karşı çıkılmış, matematik ve sayılar yardımı ile doğal çizgisel yetinin desteklenmesi amaçlanmıştır (San, 2020, s. 149). Pestalozzi resim-çizim derslerinin öteki alanlarla ilişkisini kurarak çocuğun ussal gelişimini güçlendirmeyi amaçlamıştır. Çizim sanatıyla ölçme sanatının birbirini tamamlayarak göz ve elin uyumunu sağladığını öne sürmüştür. Basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir plan hazırlamıştır (Kırışoğlu, 2005, s.17). Horace Mann'ın 1840 yılında yayımladığı 24 çizim dersinden oluşan kitap da geometriyi temel alarak hazırlanmış kopya çizimlere dayanmaktadır (Artut, 2001, s.98).

Basit form çizimlerinden, perspektif kurallarının öğretimine uzanan yolda çizgi alıştırmaları ve kopya yöntemini destekleyen İngiliz John Ruskin *Çizginin Öğeleri* (The Elements of Drawing) kitabında (1857), çizim tekniklerini basitten karmaşığa doğru ilerleyen aşamalı ve detaylı yönlendirmelerle teknik bir biçimde anlatmış, kopya yönteminin çizim çalışmalarını geliştirmek için gerekli olduğunu belirtmiştir. Ancak Ruskin bu tekniklerin 12-14 yaş sonrası için uygun olduğunu da belirterek George Cruikshank veya Richter tarafından çizilen kitapların çocukların kopyalama yöntemini uygulamak için en uygun kaynaklar olduğunu belirtmiştir (Ruskin, 1857, s.259-261).

"1872'de Prusya'da, 1874'te Saksonya'da resim çizim dersleri ilkokullara, lise ve ortaokulların ilk iki yılına zorunlu ders olarak girmiştir" (San, 2000, s.56). Müze gezileri düzenleme Rönesans dönemi, romantizm ve realizm akımı eserleri kopyalanıp okullara asılarak sanat tarihi de eğitime dahil edilmiştir (Kırışoğlu, 2005, s.17).

19. yüzyılda ilk anaokulunu kuran ve farklı bir yaklaşımla dikkatleri üzerine çeken Alman eğitimci Friedrich Froebel (1782-1852), çocukların özgürce hareket ederek öğrendikleri, oyunlarla desteklenmiş, yorucu olmayan, etkinlik ve aktiviteden ziyade deneyim olarak nitelendirilebilecek, sanatsal çalışmaları da içeren bir eğitim yolu uygulayarak okullarının birer sanat anaokulu gibi çalışmasını sağlamıştır (Tovey,2016).

Sanat eğitiminde amaç, endüstrinin hizmetinden kişinin estetik yargı yetisinin geliştirilmesine kaymıştır. Stanley Hall'ın öncülüğünde 1880'li yıllarda başlayan çocuk hareketi, çocuğun bedensel ve ruhsal açıdan yetişkinden farklı olduğu görüşünü benimsemiştir. Sanat eğitiminin çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimindeki önemi anlaşılmaya başlanmış ve ezberci yöntemlerden çocuğun kendi özgür gelişimine doğru yönelim gerçekleşmiştir.1893 yılında resim derslerini yeni görüşlerin ışığında pedagojik ve

psikolojik bakımdan yeniden değerlendiren K. Lange ve Alfred Lichtwark "Sanat eğitimi" terimi üzerinde birleşmişlerdir (San, 2000, s.66).

1899 yılında Arthur Wesley Dow tarafından yazılan, sanatsal düzenleme elemanları ve sanat ilkelerini anlatan ve yüzyılın ilk çeyreğinde okullarda sıklıkla kullanılan "Kompozisyon" isimli ders kitabında, sanat ilkelerine uygun tasarımlarla sanat ürünleri oluşturmayı amaçlayan etkinlikler anlatılmıştır (Artut, 2001, s.98).

19. yy'da ortaya çıkan ve etkisini en çok gösteren akımlar Julius Langbehn ve A. Lichtwark tarafından savunulan *Sanat Eğitimi Akımı*, Maria Montessori, Ellen Key, Peter Peterson ve Reten Parkhust tarafından geliştirilen *Çocuktan Hareket Akımı* ve John Dewey ve Hugo Gaudig (1871-1932) tarafından önerilen *İş Eğitimi Akımı* olmuştur (Karayağmurlar ve Tan, 2003, s.69).

Osmanlı devletinde 19. yy. eğitim kurumlarının çeşitlenmeye başladığı bir dönem olmuştur. Kız öğrenciler de eğitim almaya başlamış ve kız öğrenciler için bayan öğretmen yetiştiren okullar açılmıştır. 1862'de ilk öğretmen okulu ve Mekteb-i Sultani, 1868'de Darüşşafaka Lisesi ve 1870'de kız öğretmen okulu açılmış, ders programlarında resim dersi yer almıştır (Özsoy, 2003, s.69).

1869'dan itibaren Askeri Rüştiye Mekteplerine serbest resim dersleri konulmuş, askeri okulu bitiren resme yeteneği olanlar okullarda sanat eğitimcisi olarak görevlendirilmiştir. 1883 yılında Osman Hamdi Bey tarafından İstanbul'da Sanayi-i Nefise Mektebi açılmıştır. Fransa'da sanat eğitimi almış hocalar plastik-görsel sanatlarda kolaydan zora doğru bir eğitim modeli ile eğitim vermiş, 1928 yılında okul sanat akademisine dönüştürülerek resim ve heykelin yanı sıra seramik, iç mimari, grafik ve afiş tasarımı eklenmiş, 1929 sonrası tasarım alanlarında da eğitim vermişlerdir (Özsoy, 2003).

2.2.2. XX. Yüzyıldan Günümüze Sanat Eğitimi Kuram ve Uygulamaları

20. yüzyılda İngiltere'de John Ruskin (1819-1900) ve William Morris sanayi devrimi sonrası fabrika üretiminin seri ve estetikten yoksun ürünlerine karşı el sanatlarını yeniden canlandıracak Arts and Crafts Akımını başlatmışlardır. İngiltere'de uygulamalı güzel sanatlar eğitimi veren okullar açılmıştır (Dilmaç, 2015, s.15). 1900 yılından itibaren Paris'te, Bern'de, Londra'da ve Dresden'de Sanat eğitimi ve resim öğretimine dair kongreler yapılmıştır (San, 2000, s.64).

1909 yılında İstanbul Darülmuallimin müdürü olan Satı Bey, okul programına resim ve elişi derslerini koymuş, okul müzelerini kurmuştur. 1914'te "İnas Sanayi-i Nefise" mektebi açılarak kız öğrencilere resim ve heykel dallarında eğitim verilmeye başlanmıştır (Şahin ve Tokdemir, 2011). Sanat ile eğitimi birleştirmede öncülüğüyle bilinen İsmail Hakkı Baltacıoğlu Avrupa'nın uyguladığı sanat eğitimi hareketleri konusunda çalışma gezileri yapıp ülkemizdeki sanat eğitimi yöntemlerinin değişmesi için önayak olmuştur. *Çizgi Dersleri* ve *Resim Öğretmenin Yolu* isimli makalelerinde resim derslerinin doğal ve yenilikçi bir yöntemle uygulanması gerektiğini savunmuştur (Kırışoğlu, 2005, s.35).

Sanat eğitiminde çocuk merkezli bir yaklaşımı savunan Avusturyalı Franz Çizek, çocuğun yetişkinlerin etkisi olmadan özgür bırakılmasının yaratıcılığını geliştireceğini öne sürmüş ve sanat tarihi eğitiminin çocuğun sanatsal görüş açısının yok edeceğini savunmuştur (Özsoy, 2003, s.64). 1920'li yıllarda Amerika'da öğretmenler, Çizek'in özgür anlatıma önem verdiği yaklaşımı uygulamaya başlamıştır (Artut, 2001, s.98).

1919 yılında Walter Gropius tarafından Weimer'de kurulan Bauhaus Okulu 20. yüzyılın en etkili sanat akademisidir. Disiplinler arası bir çalışma topluluğu ile, gelişen teknoloji ve çağdaş sanatın işbirliğini sağlayarak sanatı tasarım ürünleri ile halka götürmeyi amaçlamıştır. Okulda usta-çırak ilişkisiyle yetişen sanatçılar kopya çizimlerle değil, kendi deneyimleri ve keşifleri ile yepyeni tasarımlar yaratmışlardır. Etkisi Amerika'da 1940, İngiltere'de 1950'li yıllarda görülen Bauhaus okulu Almanya'da 1933 yılında Nasyonal Sosyalist dalganın etkisi ile kapatılmıştır (Uzun, 2019).

Almanya'da 1927 yılında ortaya çıkan ve merkezine müziği alan *Müzsel Eğitim* ile yaratıcı etkinliklerle yaratıcı güçleri korumak, duyguları harekete geçirerek, duygularının gelişmesine ve anlatımlarına olanak sağlamak amaçlamıştır. Sanata doğru eğitim yerini sanat yoluyla eğitim anlayışına bırakmıştır. Sonraki yıllarda bu anlayışta müzik, plastik sanatlar ile kaynaşmıştır (San, 2000).

Psikanaliz yöntemi ile adını duyuran Sigmonud Freud'un çocukların psikolojik gelişimleri üzerine yaptığı çalışmalardan elde ettiği veriler sonucu, baskı ve dayatmaların çocuğun yetişkinlikteki kişiliği üzerinde kalıcı izler bırakacağı ve sanatın bir terapi aracı olarak kullanılabilirliği düşüncesi sanatın işlevselliği konusunda yeni bakış açıları oluşturmuştur (Freud, 1994).

Marion Richartson gibi sanat eğitimcileri hem gözlem hem de hayal gücüne dayalı sanat çalışmaları yaptırarak sanat eğitiminde "zihinsel görselleştirme" yoluyla kişiye özgü hayal gücünü geliştirmeyi hedeflemişlerdir (Özsoy, 2003, s.65).

İngiltere'de 1930'lu yıllarda H.Read'in yazdığı "*Sanat Yoluyla Eğitim"* kitabı sanat eğitiminde uzun yıllar etkisini göstermiştir. Sanat eğitimini duyuların eğitimi ile bağdaştıran düşüncesinde Read, insanın duyusal anlamda dış dünyayla kuracağı uyumlu bir ilişkiyle ancak mutlu ve barışçıl olabileceğini savunmuştur (Kırışoğlu, 2005, s.24). Sanat yoluyla eğitim kuramı ile Read sanat için eğitim kuramından farklı olarak yazı, şiir, resim, müzik gibi sanatın tüm alanlarını içeren kişinin kendini ifade edebildiği birleştirici ve bütünleştirici bir yöntem talebinde bulunmuştur. Sanatı bireyin bilişsel, duygusal ve beceri yönünden gelişimini sağlayacak, kısa ve uzun dönemli amaçları olan bir araç olarak görmüştür (Karayağmurlar ve Tan, 2003).

Türkiye'de 1923 yılında Cumhuriyet ilan edildikten sonra toplumsal kalkınma hareketleri sanat eğitimi alanını da etkilemiştir. 1925 yılında okullarda uygulanan sanat eğitimi üzerinde durulmuş ve John Dewey davet edilerek eğitim alanında değerlendirme ve öneriler içeren bir rapor yazması istenmiştir. Dewey raporunda, sanat dersi eğitimi verecek öğretmenler yetiştirilmek üzere öğretmen okullarında özel derslerin eklenmesini önermiştir. 1925 yılı itibariyle örgün eğitimde resim, elişi ve müzik dersleri yer almıştır (San, 2020, s.154).

John Dewey 1930 yılında yazdığı *Deneyim Olarak Sanat* kitabında, sanat eğitiminin üründen çok etkinlik süreci ile ilgili olduğunu ve bu süreç sonunda ortaya çıkan ürünün de tamamlanmış bir etkinlik olarak görülmesi gerektiğini öne sürmüştür. Dewey sanatı, yaratıcı becerilerin geliştirilmesi ve özgür düşünme yetisi kazandıran bir araç olarak görmüştür (Artut, 2001, s.98).

1932 yılında Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde resim bölümü açılmıştır. Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü, Batılı sanat eğitim anlayışını ulusal bir yaklaşımla programlayarak hem ilk-ortaöğretim hem de halk eğitimine ve hizmetlerine yardımcı olacak resim-iş öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflemiştir (Özsoy, 2003, s.73).

Türkiye'de 1940'lı yıllarda resim-iş dersi çocuk odaklı yaklaşıma doğru kaymış, yaratıcılık içeren etkinliklerin sanatsal becerilerin yanı sıra bilişsel becerilerini de

geliştireceği fikri kabul görmüştür. 1950 yılından sonra ise sanat yoluyla eğitim görüşü önem kazanmaya başlamıştır (Kırışoğlu, 2005, s.41).

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından 1950'li yıllarda sanat ve eğitime yönelik araştırmalar hızla gelişmiş ve Franz Cizek'in öğrencisi Avusturyalı Viktor Lowenfeld (1903–1960) sanat eğitiminde en çok öne çıkan isim olmuştur. Lowenfeld sanatın tedavi amaçlı kullanımını savunmasının yanı sıra çocuk resimlerini yaş özelliklerine göre gruplayan gelişim kuramını ortaya koymuştur. 1960'lı yıllarda sanat eğitiminde en çok öne çıkan isimler, sanat eğitimine betimleme, çözümleme, yorum ve yargı olarak aşamalar içeren sanat eleştirisini görsel sanatlar eğitimine kazandıran Edmund Feldman ve sanatın bilişsel bir gelişim olduğuna dikkat çekerek disiplin odaklı sanat eğitimi yöntemini savunan Eliot Eisner (1933-2014) olmuştur (Özsoy, 2003, s.66-67).

Schaefer Simmern'ın 1960'lı yıllarda zihinsel engelliler ile yürüttüğü sanatsal çalışmalar özel gereksinimli bireylerin sanat eğitimi üzerinde etkili olmuştur (Kırışoğlu, 2005, s. 26). Zihinsel engelliler için sanat eğitimi programının, ayrı bir eğitim programı olarak isimlendirilmesi ancak 1970'li yıllara gelindiğinde gerçekleştirilmiştir (Artut, 2001, s.99).

Türkiye'de 1960'lı yıllarda V. Lowenfeld'in çocuk merkezli eğitim ve öğretim anlayışı etkisini göstermiştir. Sanatsal öğrenmenin büyümenin bir sonucu olmaktan çok öğretimle gerçekleşecek bir olgu olduğuna dair görüşler, öğrenci merkezli sanat eğitiminden, disiplin merkezli sanat eğitimine doğru geçilmesine neden olmuştur. Bu yaklaşım sanatı niteliksel anlamda bir problem çözme eylemi olarak görmüştür (Kırışoğlu, 1994, s.141).

1960'lı yıllarda modernizme eleştirel bir yaklaşım olarak ortaya çıkan postmodernizm sanat eğitiminde de etkisini göstermiştir. Küreselleşme, kültürlerarasılık, özelleşme, standartlaşma gibi kavramlar eğitim uygulamalarında da dönüşüme hatta bazı noktalarda metalaşmaya ve eğitimin maddi kar aracı olarak görülmesine neden olmuştur. Sanat eğitimi bireyin araştıran, sorgulayan, yeni problemlere karşı çözüm geliştirebilen, yaşadığı çevre ile uyum sağlayabilen, algısı ve estetik beğeni düzeyi gelişmiş, toplumun çağdaşlaşmasında rol oynayacak bireyler haline gelmesinde bir araç olarak görülmüştür (Alp, 2015, s.83).

Frankfurt Okulunda ortaya çıkan *Eleştirel Teori Kuramından* yola çıkılarak oluşturulmuş olan *Eleştirel Sanat Pedagojisi* kavramı, eğitimin ötekileşen bireylerin sesinin duyulması, fırsat eşitliği, özgürlükçü anlayış ve sorgulayarak öğrenme üzerine temellendirilmesini savunmuştur (Şentürk, 2015, s.168). Eleştirel pedogojinin savunucuları Antonio Gramsci, Paulo Freire, Henri Giroux ve Ivan IIIich gibi eğitim felsefecileri, Frankfurt Okulunun "Eleştirel Teori Kuramı"nın yanı sıra "Marksist Eğitim Kuramı"ndan da etkilenmişlerdir. (Yılmaz, 2016, s.300). Paulo Freire 1968 yılında yayınladığı *Ezilenlerin Pedogojisi* adlı kitabında eleştirel pedogoji kavramını iki tip eğitim modeli üzerinden anlatmıştır. Bu modellerden biri öğrencinin pasif bir dinleyici olarak yer aldığı ve tamamı öğretmen tarafından belirlenen bir akış ile derslerin uygulandığı geleneksel eğitim modelidir ve buna *Bankacı Eğitim Modeli* demiştir. Diğer model ise öğretmen ve öğrencinin aktif olduğu, diyaloğa dayalı, değişken ve dinamik bir eğitim modelidir ve buna da *Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli* demiştir (Özcan, 2021, s.565).

1967-1969 yılları arasında öğretmen eğitiminde yeni modeller yaratmak için Wisconsin İlköğretim Öğretmeni Eğitim Projesi (WETEP) yürütülmüştür. Hızla gelişen teknolojinin yarattığı değişim ve yükseköğretimde hızla değişen prosedürlere uyum sağlayabilecek yeni bir müfredat, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesini arttırma ve bireyselleştirilmiş öğretimi hedef almış olan bu proje eğitimde yenilikçi bir yaklaşım sunmuştur. Öğretmen ile öğrenci arasındaki kişisel teması ve iletişimi arttırmak için bireysel görüşmeler, bilgiye anında erişim sağlayabilmek için teknolojinin eğitimde kullanılması, öğrencilere daha önce mümkün olandan daha fazla çeşitlilikte öğrenme deneyimleri sağlamak, öğrenci ilerlemesine göre verileri organize eden ve ileten bir yapısal yönetim sistemi sağlamak projenin hedeflerini oluşturmuştur. Proje tüm ilköğretim öğretmenlerinin sanatın tarihsel, toplumsal ve psikolojik temelleri hakkında ve görsel sanatlar alanında bilgi sahibi olmasını, sanatın diğer disiplinler ile ilişkisini kurabilmesini önemli kılmıştır (Devault, 1969).

1970'li yıllarda Amerika'da sanatsal hizmet veren sivil kuruluşlar ve okullarda görev yapan sanatçılar hükümet tarafından desteklenmeye başlanmıştır (Özsoy, 2003, s.67). Dick Field 1970 yılında yazdığı *Change in Art Education* isimli kitapta, sanat eğitiminde bireysel yaklaşımdan öte, genel bir anlayışın geliştirilmesini önermiştir. Sanatı öğretirken el becerisine odaklanmak yerine sanatın yaratıcılık sürecine odaklanmak gerektiğini, uygulamalı sanatları, sanat tarihi ve estetik ile birlikte ele almak gerektiğini hatta plastik

sanatlar eğitim programını, müzik ve tiyatro sanatları eğitimi ile birlikte oluşturmak gerektiğini öne sürmüştür (Field, 1970). David Greer'in 1984 yılında disiplinler arası eğitim yönteminden yola çıkarak temellerini oluşturduğu Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi yaklaşımı ABD hükümetinin desteği ile okullarda uygulanarak görsel sanatlar dersi bilimsel temellere dayanan ve diğer bilim alanları ile ilişkilendirilen ve ilgi gören bir ders olmuştur (Eisner, 2001; akt. Coşkun Onan, 2017, s.296). Disiplin temelli sanat eğitimi, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve atölye uygulamaları olarak dört disiplin üzerinden yapılandırılmıştır (Şentürk, 2015, s.167).

1980'li yıllarda Edmund Feldman 'ın sanat eleştirisi modeli Louis Lankford tarafından geliştirilerek sanat kuramları ile ilişkilendirilmiş, Michael Parsons estetik görüş aşamalarını, Mary Ericson sanat tarihsel yaklaşım aşamalarını ortaya çıkarmıştır (Özsoy, 2003, s.67). Aynı yıllarda Paul Getty tarafından kurulan Getty Vakfı sanat eğitimine destek vererek *Disipline Dayalı Sanat Eğitimi* yaklaşımını öne çıkarmıştır. Farklı disiplinlerin birbirleri ile iş birliği içinde aynı alanda çalışmalarının önemini savunan bu eğitim yaklaşımında sanat eğitiminde sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sonrasında uygulamalı alanı sıralı ve ilişkili bir biçimde ele almak gerektiği savunulmuştur (Artut, 2001, s.100).

1982 yılında Türkiye'de *Güzel Sanatlar Eğitimi Komisyonu* tarafından düzenlenen *Güzel Sanatlar Çalışma Raporu* Türkiye'de sanat eğitiminde sanat yoluyla eğitim ve sanat için eğitim olmak üzere iki farklı görüşün yer aldığı ve iki görüşü içeren karma bir görüşün benimsendiği belirtilmiştir (Kurtuluş, 2000, s.121).

1982 yılında ABD'de, J. Poul Getty Vakfı , sanatın genel eğitim sisteminin merkezinde olması gerektiği inancından yola çıkarak Getty Güzel Sanatlar Eğitim Merkezini kurmuştur (Aykut, 2006, s.36). 1980'lerin ortalarında Kuzey Amerika'da holistik (bütünsel) eğitim modeli etkisini göstermeye başlamıştır. Bütünün, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha anlamlı olduğunu savunan holizm (bütünsellik) felsefesi, eğitimde bir konunun veya insanın maddi manevi tüm yönleriyle ele alınması gerektiği düşüncesiyle yer bulmuştur. Ron Miller'e göre holistik (bütünsel) eğitimde toplumun olumlu manevi değerleri oldukça önemlidir. Birey içinde bulunduğu toplumun şefkat ve barış gibi manevi değerleri ile eğitilmeli, imkânlarının bilincinde olmalı ve yeteneklerini toplum içindeki kimliğini oluşturacak biçimde geliştirebilmelidir. Hedeflenen kazanımlar bireyin bir konuyu öğrenmesine değil, yaşama bütüncül olarak hazırlanmasına dönük olmalıdır (Şahinoğlu, 2021, s.420-424).

Holistik sanat eğitiminde amaç öğrencilerin içsel olarak güdülenmesinin sağlanması, sanatı sanatçı gibi yaşayarak öğrenmeleri olmuştur. Akran çalışmalarını odağına alan yaklaşımda öğrencilerin grup olarak çalışması, yansıtıcı düşünce geliştirebilmelerinin sağlanması, hazır kalıpların dışına çıkarak yeni stratejiler geliştirmelerinin sağlanması ve bütüncül bir yaklaşımla uygulamalar yaptırılması amaçlanmıştır (Şentürk, 2015, s.167).

Türkiye'de 1989 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol tarafından resim ve müzik alanında eğitim veren ilk Güzel Sanatlar Lisesi açılmıştır (San, 2001, s.30).

Teknolojik gelişmeler 1990'lı yıllardan sonra bilgisayarın eğitimde yaygın olarak kullanılması, sanat eğitiminde de etkisini göstermiştir. Tasarım alanında bilgisayar destekli programlar kullanılmaya başlanmış, dijital sanatın ilk adımları atılmıştır. İnternetin yaygınlaşması uluslararası sanat etkileşiminin artmasına neden olmuştur. Kültürler arası sanat eğitimi, disiplinler arası sanat eğitimi, post–modern sanat eğitimi öne çıkan eğitim modelleri olmuştur (Özsoy, 2003, s.68).

1990'lı yıllarda Howard Gardner'ın geliştirdiği *Çoklu Zekâ Kuramı* sanat eğitimine olan bakış açılarını da etkilemiştir. Gardner'a göre sayısal beceriler gibi sanatsal beceriler de zekânın ürünüdür ve her insanda farklı bir düzeyde seyretmektedir (Ünver, 2016, s.870). Gardner'ın geliştirdiği kuram, 1967 yılında felsefeci Nelson Goodman tarafından, Harvard Eğitim Fakültesinde kurulmuş olan *Project Zero*'ya (Proje Sıfır) dayanmaktadır. Goodman, güzel sanatların bilişsel bir etkinlik olarak okul öncesi dönemden itibaren uygulanması gerektiğini savunmuştur. 30 yıl süren, farklı gelişimsel özelliklere ve zeka düzeylerine sahip çeşitli yaşlardaki insanların öğrenme süreçlerinin gelişimini araştıran Project Zero kapsamında 100 den fazla araştırma yer almıştır. 1985 yılında başlatılan ve sanatsal öğrenmeyi dokümanlaştıracak değerlendirme araçları oluşturmaya yönelik Arts Propel bu araştırmalardan biridir. Gardner 1983 yılında yazdığı *Zihin Çerçeveleri: Çoklu Zeka Kuramı* adlı eserinde 7 zeka alanına değinmiş, sonraki yıllarda zeka alanı sayısının 8 olduğunu öne sürmüştür. Sözel-Dilsel Zeka, Mantıksal-Matematiksel Zeka, Görsel-Uzamsal Zeka, Bedensel-Kinestetik Zeka, Müziksel-Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, İçsel Zeka, Doğa Zekası olarak adlandırdığı bu 8 zeka alanının her bireyde farklı düzeyde olduğunu ancak her birinin potansiyel doğrultusunda geliştirilebilir olduğunu savunmuştur. Sanat eğitimi, bu zeka alanlarına göre hazırlanmış eğitim planları doğrultusunda uygulandığında, öğrencinin yüksek düzeyde sahip olduğu zeka alanına uygun eğitim tekniği ile konuları

daha kolay kavrayacağını ve başarılı bir öğrenme sağlanacağını öne sürmüştür (Ayaydın, 2015).

1992'de Getty Vakfının düzenlediği Disipline Dayalı Sanat Eğitimi ve Kültürel Çeşitlilik konferansında Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemi evrensel biçimci yaklaşımı, Avrupa merkezli olup kültürel çeşitliliğe duyarlı olamaması nedeniyle eleştirilmiştir. Bu durum Amerika'da çok kültürlü bileşenlerin sanat eğitimi müfredatına dahil edilmesini gündeme getirmiştir. Eğitimcilerin çok kültürlü programları sınıflarına entegre etmelerine rehberlik etmek için, Banks'in çok kültürlülüğe dönüştürücü ve sosyal yapılandırmacı yaklaşımlara doğru inşa ettiği bir dizi ölçüt detaylandırmıştır. Bu ölçütler, karmaşık bir kültür anlayışına hitap eden çeşitli gruplar hakkındaki bilgilerin müfredata entegre edilmesiyle ilgilenen *İçerik Entegrasyonu*, öğretmenlerin öğretim taktiklerini ve stratejilerini her öğrencinin öğrenme stiline göre bireysel olarak değiştirdiği eşitlik pedagojisi, bilgilerin sosyal bir birikim olarak inşa edildiğinin ve kaynağın referans çerçevelerinden etkilendiğinin öğrenciler tarafından anlaşılıp eleştirel düşünme davranışı kazandırmayı hedefleyen *Bilgi İnşası ve Dönüşümü*, öğrencilerin okul kültürünü ve reformlarını benimseyerek eşitlikçi ve baskıcı olmayan stratejilerin yansıtılmasını hedefleyen *Okul Kültürünün ve Sosyal Yapının Güçlendirilmesi,* öğretimin yargısal kalıplara girme eğilimi azaltma ve öğrencilerin toplumu oluşturan bireylere saygı duyarak değer vermesini amaçlayan *Önyargıların Azaltılması* olarak belirlenmiştir (Chin, 2013, s.4-5).

1997'de Türkiye'de YÖK-Dünya Bankası işbirliğinde hazırlanan yapılandırma çalışmaları sonucu Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi yaklaşımı uygulamaya konmuştur. Eğitim fakültelerinin resim-iş öğretmeni yetiştiren anabilim dalları lisans programlarında özel öğretim yöntemleri dersi olarak isimlendirilen bu derste sanatla ilişkili disiplinler birleştiren bir sanat eğitimi yöntemi okutulmuştur (Coşkun Onan, 2017, s.296).

2000'li yıllarda Terry Barrett sanat eğitiminde sanat eleştirisi için göstergebilim yaklaşımının uygulanabileceğini öne sürmüştür. Göstergebilim tarihi daha eskilere dayanan ve edebiyatta kullanılan bir inceleme türüdür. Bu yöntemin temsilcilerinden Charles Sanders Pierce (1839-1914) göstergebilim yöntemini bütünü oluşturan tüm parçaların, oluşum ve işleyiş dizgeleri içerisinde sistematik olarak incelendiğinde bütünün anlamlandırılabileceği savına dayanan üçlü yapılardan oluşan bir süreçle açıklamıştır (Kalelioğlu, 2021). Göstergebilimin savunucularından Roland Barthes 1977 yılında

popüler kültürdeki metinleri üç aşamalı göstergebilim yöntemi ile açıklamıştır. Barrett'in 2003 yılında yayımladığı *Interpreting Visual Culture* isimli makalesi metin çözümlemesinde kullanılan göstergebilimsel yaklaşımın sanat çalışmalarının incelenmesinde ve anlamlandırılmasında da kullanılabileceği, sanat eserlerinin de sanatsal metinler gibi okunabileceği fikri üzerine kurulmuştur. Sanat eğitiminde görsel kültür çalışmaları yorumlamak için yöntemi "dilsel mesaj, düz anlam ve yan anlamlar"dan oluşan bir metoda uyarlamıştır. Düz anlam sanat eleştirisindeki betimleme aşaması gibi sadece görünenle ilgilenirken yan anlam sembol, alegori, işaret ve imalarla ilgilenmektedir (Mamur, 2014, s.66).

2005 yılından itibaren Türkiye'de ilköğretimde resim, heykel, grafik, baskı, seramik gibi sanat alanları görsel sanatlar eğitimi adı altında birleştirilmiş ve sanat eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım etkili olmaya başlamıştır (Alp, 2015, s.77). Yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezli bir anlayıştır. Öğretmen odak olmaktan çıkıp bilgiyi hazır sunmaktan ziyade bilgiye ulaşma yollarını gösteren yönlendirici konuma geçmiştir. Bilgiye ulaşma, kalıcı olmasını sağlama ve üzerine yeni bilgiler ekleme; araştırma, elde edilen verileri analiz-sentez sürecinden geçirip yorumlama, yargı oluşturma ve bu süreci deneyerek, yaşayarak gerçekleştirmeyi içermektedir. Bilgi öğrencinin deneyimleri ile yapılandırılmaktadır. Öğrenme, öğrencinin kendi bakış açısını geliştirip bunu savunabilmesi ve günlük hayata aktarabildiği ölçüde gerçekleşmektedir (Dursin, 2010, s.441).

Sanat eğitiminde uygulanan bir diğer yaklaşım "iş birlikli öğrenme" yaklaşımıdır. Yapıcı kuramdan hareketle oluşturulmuş bu yaklaşımda öğrenci yine eğitimin merkezinde aktif olarak yer almaktadır (Kurtuluş, 2001, s.204). İşbirlikçi öğrenmede öğrenciler öğrenme ve öğretme aktivitesinde birlikte yol almaktadır. Bir öğrenci hem öğrenen hem de öğreten olabilir. Kuramın temelinde bir öğrencinin diğer öğrencilerle işbirliği yaparak öğrenmesi yer almaktadır. Küçük gruplar halinde ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konudan yola çıkılarak oluşturulmuş bir probleme çözüm bulmaktadırlar. Öğrencinin iletişim becerilerini arttıran, sorumluluk bilincini geliştiren bu yöntemde öğrenci grup içinde rol alma, rol verme, görevlerini yerine getirme, dinleme, anlatma, eleştirel düşünme ve grup olarak sonuca ulaşma kazanımları gerçekleşmektedir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015, s.2).

Geçmişten günümüze sanat eğitimi tarihinde uygulanan yöntemler, usta-çırak ilişkisinden türemiş, öğretmenin aktif öğrencinin pasif olarak yer aldığı, sanat ile ilgili tüm bilgi ve beceriyi derinlemesine bir eğitimle ancak bu şekilde verilebileceğini düşünen *Disiplin Merkezci Yaklaşım*, çocuğun kendini ifade edebildiği öğretmenin destekleyici olarak yer aldığı özgür bir ortamda, dinamik bir sistem içerinde eğitim alması gerektiğini düşünen görsel algılamayı arttırmayı hedefleyen *Çocuk Merkezi Yaklaşım*; öğrencinin deneyerek, sanatı sanatçının gözünden yaşayarak, estetik ve sanatsal gelişimin oluşacağını savunan *Deneysel Yaklaşım* ve çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden biyolojik gelişimine uygun düzeyde gelişiminin uygulamalı etkinliklerle sağlanabileceğini savunan *Algılamada Gelişme Yaklaşımı* olmuştur (Küçüktepepınar, 2014, s.30).

Eurydice ağı tarafından hazırlanılmış olan 2007-2008 eğitim öğretim yılında 30 Avrupa ülkesini kapsayan rapora göre (2009), 21 ülke/eyaletin sanat müfredatı; sanatsal bilgi, anlayış ve becerileri yükseltmeyi, sanat deneyimlerini paylaşarak kültürel anlayış ve çeşitliliği geliştirmeyi, farklı sanat biçimleriyle ilgilenen, yaratıcı, sanat üreticisi ve estetik yönden bilinçlenmiş sanat tüketicileri yetiştirmeyi amaçlamıştır. Çoğu ülkede sanat eğitiminden sanat yoluyla öğrenme kuramındaki gibi kişisel ve sosyal/kültürel sonuçlar beklenmiştir. Çoğu ülkede eğitimde bireysel kimlik, kültürlerarası anlayışın teşviki için kültürel eğitim ve sanatsal yaratıcılık üzerine odaklanıldığı tespit edilmiştir. Hemen hemen her ülkede ilköğretimde sanat dersleri zorunludur ve sınıf öğretmeni tarafından verilmektedir. Orta öğretimde zorunlu olmayan ülkelerde ise seçmeli ders olarak belirlenmiş ve alanda uzman öğretmenler tarafından verilmektedir (EACEA ve Eurydice, 2009).

Günümüzde Türkiye'de görsel sanatlar ders müfredatı, farklı ülkelerin güncellenen öğretim programları, eğitim-öğretim üzerine yapılan güncel akademik çalışmalar, resmi kurum raporları, MEB programlar ve öğretim materyalleri daire başkanlıkları tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrenci görüşüne dayalı elektronik ortam-elektronik olmayan ortam anketleri, öğretmen zümre toplantı tutanakları, eğitim fakülte branş raporları uzman personel, akademisyen ve öğretmenlerden oluşan çalışma gruplarınca değerlendirilerek oluşturulmuştur. İçerik olarak; görsel sanat kültürü, müze bilinci ve görsel sanatlarda biçimlendirme olmak üzere üç öğrenme alanında kazanım oluşturmayı hedeflemiştir. Görsel sanat kültürü görsel okuryazarlık, estetik bilinç, etik davranış, temel sanat alanı bilgi, beceri, anlayış ve sanatın diğer disiplinlerle ilişkisi konularını içermektedir. Müze

bilinci güncel kültür-sanat ürünlerini bilinçli olarak izlemeyi, kültürel mirasın değerini anlamayı ve kültürel fark gözetmeden korumayı kapsamaktadır. Görsel sanatlarda biçimlendirme ise; bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade etmeyi içermektedir. Görsel sanatlar müfredatında duygu ve düşüncelerin sanat yoluyla ifade edilme biçimlerinin, sanat eserinin yapım yeri, süreçsel değişimi, değerli olduğunun öğrenilmesi, Türk kültüründen ve farklı kültürlerden yola çıkılarak oluşturulan yeni fikirlerin sanatsal malzeme ve tekniklerle uygulamaya yansıtılması, sorgulayarak ve oyunlarla öğrenmenin sağlanması, sanata karşı duyarlı olunması ve geçmiş dönemlerde yapılmış sanat eserlerinin günümüz sanatına etkisi üzerine yoğunlaşılmıştır. Öğrencilerin analiz yapabilen, yorumlayabilen, değerlendirebilen bir yaklaşım göstermeleri ve özgün çalışmalar oluşturabilmeleri amaçlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s.7-8-9).

2.3. Sanat Eleştirisi ve Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemleri

Görsel okuryazarlık, görme duyusunun kullanılması yoluyla geliştirilen bir görme yeterliliğidir. Kişinin görsel yeterlilikleri geliştikçe, görsel algı ile birlikte farkındalık düzeyi ve yaratıcılığı da artmaktadır (Yılmaz, 2013, s.103) Balcı'ya göre (1996), sanat eserleri, görsel okuryazarlığın geliştirilmesi açısından sanat eğitiminin içinde önemli bir yer tutmaktadır. Sanatı anlamak; sanat eserlerine bakmak, görmek, anlamak, öğrenmek ve öğrendiklerini kendi çalışmalarında uygulamak ile mümkündür (Balcı,1996,s.19).

Sanat eserini incelemenin yanı sıra eseri oluşturan değerleri görmek aklın estetik düzeyde bir etkinliğidir. Bu etkinlik esere eleştirel bir gözle bakmayı gerektirir. Eleştiride yapıtın maddesi, biçimi, öyküsü, konusu, sanatçının kullandığı mecazlar, vermek istediği ileti ve yorumlar yer alır. Sanat yapıtı inceleme tıpkı uygulamalı alan gibi düzenli bir hazırlık ve bilgili bir uygulama ister (Kırışoğlu, 2005, s.130). İnceleme ile eleştiri arasındaki en temel fark, incelemenin genel, eleştirinin ise öznel olmasıdır. İncelemede genel bilgiler kullanılırken, eleştiride elde edilen bilgilerden yola çıkılarak kişisel yorum ve yargıya ulaşılır (Erinç, 1995, s.56).

Sanat eleştirmenleri ve sanat tarihçiler sanat eserlerini incelerken eserin tarihi, nitelikleri ve yapısını belirleyebilmek için bir dizi metodoloji kullanmışlardır. Her metodoloji kendine has metotlar içermektedir. Biyografik, formalist, üslupsal, ikonografik,

sosyolojik, feminist ve semiyotik metodojiler sanat tarihi çalışmalarında sık kullanılan metodojilerdir (Keser.2018, s.46).

Sanat eleştirisi davranışının belli bir sistem içerisinde ele alındığı zaman öğretilebileceğini öne süren Edmund Feldman (1970), sanat eleştirisini Akademik Eleştiri, Basın Eleştirisi, Popüler Eleştiri ve Pedagojik Eleştiri olmak üzere 4 alanda sınıflandırmıştır (Mercin ve Alakuş, 2005, s.38).

Sanat eseri inceleme ve eser üzerine düşünce üretme etkinliklerinin çocuğun bilişsel gelişimine katkıda bulunacağı fikri eğitimde sanat eleştirisi etkinliklerinin 20.yüzyılın özellikle ikinci yarısından itibaren artmasına neden olmuştur. Öğrencilerin sanat eğitimi derslerinde sanat eserlerini incelemek için kullanabileceği çok sayıda sanat eleştirisi metodu öne sürülmüştür. 1950 yılında Stevenson Metodu, 1966 yılında Weitz Metodu, 1969 yılında Moffit Metodu, 1970 yılında Feldman Metodu, 1972 yılında Broudy Metodu, 1973 yılında Smith Metodu, 1977 yılında Hurwitz Metodu, 1984 yılında Hamblen Metodu, 1984 yılında Lankford Metodu, 1986 yılında Mitler Metodu, 1987 yılında Crawford Metodu, 1988 yılında Anderson Metodu, 1994 yılında Barrett Metodu gibi metotlar, sanat eleştirisinde kullanılmış ancak Anderson, Taylor, Barret ve Feldman'ın yöntemleri en çok kabul gören pedogojik sanat eleştirisi yöntemleri olmuştur (Keser, 2018, s.200). Bu pedagojik sanat eleştirisi yöntemleri, eseri incelerken sorulmak üzere bir dizi soru sistemine dayalı olarak üretilmiştir. Yöntemler, öğrencilere incelenen eserlere dair sorulan ve cevapları aranan sorulardan oluşmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin dinleyici olarak kalmayıp eğitimde aktif rol almaları sağlanmaktadır.

Louis Lankford'a göre (1984), sanat eğitimcileri sanat eleştirisinin görsel okuryazarlığın gelişimine, görsel çevrenin daha iyi anlanıp düzenlenmesine, sanat bilgi ve deneyimine, bilişsel ve duygusal süreçlerle benlik ve öteki farkındalığı kazanmak için gerek yüksek bir potansiyele olumlu yönde yapacağı etkileri göz önünde bulundurarak, sanat eğitimi derslerinde uygulamalılardır (Lankford, 1984, s.151).

2.3.1. Barret Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi

Terry Barrett, sanat eleştirisini "sanat eseriyle ilgili üzerine çalışılmış bir söylem biçimi, sanatın anlaşılmasını kolaylaştırıp, zenginleştirmek için tasarlanmış bir dil kullanımı" şeklinde tanımlamıştır (Barrett, 2015, akt. Can Gürbüz, 2021, s.171).

Barrett,1994 yılında Weitz ve Feldman metotlarından yola çıkarak 4 aşamalı, çok sayıda sorudan oluşan bir pedagojik sanat eleştirisi yöntemi oluşturmuştur. Betimleme, yorumlama, değerlendirme ve kuramsallaştırma aşamalarından oluşan yöntemde betimleme aşamasında, eserin yapımında kullanılan materyal, eserin boyutları, sanatçısı, yapıldığı zaman ve o zamanın koşulları, neden ve kim için yapıldığı, yapım sonrası hikayesi, sergilendiği yer ve eserde görülenler araştırılmaktadır. Yorumlama aşamasında izleyicinin bakış açısı ve bilgi birikimi ile eser incelenmektedir. Sanatçının üslubunun diğer sanatçılara benzerlik düzeyi, çalışmanın ait olabileceği sanat akımı veya dönemi, eserin izleyicinin hayatına dokunan yönleri, sosyal önemi ve sosyal hayata dair eleştirel düzeyi ortaya konmaktadır. Yargı aşaması ise eserin tasarımsal nitelikleri ve ilkeleri açısından başarılı olup olmadığına, iyi düzenlenip düzenlenmediğine, gerçekçiliğin olma veya olmamasının eser üzerinde nasıl bir etki oluşturduğuna bilimsel verilere dayanarak, tarafsız bir gözle karar verildiği bölümdür. Son olarak kuram oluşturma kısmında ise eserin ideolojik temeli sorgulanarak, incelenen yapıtın hangi sanat kuramı ile ilişkilendirileceğine, eserdeki dayanak ve kanıtlar ışığında karar verilmekte, bu yapıt sanat eseri midir, sorusuna cevap aranmaktadır (Keser, 2018, s. 222-226).

2.3.2. Taylor Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi

Rod Taylor 1981-1984 yılları arasında *Sanat Eğitiminde Ulusal Eleştirel Çalışmalar Projesi* sürdürmüş 1986 yılında *Educating For Art* (Sanat Eğitimi) kitabını yayınlamıştır. Taylor, sanattaki evrensel temalar üzerine yeni düşünceler sunmuş, ilk ve ortaöğretimin yeniden canlandırılmasında önemli rol oynamıştır (Hickman, 2005, s.16). Taylor, farklı kültürlere, kıtalara, dönemlere ait sanat eserlerinin de incelenmesinin, sanat eseri eleştirisinin mümkünse müze ve galerilerdeki orijinallerini ziyaret ederek yapılmasının sanat eğitiminde öğrenciyi motive etmek ve evrensel bakış açısı kazandırmak açısından önemli rol oynayacağını savunmuştur (Taylor, 2005, s.89).

1992 yılında Taylor, içerik, form, süreç ve mood olmak üzere 4 kısımdan oluşan pedagojik sanat eleştirisi modelini sunmuştur. İçerik, eserin konusu, teması, adı, özgünlüğü, yansıtmacılığı, dolaylı anlatımları, sanatçının ve diğer sanatçıların eserlerine benzerliği ile ilgili sorular sormaktadır. Form, eseri oluşturan kompozisyonda kullanılan sanatsal düzenleme elemanları ve hangi ilkelere uygun düzenleme yapıldığına dair sorular sormaktadır. Süreç, sanatçının eseri oluşturma aşamasında kullandığı tekniklere, malzemelere, eseri tasarlamasına, yapım süreci içerisinde izlediği yola, süreye, sahip

olması gereken becerilere dair sorular sormaktadır. Son kısım olan mood, sanatçının eseri oluşturma esnasındaki hislerine, izleyiciyi etkilemek için kullandığı metodlara; eserin izleyici üzerinde oluşturduğu etki, his ve duygusal çağrışımlara dair sorular sormaktadır (Keser, 2018, s. 210-213).

2.3.3. Anderson Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi

Tom Anderson'a göre (1993) eleştirmenin sanat eserine verdiği değer eleştirmenin estetik konusundaki görüşlerine ve sahip olduğu değer temellerine göre şekillenmektedir. Çoğunlukla eleştiride eserin ne olduğu, ne anlama geldiği ve önemi konusunda yoğunlaşılmıştır. Anderson sanat eseri eleştirisinde mutlaka yargı veya değerlendirme aşamasının olması gerektiğini savunmuştur. Bu konuda Weitz'den farklı düşünmektedir (Anderson, 1993, s.199).

Anderson metodu tepki, algısal analiz, kişisel yorumlama, bağlamsal inceleme ve sentez olarak isimlendirdiği 5 ana aşamadan oluşmaktadır. Tepki aşaması, sanat eserine ilk bakıldığı anda izleyicide oluşturduğu hislere yoğunlaşmaktadır. Algısal analiz aşaması, temsil, formel analiz, formel karakterizasyon şeklinde 3 alt başlıktan oluşmaktadır. Temsil, eserin tematik içeriğine yoğunlaşmaktadır. Formel analiz, algısal analizin ikinci işlemidir ve eserde yer alan teknikler, formel nitelikler ile bu nitelikler arasındaki ilişkiler analiz edilmektedir. Formel karakterizasyon, eserin formel yapısının izleyicide oluşturduğu etkiye yoğunlaşmaktadır. Kişisel yorum aşaması, izleyicinin eserde bulduğu ilk anlam, eserin ifadeci içeriğiyle ilgili düşüncelerini oluşturmaktadır. Bağlamsal analiz aşaması, eser hakkında yapılan araştırma ile eserin yapılma nedeni, tematik hedefleri, eserin hangi sanat kuramına yakın olduğu gibi konuların analiz edildiği aşamadır. Sentez aşaması, çözümleme ve değerlendirme şeklinde 2 alt başlıktan oluşmaktadır. Çözümleme, kişisel veya grup olarak oluşturulmuş yorumları, bağlamsal incelemede belirlenen uzmanlar ile çözmektir. Değerlendirme ise, esere sanat kuramları bağlamında analizlerle elde edilen tüm verilerin gözden geçirilerek özet bir değerlendirme yapmaktır (Keser, 2018, s. 214-221).

2.3.4. Feldman Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi

Edmund Feldman, 1970'li yıllarda Araştırmacı Sanat Eleştirisi Yöntemi ismi ile de bilinen Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi'ni oluşturmuştur. Feldman'a göre sanat yapıtına, yapıttaki bilgi objelerine, onların anlam ve değerlerine derinlemesine bir bakış sağlayacak, sistematik bir yöntem gerekmektedir. Bu nedenle Feldman Araştırmacı Sanat

Eleştirisi Yöntemi'nin betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargıdan oluşan 4 evreden oluşan eleştiri yöntemini geliştirmiştir (Karabulut, Karakuzu ve Konca, 2008, s.89). 1986 yılında Gene Mittler, Pedagojik Sanat Eleştirisi de denilen bu yöntemi "Bakmayı öğrenmek", "Öğrenmek için bakmak" diye adlandırılan bir dizi soruyla geliştirmiştir (Stokrocki ve Kırışoğlu, 1997, s.9). 1980'li yıllarda Louis Lankford, yansıtmacılık, anlatımcılık, biçimcilik ve işlevsellik kuramlarıyla ilişkilendirerek estetik araştırmalar yönünde geliştirmiştir. (Lankford, 1984).

Feldman'a göre sanat eleştirisinin ilk amacı sanatı anlamak, ikinci amacı sanattan zevk almaktır. Feldman Pedagojik sanat eleştirisinin, öğrencilerin sanat ve estetiğe yönelik olgunluklarını geliştirerek, kendi eserleri ile birlikte kendilerini de yargılayabilme yetisini kazandıracağına inanmıştır. Bu yöntemde ustalaşan öğrencilerin sanat hakkında akıllıca düşünüp konuşabileceklerine ve bu sayede sanatı daha iyi bilip seveceklerini öne sürmüştür (Feldman, 1982).

Feldman eleştiri sistemi, elde edilen verilerden yola çıkarak genellemeler yapmaya dayanması sebebi ile tümevarımsal bir süreçtir (Subramaniam, Hanafi ve Putih, 2016, s.59). Parçadan, basitten zora doğru ilerleyen sorulara dayalı bu sistemde öğrenci aktif olarak eser inceleme sürecine katılmakta, yöntem diyaloglar şeklinde ilerlemektedir (Alsaggar ve Tubaishat, 2021, s.280).

Dört evreden oluşan yöntem aslında temelde eser üzerine sorulan 4 soruyu temsil etmektedir. Bu sorular;

1. Neler görüyorsunuz? (betimleme)

2. Sanatsal elemanlar birlikte nasıl düzenlenmiş? (çözümleme)

3. Sanatçı bize ne söylemek istiyor? (yorumlama)

4. Eser hakkında ne düşünüyorsunuz, neden? (yargı) şeklinde sıralanabilir (Karabulut, Karakuzu ve Konca, 2008, s.94).

2.3.4.1. Betimleme (Tanımlama)

Betimleme, eserdeki ön yapı elemanlarını ve bilgi objelerini yorum yapmadan tanımlama işlemidir. Eserin nasıl bir sanat formu olduğu, eserde görünen yüzeyinde nelerin bulunduğunu belirleme aşamasıdır (Alakuş, 2004 s.215). Betimleme aşaması analiz

değildir; sadece görünen ve net olarak emin olunan gerçekleri belirtir. Eserin konusunu oluşturan bilgi unsurlarının envanterinin çıkarılmasıdır. Betimleme aşaması aynı zamanda eserde yer alan belirsiz ayrıntıların göz ardı edilerek dikkatin görmeye değer şeylere çekilmesi ve zaman harcanma fırsatı oluşturulması açısından da önemlidir (Alashari, 2021, s.880).

Betimleme yorum yapılmadan eserde görülen unsurlar arasında herhangi bir ilişki ağı kurmadan sadece varlıklarının vurgulandığı kısımdır. Örneğin resimde bir kadın figür ve bir çocuk var ise betimleme kısmında çocuk ile kadın arasındaki ilişki tahmine dayalı bir biçimde ortaya konulmaz. Bir kadın ve bir çocuk olduğu belirtilir. Çünkü bu aşamada kadının çocuğun annesi olduğuna dair net bir veri elde edilemez, böyle bir söylem yorum içermektedir.

Betimleme aşaması öğrencinin esere dair duygusal bir his oluşturabilmesi için gereken duraksamayı sağlamaktadır. Öğrenci eseri oluşturan canlı, cansız tüm varlıkları gözleri ile arayıp bulup listelerken eserin ayrıntılarını da fark etmektedir (Mercin, Alakuş, 2015,s. 41). Eserde var olan figür ve nesnelerin sıralanmasından sonra, nasıl durdukları, ne yaptıkları incelenerek eserin plan yapısı, eserin konusu ve anlatılmak istenen tespit edilmektedir. Eseri oluşturan tasarım elemanları betimlenme aşamasında belirlenir. Renk, çizgi, doku, form gibi elemanların resimdeki dağılımları ve dereceleri bu aşamada belirlenmektedir (Kırışoğlu, 2005, s.133).

Betimleme aşamasında öğretmen, sanat eserine ve öğrenci seviyesine uygun sorular hazırlamalıdır. Bu aşama, eserin sanatçısının adı, unvanı, yapım tarihi, tekniği, eserin boyutu ve ortamı gibi sanat eseri hakkında bilgi toplamakla da ilgilidir (Alashari, 2021, s.880). Öğrenci grubu sanat eseri ile ilgili ön araştırma yapabilecek yaş ve özellikte ise ön hazırlık olarak bir önceki derste eserin fotoğrafı gösterilerek öğrencilerin eser ile ilgili temel tanımlama bilgilerini araştırıp gelmeleri istenebilir. Daha küçük yaş gruplarında veya akademik yönden dezavantajlı çocuklarda bu bilgiler resmin fotoğrafının altına yazılabilir (Mercin, Alakuş, 2015, s. 41).

Öğretmen soruları incelenecek esere uygun olarak şekillendirebilir. Gerçekçi eserlerde sorular ve cevapları daha nettir. Soyut unsurların tanımlanması teknik ve performans yöntemleri alanında daha geniş bir bilgiye ihtiyaç duymaktadır (Feldman, 1982; akt.

Alashari, 2021, s.880). Öğretmen soyut çalışmalarda eser ile ilgili betimleme sorularını nesne ve figür odaklı olmaktan çıkararak, tasarım öğeleri üzerine odaklamalıdır.

2.3.4.2. Çözümleme (Analiz)

Çözümleme aşaması, eserin arka yapısı ile ilgilidir. Eserin nasıl bir kompozisyon düzeni ile oluşturulduğunun derinlemesine incelendiği aşamadır (Boydaş,2004,s.11). Sanat elemanlarının ve tasarım ilkelerinin sanatçı tarafından nasıl kullanıldığının ortaya çıkarılması, sanatçının fikirlerinin ve ruh halinin de ipuçlarını vermektedir. Sanatçı, çizgi, şekil, doku, biçim, renk, değer, ton, leke, mekan, espas gibi elemanları; ritm, hareket, denge, oran-orantı, zıtlık, vurgu ve birlik gibi ilkelere göre kullanır. Çözümlemede sanat yapıtının oluşum biçiminin sanatın ilkeleriyle ilişkisini kurarak detaylı bir analiz yapılmaktadır (Alakuş, 2004, s.215). Çizgi, şekil, doku, renk, değer, kullanımının yanı sıra eseri oluşturan ön-orta-arka planlar, perspektif ve mekan kurgusu da bu aşamada açıklanmaktadır (Mercin, Alakuş, 2015, s. 42).

Eserde sanatçının hangi çizgi, renk, doku, form ve şekilleri nerede, ne sıklıkla, nasıl bir düzenle hangi kompozisyon ilkelerine göre kullandığı sorulabileceği gibi (Kırışoğlu,2005, s.133), daha derinlemesine bir inceleme yapılarak sanatçının kişisel üslubu da ortaya konulabilir. Eserin yapıldığı dönemdeki diğer sanatçıların üsluplarıyla benzerlik veya farklılıkları, sanatçının diğer eserleriyle üslup yönünden benzerliğinin olup olmadığı da bu aşamada belirlenebilir. Ancak bu sorular esere, öğrencilerin yaş ve akademik düzeyine göre seçilmelidir. Akademik düzeyi yüksek öğrencilerle daha detaylı sorularla hazırlanmış sanat eseri çözümlemesi yapmadan önce, öğrencilere temel tasarım öğe ve ilkeleri konusunda anlatım ve çalışmalar yaptırılması eser inceleme esnasında öğrencilerin konuya daha hakim olmalarını ve aşamaya daha aktif katılmalarını sağlayabilir.

2.3.4.3.Yorumlama

Yorumlama, eserden anlam çıkarma ve eseri başlı başına anlamaya yönelik bir süreçtir. Bu aşamada betimleme ve çözümleme aşamasında elde edilen verilerden yola çıkılarak kişisel yorumlar oluşturulmaktadır (Alakuş, 2004, s.215). Sanat eserinin uyandırdığı duygular, duyular ve nedenleri, eserin ana fikri, dönemi, konusu, mesajı, sanatçının biçim ve içerik konusunda seçimleri, kültürel yönü bilgi ve algı düzeyinde ortaya konarak sanat eserinden hangi iletinin alındığı belirlenmektedir (Karabulut,

Karakuzu ve Konca, 2008, s.90). Ancak yorum aşaması öğrenciye göre değişkenlik gösteren bir aşamadır. Yorumlar öğrencilerin bilgi birikimlerine göre değişebilir. Yapıtın içeriğinin algılanması ussal ve duyusal bir çaba gerektirir. Duyusal bağlantılar, semboller, çağdaş ve tarihsel anlam yorumları etkileyebilir (Kırışoğlu, 2005, s.134).

Feldman'a göre (1982), "Yorum son derece zorlayıcıdır; kesinlikle kritik girişimin en önemli parçasıdır. Bir sanat eserini açıklamak, onun anlamlarını keşfetmeyi ve aynı zamanda bu anlamların hayatımızla ve genel olarak insan durumuyla olan ilişkisini ifade etmeyi içerir" (s. 476).

Temel olarak bu aşamada sanatçının eser aracılığı ile izleyiciye ne söylemek istediği bulunmaktadır. Aynı zamanda eserin diğer sanat eserleri ile farkları ortaya koyulmaktadır (Karabulut, Karakuzu ve Konca, 2008, s.90). Sanatçının eseri neden yapmış olabileceği, eserin anlamı, izleyicide oluşturduğu hisler, taşıdığı semboller, simgeler, alegoriler, çağrışım yaptırdığı nesneler, tatlar, kokular izleyicinin bakış açısıyla yorumlanmaktadır (Mercin, Alakuş, 2015, s. 43).

2.3.4.4. Yargılama(Hüküm)

Yargı evresi, incelenen ve yorumlanan sanat eserinin değeri konusunda karar vermeyi kapsayan bölümdür. Eserin sanatsal açıdan başarılı bir eser olup olmadığına cevap aranan aşamada yapıtın önceki evrelerde elde edilen bulgulara dayanarak değerlendirmesi yapılır (Karabulut, Karakuzu ve Konca, 2008, s.90). Değerlendirme kişisel bakışa dayalı olmasına rağmen eser yargılaması sadece hoşlanma veya hoşlanmama şeklinde fikir bildirmenin ötesindedir.

Yargılama ilgili eserin neden ünlü olduğu, niçin güzel olduğu veya değerli olduğunun kesin bir yargı ile ifade edilmesidir. Bir sanat nesnesinin veya herhangi bir olayın neden sanat olarak kabul edildiğini açıklayabilmek için bazı beğeni ölçütleri veya sanat kuramlarına ihtiyaç duyulur. Bu aşamada incelenen eser ile ilgili estetik kuramlardan faydalanılarak bir değer yargısı üretilir. Eser Yansıtmacılık, Biçimcilik, Dışavurumculuk ve İşlevsellik kuramlarıyla açıklanarak öznel değer biçilir (Mazlum ve Ekmekçi, 2016, s.68).

Yansıtma (Taklit) Kuramı. Konunun gerçekçi bir biçimde, gerçeği yansıtan objeler ya da figürler ile anlatılmasıdır. Eser gerçeği yansıttığı ölçüde başarılıdır. Yansıtma kuramının

temelleri Platon ve Aristotales dönemine kadar uzanmaktadır. Platon'un asıl gerçekliğin var olduğu idealar dünyasının bir yansımasında yaşıyor olduğumuz inancından yola çıkarak sanatçının da yansımanın yansımasını yaptığı görüşü bu kuramı temellendirmektedir. Rönesans döneminde yeniden canlanan Antik Yunan felsefesi sanatta da etkilerini göstermiş, sanatçılar sanat eseri oluşturma aşamasında doğa gözlemlerine uzun vakitler harcayarak doğayı doğru biçimde yansıtacak teknikler geliştirmişlerdir. 19. yüzyılda yansıtma kuramının etkileri devam etmiştir. Ancak 19. yüzyıla kadar doğayı yansıtma idealize edilerek gerçekleştirilmiş, sadece güzel görüntüler seçilmiş veya düzeltilmişken 19. yüzyıldan itibaren doğa realizm akımında olduğu gibi tüm gerçekliği ile yansıtılmıştır (Ülger,2021, s.45). Leonardo Da Vinci, Raphael, Courbet, Millet gibi sanatçıların eserleri bu kurama örnek olarak gösterilebilir.

Biçimci Kuram. Bu kuramda öncelikli olarak kompozisyon önemlidir. Sanatın dilini sanat elemanlarının tasarım ilkelerine göre düzenlemesi oluşturur. Bu kurama göre bir sanat eserinde en önemli şey sanat elemanlarının sanat ilkelerine göre, başarılı ve etkili bir biçimde organizasyonunu sağlayarak eseri birliğe ulaştırmaktır (Mazlum ve Ekmekçi, 2016, s.68).

Modern sanat akımları ve soyut sanatın ortaya çıkması ile oluşan biçimci yaklaşımda eserler kompozisyon bağlamında ele alınmış, imgenin formu veya görünüşü, içerik veya anlatıdan daha çok ön plana çıkmıştır. Eserde bulunan görsel öğeler ile duygu ve düşünceler anlatılmaktadır. İzleyicinin eserdeki konudan çok biçimsel niteliklere önem vermesi istenilmektedir (Varlık Şentürk ve Marmara, 2020, s.1520). Sanatı kendisi dışında herhangi bir kavramla ilişkilendirmeye çalışmayan bu kuramın en bilinen sanat eleştirmeni temsilcileri Clive Bell ve Roger Fry sanatın özünün kendi ögeleri arasında kurulan düzende gizli olduğunu savunmuşlardır (Ülger,2021, s.45). Biçimci kuram daha çok soyut (abstract) anlayışı tercih eden sanatçıların yapıtlarında görülür. Kandinsky ve Mondrian'ın çalışmaları bu kurama örnek gösterilebilir.

Dışavurumcu (Anlatım) Kuram. Yansıtma Kuramı'nın aksine içeriği ön planda tutan kuramdır. Bu kurama göre asıl önemli olan sanatçının duygularıdır ve sanatçı iç dünyasını büyük bir yoğunlukla yapıtı aracılığıyla izleyiciye aktarmaktadır. Esere bakan kişi eser üzerinden sanatçı ile duyusal bir bağ kurarak onun duygularını paylaşabilir veya eserdeki anlatımda kendi yaşantısından bir iz bulabilir. Her halükarda sanatçı-eser-algılayıcı diziliminde duyusal bir geçiş oluşur ve sanatçı ile algılayıcı arasında duygusal bir ilişki

bağı kurulur. Sanatçıların yoğun duygularını esere aktardığı dışavurumculuğun ilk izleri romantizm akımında kendisini göstermekte olsa da 20. yüzyılın başında ortaya çıkan dışavurumculuk (ekspresyonizm), 1940'lı yıllardaki soyut dışavurumculuk (Abstract expressionism) ve 1980'lerdeki yeni dışavurumculuk (neo-ekspresyonizm) akımları bu kuramı savunan akımlardır (Ötgün, 2008, s.162). Munch'in "Çığlık" adlı yapıtı ekspresyonist akıma ve bu kurama örnek olarak gösterilebilir. Abstract expressionist Jackson Pollock ve neo ekspresyonist Anselm Kiefer de çalışmaları dışavurumcu kuram ile açıklanabilecek ressamlardandır.

İşlevsellik Kuramı. Eğitimsel veya diğer sosyolojik olayları içeren (entelektüel, moral, sosyal, dini, siyasi) propaganda amaçlı etkinlikleri kapsamaktadır (Mazlum ve Ekmekçi, 2016, s.68). Bu kurama göre, sanat eserinin toplumsal bir görevi vardır. Lev Kreft, sanat yapmak ve siyaset yapmanın evrensel özelliklere sahip evrensel bir insan türünün özelliklerinden oluğunu ve sanat ile siyaset arasında oluşum ve ortak amaç benzerliği olduğunu iddia etmektedir. Avrupa'da sanatın ulus inşası için kullanılması ve Rusya'da Avangard sanatın siyasi yeniliklerde rol alması buna örnek gösterilebilir. Fransa'da kurulan Güzel Sanatlar Akademisi siyasi fikirlerin yönlendirdiği bir sanat eğitimi sunmuştur (Kreft, 2020). Sanat eseriyle halkı yönlendirme Napolyon'un sıkça kullandığı bir yöntem olmuştur (Kahraman,2016, s.234). Komünist devletlerde ise sanat bir propaganda aracı olarak eğitim ile eşitlenmiştir. Lenin döneminde sosyalizm fikrini halka yaymak için avangard sanat, Stalin döneminde ise komünizmi tek güç halinde tutmak için "toplumcu gerçekçilik" devletin resmi sanat anlayışı sayılmıştır. Resimler, afişler, heykeller siyasi fikirler doğrultusunda hazırlanıp meydanlarda sergilenmiştir (Clark, 2004, s.100). Rus avangard sanatçılardan Rodchenko'nun yaptığı afiş tasarımları işlevsellik kuramına örnek olarak gösterilebilir.

Yargı aşamasında hazırlanacak sorular esere, öğrencinin yaş ve akademik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Resim, heykel ya da mimari bir eser için farklı sorular ve farklı sanat ilkeleri önem taşıyabilir. Sorular önemsenen ne ise ona yönelik hazırlanmalıdır. Yüksek akademik düzeyde sanat kuramları daha detaylı ele alınırken daha küçük yaştaki veya akademik düzeydeki çocuklara ait açıklamalarla kuramlar tanımlanarak sorulabilir. Ya da bu kısım dahil edilmeden eser ile ilgili kararları sorulabilir.

Yapıttan hoşlanıp hoşlanmadıkları, yapıtın iyi ve önemli bir sanat eseri olduğunu düşünüp düşünmedikleri, ona sahip olmayı isteyip istemeyecekleri, sahip olsalardı ne

yapacakları, en çok neyini sevdikleri, eserdeki sanat elemanlarının onlara ne hissettirdiği sorulabilir (Mercin, Alakuş, 2015, s. 43).

Mittler'e göre ilk üç basamakta aranan estetik nitelikler yansıtmacılık, biçimcilik ve anlatımcılık kuramı tarafından vurgulanan farklı estetik niteliklerdir. Tanımlama bölümü eserde yer alan gerçek nitelikler ve sanat elemanlarına odaklanmaktadır. Çözümleme bölümünü, sanatın ilkelerine dikkat etmektedir. Yorumlama bölümü ifade özellikleri ile ilgilidir. Yargı bölümünde ise kişisel karar verme durumu söz konusudur (Mittler, 1994, s.114).

Pedagojik sanat eleştirisinde hangi metodun seçileceğini öğrencilerin yaşları ve akademik düzeyi belirlemelidir. Bilgi ve anlama düzeyi, bilişsel gelişim seçilecek yöntem açısından önemlidir. İlköğretim, lise, üniversite öğrencileri yaş olarak farklı bilişsel gelişim düzeyindedir. Ayrıca yaşa bağlı olmayan bilişsel durumlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin özel gereksinimli ve dezavantajlı çocuklar ait oldukları yaş grubunun altında bilgi birikimi ve algılama düzeyi sergileyebilir. Bu durumda yaştan çok bilişsel düzey göz önünde tutulmalıdır.

Normal şartlarda 5-7 yaş arası bir çocuk sanat eserlerini ayırt edebilir, temel ögeleri betimleyebilir, basit düzeyde karşılaştırmalar yapabilir. Eserin konusu, tekniği hakkında basit çıkarımlar yapabilir ve kendi çalışmalarıyla mukayese edebilir. 7-11 yaşlarındaki bir çocuk sanat-sanatçı, zanaat-zanaatkar ve tasarım-tasarımcı kavramlarını anlayabilir, arasındaki farkları söyleyebilir, sanatın tarihsel ve kültürel gelişim ve değişimini kavrayabilir. Sanatçının eser ile oluşturduğu ilişkiyi, duygu ve düşüncelerinin esere yansıyış şeklini, eserin tarihi açıdan bulunduğu coğrafyayı nasıl etkilemiş olabileceğini algılayabilir kendi çalışmalarını ve başkalarının eserlerini amaçlanan şeyin ışığında değerlendirebilir 11-14 yaş arası bir çocuk terminolojiyi de kullanarak eser analizi yapabilir, eserdeki imgeleri tanımlayabilir, fikirlerin duyguların ve anlamların kültürel yönden nasıl farklılık gösterdiğini tanımlayabilir, sanat akımları ve üsluplarına dayanarak eser analizi yapabilir, değerlendirebilir, kendisinin ve başkalarının eserlerini eleştirel olarak amaç doğrultusunda değerlendirebilir (Keser, 2018, s.201).

Feldman'ın pedagojik sanat eleştirisi yönteminde; eseri betimleme (tanımlama), çözümleme (analiz), yorumlama ve yargılama aşamalarında elde edilen bilişsel ve duyuşsal kazanımlar, sanat eğitiminin hedeflediği amaçlara ulaşmasında önemli bir yer tutmaktadır.

Eseri oluşturan içsel ve dışsal yapıların keşfedilip analizinin yapılması, yorumlanması bilişsel öğrenme; estetik değerinin belirlenmesi duyuşsal öğrenme alanına kazanım sağlamaktadır. Yöntemin soru-cevap sistemi ile oluşturulmuş olması ve soruların esere, öğrenciye, hedeflenen kazanıma göre seçilebilme esnekliğine sahip olması farklı yaş ve düzeydeki öğrencilerin sanat eğitiminde kullanılabilmesi açısından avantaj oluşturmaktadır. Yöntem kendi içinde basitten karmaşığa gidecek bir sistematikle kurgulanabilir niteliktedir. Yapılandırmaya açık yapısı sayesinde öğrencilerin kolayca kavrayabileceği, sıkılmadan uygulanabilecek bir yapıdadır.

Akademik yönden dezavantajlı, özel gereksinimli çocuklarda betimleme ve çözümleme evresi ile başlanıp ilerleyen zamanlarda bu evrelerde başarılı olduktan ve sanatsal dilin gelişimi sağlandıktan sonra yorum ve yargı aşamaları da eleştiri sürecine dahil edilip sanatsal tartışmaları ileri evrelere götürmelerine izin verilebilir (Karabulut, Karakuzu ve Konca, 2008, s.94).

2.4. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim

2.4.1. Özel Gereksinimli Çocuklar

Özel gereksinimli çocuk, belirli öğrenme alanlarında geçici veya kalıcı olarak, işitme, görme, konuşma, fiziksel veya zihinsel açıdan zorluk yaşayarak özel eğitim kapsamında bireysel eğitim-öğretim planları ile eğitim alması gereken çocuktur (Avcıoğlu, 2020, s.266).

Özel gereksinimli çocukların sınıflandırılmasında birden farklı görüş öne sürülmüştür. William M. Cruickshank, zihinsel, fiziksel, duygusal ve birden çok yönlü şeklinde sınıflandırmışken, Robert E. Dunn, özel gereksinimli çocukları yedi gruba ayırmıştır. Bunlar, üstün zekalılar, zihinsel ayrıcalıklılar, davranış bozukluğu olanlar, konuşma engelliler, işitme engelliler, görme engelliler, sinirsel veya sinirsel olmayan fiziksel engellilerdir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1997, s.7).

ABD'de özel gereksinimler dört alanda; fiziksel, duyusal, zihinsel ve öğrenme güçlüğü olarak sınıflandırılmaktadır (Avcıoğlu, 2020, s.267).

Türkiye, Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırmasını (ICF) esas almaktadır (T.C. Resmi Gazete, 16 Temmuz 2006, sayı: 26230). Dünya Sağlık Örgütü, hem bireysel hem de nüfus düzeyinde sağlık ve

engellilik durumunun dış hatlarını belirleyebilmek ve ölçümleyebilmek için 2001 yılında uluslararası bir sınıflandırma sistemi oluşturmuştur. İnsanın işlevselliği ve kısıtlılıklarla ilgili durumları çevresel faktörleri de gözeterek sınıflandıran bu sistem ICF olarak isimlendirilmiştir. Bu sınıflandıramaya göre sağlıklı bir bireyin vücut işlevleri, zihinsel işlevler,duyusal işlevler, ses ve konuşma işlevleri, kardiovasküler, hematolojik, immünolojik ve solunum sistemi işlevleri, sindirim, metabolik ve endokrin sistem işlevleri, genitoüriner ve üreme işlevleri, nöromüsküloskeletal ve hareketle ilgili işlevler, Deri ve ilişkili yapıların işlevleri olarak sınıflandırılmakta ve bu işlevlerden en az birinde var olan özel gereksinim durumu engellilik olarak kabul edilmektedir (WHO, 2004).

MEB tarafından hazırlanmış Aile ve Tüketici Hizmetleri Modülü'nde ise görme engelliler, işitme engelliler, ortopedik engeli ve süreğen hastalığı olanlar, zihinsel engelliler, dil ve konuşma güçlüğü olanlar, öğrenme güçlüğü olanlar, üstün zekâlı ve özel yetenekliler, duygusal ve davranış bozukluğu olanlar özel gereksinimli çocuklar olarak kabul edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011).

Özel gereksinimli öğrenciler herhangi bir yetersizlikten etkilenmiş engelli öğrenciler ve özel bir yeteneğe sahip öğrenciler şeklinde iki ana gruptan oluşmaktadır. Özel gereksinimli çocukların gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmış eğitim planı, materyaleleri, eğitim ortamı ve eğitim personeline ihtiyaç duymaları özel eğitim kavramının oluşmasına neden olmuştur (Çitil, 2020, s.12-13).

2.4.2.Özel Eğitim ve Özel Eğitim Politikaları

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 7 Temmuz 2018 tarihinde resmi gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitim, "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim." olarak tanımlanmaktadır (Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2018, m.1- 4).

Her çocuğun bir diğerinden farklı olduğu ve bu nedenle de eğitimin bireysel temelli olmasının gerekliliği, çağdaş eğitim anlayışının özünü oluşturmaktadır. 18-19. yüzyıllarda oluşmaya başlamış olan özel eğitim kavramı, Jean Marc Gespard Itard isimli Fransız araştırmacının 12 yaşındaki zihinsel engelli bir çocuğa uyguladığı bireysel eğitim ile resmileşmiştir. Maria Montessori eğitimcilerin uyguladıkları yapılandırılmış eğitim

materyallerini zihinsel engelli çocukların eğitimine uygun olarak geliştirip kullanan ilk eğitimcidir. Yöntemde tüm duyulara hitap eden bu materyaller, çocukların daha kolay öğrenmelerini sağlamak amacıyla seviye seviye ilerleyen bir düzen içerisinde sunulmuştur (Güven, 2003).

Tarih içerisinde birçok ülkenin kendi eğitim politikası içerisinde şekillenen özel eğitim ve engelli hakları 13 Aralık 2006 tarihinde Birleşmiş Milletler 'in New York'ta imzaya açtığı *15. Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme* ile uluslararası bir nitelik kazanmıştır. 3 Mayıs 2008 tarihinde yürürlüğe girmiş olan Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 24. maddesi engelli bireylerin eğitimini kapsamaktadır. 185 ülkeden 164'ü ilerleyen tarihlerde sözleşmeyi imzalamış ve yürürlüğe koymuştur (United Nations, 2006).

Bu sözleşmeye göre sözleşmeyi imzalayan devletler, her engelli bireyin eğitim hakkı olduğunu kabul etmektedir. Engelli bireyler eğitimin tüm seviyelerine dahil edilecek ve toplumla bütünleşmeleri için gerekli fırsatlar tanınacaktır. Kişisel potansiyeli ve değer duygusunu geliştiren, insan haklarına, özgürlüklere ve farklılıklara saygı gösteren bir eğitim sistemi ile kişilik ve yeteneklerini geliştirecek ortamlarda, ulaşım sıkıntısı yaşanmayacak şekilde, akranlarından dışlanmadan eğitim alabileceklerdir. Eğitim ortamları özel gereksinimler doğrultusunda düzenlenecek, gereken bireysel destek sağlanacaktır. Eğitim öğrencinin iletişim kurabileceği şekilde düzenlenecek ve ihtiyaç duyulan tüm iletişim şekilleri (Braille veya işaret dili) öğretilecektir. Öğrencilerin okula devam edebilmeleri ve toplumda var olabilmeleri için sosyal beceriler ve yaşam becerileri edinilmesini sağlayan uygulamalar geliştirecek ve gerçekleştirecektir. Kaliteli bir eğitim sağlanabilmesi için Braille ve işaret dilinde kalifiye öğretmenler görevlendirilecek, eğitimcilere ve personellere düzenli aralıklarla hizmeti içi eğitim verilecek, bu alanlarda çalışmaları için engelli öğretmenler de görevlendirilecektir. Devletler engellilere mesleki eğitim ve üniversite eğitimi almaları konusunda eşit fırsatlar yaratacak, iş istihdamı sağlayacak ve bunun için gerekli düzenlemeleri yapacaktır (Hunt, Low ve Hartin, 2018, s.45-46).

Anlaşmayı yürürlüğe koyan birçok ülke, eğitim politikalarını özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlemiştir. Sözleşmeyi imzalayan ülkelerin hepsinde, eğitimde fırsat eşitliği ve devlet desteği ön planda tutulmuştur. Özel gereksinimli öğrencilere, ana akım denilen normal okullarda, akranlarıyla birlikte ancak bireysel eğitim planıyla eğitim sağlamak ilk hedef olmuş, bu konuda başarı sağlanamadığı zaman da destek eğitim

devreye girmiştir. Ancak ülkelerin destek eğitim ve normal okullarda zorlanan öğrenciler için uyguladıkları prosedürler ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme stratejisi benimsemiş olan Almanya'da özel eğitim çoğunlukla devlet okullarında sağlanmaktadır. Engelli bireyleri refaha kavuşturmaktan ziyade engel durumlarını kaldırma ve fırsat eşitliği yaratarak sosyal düzen içerisine katılım sağlamak amaçlanmıştır. Almanya'da zorunlu eğitim vardır ve özel gereksinimli öğrenciler de bu yasaya tabidir. Özel eğitim ücretsiz, uygun okul eğitimi, teşvik ve destek hakkı ile sürdürülmektedir (The Education System in the Federal Republic of Germany 2018/2019).

Eğitimde temel yaklaşım fırsat eşitliği ve akran etkileşimli eğitimdir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde öncelik, genel eğitim sistemine dahil edilerek akranlarıyla birlikte eğitim almalarıdır. Kaynaştırma öğrencileri ortak eğitimin yanı sıra bireysel eğitim almaktadır. Ortak eğitime yatkın olmayan öğrenciler yine akranlarıyla aynı okulda farklı dersliklerde ders yapıp etkinlik zamanlarında akranlarıyla birlikte vakit geçirmektedir. Özel gereksinimli bireylerin toplum yaşantısına adapte olabilmeleri ve sosyal hayatın bir parçası olarak iş dünyasına istihdamlarını sağlamak amacıyla meslek okulları kurulmuştur (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom, 18.11.2010).

İtalya, engelli öğrencilerin % 99,6'sını genel eğitime dahil ederek, akran etkileşimli eğitimde en üst düzeye ulaşmış tek Avrupa ülkesidir. İtalyan okul sisteminde özel eğitim okulları veya sınıfları yoktur. Engelli öğrencilerin yaklaşık %0,4'ü yerel sağlık hizmetleri tarafından finanse edilen rehabilitasyon merkezlerine gitmektedir (European Agency, 2021b).

İngiltere'de de okul öncesi özel eğitime önem verilmektedir. 2006 Çocuk Bakımı Yasası uyarınca, İngiltere'deki üç ve dört yaşındaki özel gereksinimli çocuklar, 38 haftadan az olmamak kaydıyla, yılda 570 saat devlet tarafından karşılanan erken eğitim alma hakkına sahiptir. İngiltere'de zorunlu eğitim 5 yaşından itibaren başlamaktadır ve erken eğitim hakkı bu yaşa kadar devam etmektedir (European Agency, 2018).

Belçika'da özel gereksinimli öğrenciler, kendileri için düzenlenmiş bireysel eğitimi tamamladıklarında okulda kurulmuş olan sınıf konseyi tarafından değerlendirilirler. Kararname ile belirlenen yeterlilikleri sağladıkları tespit edilen öğrencilere temel eğitim sertifikası verilmektedir (European Agency, 2021a).

Amerika'da anaokulu öncesinde (4-6 yaş) özel eğitim çoğunlukla devlet okullarında değil, özel kurumlarda sürdürülmektedir. Devlet okullarında anaokulu öncesi özel eğitim öğrencilerine ayrılan kontenjan sınırlıdır. Bu okullara öncelikle konuşma ve dil gelişiminde gecikme yaşayan, ikincil olarak da gelişimsel gecikme yaşayan çocuklar kabul edilmektedir. Anaokulu ve üst seviyedeki devlet okullarında kontenjan daha fazla sayıdadır ve kaynaştırma eğitimi desteklenmektedir (Nesbitt ve Farran, 2022).

Ülkemizde, Marshall Planı kapsamında eğitimde yapılan yenilikler sonucu 1955 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde bir test bürosu kurularak eğitimde ve rehberlikte kullanılacak ölçme araçlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1982 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı'na dönüştürülmüştür. 1992 yılında Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1997 yılında özel eğitimde okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Erken müdahale açısından önemli olan bu gelişme ile özel gereksinimli çocukların eğitim planlamalarının erken yaşta başlatılması ile erken müdahale hedeflenmiştir (Yıldırım Doğru, 2009, s.9).

Birleşmiş Milletler'in New York'ta imzaya açtığı 15.Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme Türkiye tarafından 30/03/2007 tarihinde imzalanıp, 3/12/2008 tarihinde onaylanarak Bakanlar Kurulu'nca 27/5/2009 tarihinde yürürlüğe girmesi kararlaştırılarak 14 Temmuz 2009 da Resmi Gazete'de yayımlanmıştır (Milletler arası sözleşme, 2009).

Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için özel eğitim ilkokulları, özel eğitim ortaokulları bulunmakta olup bu okullar Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumluluğundadır. Lise kademesinde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimi; özel eğitim mesleki eğitim merkezi (okulu), özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu), özel eğitim meslek liselerinde Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumluluğu altında yürütülmektedir. Bununla birlikte her kademede ve bazı türlerde özel öğretim okul ve kurumları açılabilmekte ve bu kurumlar Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak faaliyet göstermektedir (MEB SGB Eurydice Türkiye Birimi, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı 2021-2022 örgün eğitim istatistik verilerine göre özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam örgün eğitim içindeki oranı yüzde 9'dur. Bu oran, okul öncesi eğitim için yüzde 19, ilkokul için yüzde 5,7 olup ortaokul için yüzde 6,5 ve

ortaöğretim için de yüzde 11,3 olarak gerçekleşmiştir. Ülkemizde özel eğitim veren 1573 okulda , 472.686 öğrenci eğitim görmektedir. 187 Özel Eğitim Meslek Okulu (zihinsel engelliler III. kademe) bulunmakta ve bu okullarda 13.368 öğrenci eğitim görmektedir (Resmi İstatistik Programı, 2022).

Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme 1952-1953 yılları arasında Gazi Eğitim Enstitüsü'nde açılan özel eğitim şubesi ile başlamıştır. İki yıllık yükseköğretim programına öğrenciler, en az üç yıl ilkokulda çalışmış olan sınıf öğretmenleri arasından sınavla seçilerek alınmıştır. İki dönem sonra program sonlandırılmıştır. 1965 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde özel eğitim uzmanı yetiştiren lisans programı uygulanmaya başlamıştır. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1983 Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde 1987 yılında özel eğitim öğretmenliği lisans programı başlatılmış, ilerleyen yıllarda diğer üniversitelerde de Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programları başlatılmıştır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1997, s.14). Günümüzde 18 vakıf, 39 devlet olmak üzere 57 üniversitede özel eğitim öğretmenlik programı bulunmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, 2022).

2.4.3. Ülkemizde Özel Eğitim Veren Kurumlar

Ülkemizde özel eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak erken çocukluk, okul öncesi, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme, özel eğitim sınıfı, destek eğitim, özel eğitim ilköğretim okulları ve özel eğitim ortaöğretim okulları eğitim-öğretim programlarıyla gerçekleştirilmektedir. Özel eğitim ilköğretim okulları bünyesinde, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar ilkokulları ve ortaokulları bulunmaktadır. İşitme engelliler, görme engelliler ve ortopedik engelliler için eğitim veren ilkokul ve ortaokullar da bu grupta yer almaktadır. Orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve otizmi olan çocuklar için özel eğitim uygulama okulu I. ve II. kademe okulları bulunmaktadır. Ortaöğretimde ise görme engelli öğrenciler ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği/otizmi olan öğrenciler özel eğitim meslek okullarında, işitme engelliler ve ortopedik engelliler özel eğitim meslek liselerinde, orta veya ağır düzeyde zihinsel engelliler/otizmi olan çocuklar da III. kademe özel eğitim uygulama okulunda eğitim almaktadır (Sak vd, 2020, s.68).

Bu okullara kabul edilecek öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılaması Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) yapılmaktadır. Bu merkezlere ilk başvuru veli, okul idaresi ve 18 yaş üstü olup zihinsel engel dışında engel durumu olan bireyin kendisi

tarafından yapılabilmektedir. Herhangi bir kurumda bakım altında olan birey için ise kurum başvuruda bulunabilmektedir. Başvuru sonrasında RAM'larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulunda eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılarak uygun eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine yönlendiren bir rapor düzenlenmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, m.2-7).

Düzenlenen rapor ile öğrenci eğitim alacağı kuruma yönlendirilir. Evde veya hastanede eğitim alacak öğrenciler için de rapor düzenlenmektedir. Genel eğitim içinde veya özel eğitim kurumunda eğitim alan her özel eğitim öğrencisi için bireysel eğitim planı (BEP) düzenlenmektedir. "BEP; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır" (Çitil ve Polatoğlu, 2020, s.85).

BEP için eğitim kurumlarında BEP geliştirme birimi oluşturulmaktadır. BEP geliştirme birimi, öğrencinin bir yıl boyunca alacağı eğitimin ve yapacağı etkinliklerin planlanmasını ve takibini sağlamaktadır. Ayrıca, işitme yetersizliği, zihinsel yetersizliği veya otizmi olan kaynaştırma öğrencisinin yabancı dil ders ve sınavlarından muaf tutulmasına, ilkokulda bir defaya mahsus olmak üzere sınıf tekrarı yapmasına, destek eğitime, özel eğitim sınıfı öğrencisinin bazı dersleri veya etkinlikleri diğer akranlarıyla birlikte yapmalarına, meslek okullarında alan ve dal seçimine karar verme yetkisine sahiptir. Ancak tüm kararlar velinin görüşüne tabidir. BEP geliştirme birimi okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısı başkanlığında, rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, ders alan öğretmenleri, öğrenci velisi ve öğrenciden oluşmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, m.2-22,23,24,25,26,27,28).

2.4.3.1. Özel Eğitim Meslek Okulları

Özel eğitim meslek okulları, ilköğretim programlarını tamamlayan ancak genel eğitim veren okullarda kaynaştırma/bütünleşik eğitim programı içinde eğitime devam edebilecek durumda olmayan özel gereksinimli öğrencilerin, bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmelerinin yanı sıra toplum içinde var olabilmeleri için sosyal ve yaşam becerileri edinmelerini, hayatlarını idame ettirebilecekleri mesleki bilgi ve beceri kazanmalarını amaçlayan ve iş istihdamı oluşturmaya çalışan lise düzeyindeki okullardır. Görme, işitme, hafif düzeyde zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olmak üzere üç farklı okul türü bulunmaktadır ancak çoklu engel durumunda bu okullar farklı engelleri

olan öğrencilere de eğitim verebilmektedir. Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren bir okulda bu engellerinin yanı sıra görme veya işitme engeli olan öğrenciler de bulunabilmektedir. Sınıf mevcudu 10 olan okullarda otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için ayrı sınıf açılmışsa mevcut 4 olmaktadır. Türkçe, matematik, sosyal bilgiler gibi dersler sınıf öğretmeni tarafından verilirken görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, din kültürü ve mesleki atölye dersleri alan öğretmenleri tarafından verilmektedir. 10. sınıfta öğrenciler atölyelere dağıtılarak mesleki eğitim yoğunlaştırılmaktadır. Uygun öğrenciler koordinatör öğretmen gözetiminde okul tarafından ayarlanmış iş yerlerinde staj yapmaktadır. Özel Eğitim Meslek Okulu diploması ile mezun olan öğrenciler E-KPSS sınavına girerek memur olma hakkına da sahip olmaktadır (Atbaşı, 2020, s.66).

Ancak zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, görme ve işitme konusunda yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilere göre daha heterojen bir grubu oluşturmaktadır. Zihinsel yetersizlikten etkilenme her çocukta farklı tür ve derecede olabilir, bunlara eşlik eden farklı semptomlar da bulunabilir (Timuçin ve Arslan, 2021, s.13).

Sosyal ve iletişim becerilerde belirgin düzeyde yetersizlik, sınırlı, tekrar davranışlarla kendini gösteren kalıtsal, nörogelişimsel bir bozukluk olan otizm ve kalıcı hareket, tonus ve postur bozukluğu ile kendini gösteren, beynin anatomik ve fizyolojik gelişiminin erken dönemlerde oluşan duraksama nedeniyle oluşan ilerleyici olmayan serebral palsi (SP) zihinsel yetersizlikten farklı engel grupları olarak kabul edilmektedir (Aydın ve Arslantürk Egin,2018, s.172).

2.4.4. Zihinsel Yetersizlik

"Zihinsel engellilik bozukluğu, gelişimsel dönemde ortaya çıkan, zihinsel işlevsellik ve uyumsal davranışta önemli sınırlamalar ile karakterize edilen bir durumdur" (Tasse, Luckasson ve Nygren, 2013, s.129).

AAMR (Amerikan Zeka Birliği) ise zihinsel geriliğin, kişisel yeterliliğin belirli yönlerindeki önemli eksikliklerini ifade ettiğini, bilişsel işlevlerde ortalamanın çok altında seyreden yeteneklere, uyum becerilerindeki eksikliklerin eşlik etmesiyle kendini gösterdiğini belirtmiştir (Mittler, 1995, s.18).

Zihinsel yetersizlik tanısı konulabilmesi için, çocuğun zeka düzeyini ölçme amaçlı yapılan testlerde aldığı puanın olağan gelişim gösteren çocukların yer aldığı puan

aralığından (70 ZB) en az iki alt puan bölümünde olması yani zihinsel işlev düzeyinin ortalamanın altında olması ve en az iki uyum becerisinin olağan gelişim gösteren çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılık göstermesi gerekmektedir. Uyum becerileri kavramsal beceriler, sosyal beceriler ve pratik becerilerden oluşmaktadır. Akıcı ve ifade edici dil kullanma, okuma yazma sıkıntısı yaşamama, para kavramını algılayabilme ve kullanabilme, kendine dair olumlu kararlar verebilme ve yönetebilme gibi beceriler kavramsal beceriler; kişiler arası ilişkilerde sıkıntı yaşamama, sorumluluk alabilme, benlik saygısına sahip olma, kandırılabilirlik, kurallara ve yasalara uyma sosyal beceriler; yemek- tuvalet- giyinme- ulaşım- ilaç kullanma-kişisel ve çevresel temizlik becerileri gibi günlük yaşam etkinlikleri, güvenli ortamlar sağlama ve günlük yaşamın araçlarını kullanabilme pratik beceriler içerisinde yer almaktadır (Timuçin ve arslan, 2021, s.6-7).

MEB özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre zihinsel engelli bireyler hafif düzeyde zihinsel engelli bireyler, orta düzeyde zihinsel engelli bireyler, ağır düzeyde zihinsel engelli bireyler ve çok ağır düzeyde zihinsel engelli bireyler olmak üzere 4 gruptan oluşmaktadır.

> Hafif düzeyde zihinsel engelli birey, Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan bireylerdir. Orta düzeyde zihinsel engelli birey, Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan bireylerdir. Ağır düzeyde zihinsel engelli birey, Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir. Çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey, Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, m.2-4).

Zihinsel yetersizlik akraba evliliği ve genetik faktörlerden kaynaklı olabileceği gibi gebelik esnasında yaşanan kazalar, sağlık problemleri, yetersiz ve dengesiz beslenme, alkol-sigara ve zarar verici madde kullanımı, bilinçsiz ilaç kullanımı, zor doğum, erken doğum, doğumdan sonra bebeğin sağlıklı beslenememesi, demir eksikliği, hipoglisemi, enfeksiyon, travmalar, metabolik ve merkezi sinir sistemi hastalıkları nedeniyle gerçekleşebilmektedir (Timuçin ve Arslan, 2021, s.6-7).

Çocukta zihinsel yetersizlik tek başına olabileceği gibi, kronik hastalıklar ve diğer gelişimin alanlarında oluşan yetersizlik durumlarıyla birlikte de görülebilir.

2.4.5. Zihinsel Yetersizlik ve Gelişim

"Gelişim, çocuğun anne karnından başlayarak bedensel, bilişsel, dil, duygusal, sosyal yönden gözlenebileceği en son aşamaya kadar sürekli ilerleme kaydetmesidir." (Öncül,2019, s.146). Selçuk gelişimi; öğrenme, yaşantı ve olgunlaşma sonucunda bireyde görülen düzenli ve sürekli değişiklikler olarak tanımlar (Selçuk, 1997, s.14). Çocuk doğduğu andan itibaren büyümeye ve gelişmeye başlar. Gelişim basamaklar halinde gerçekleşir ve her basamak sıra ile geçilmektedir. Çok küçük değişimlerle birlikte büyüme ve olgunlaşma sağlıklı bireylerde aynı çizgide ilerlemektedir. Fiziksel gelişim, zihinsel gelişim, sosyal ve psikolojik gelişim sağlıklı büyüme ve gelişmenin önemli bir parçasıdır. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda gelişim akranları ile aynı çizgide ilerlemekte ancak bazen gelişim daha yavaş gerçekleşmekte ve süreç uzamaktadır. Bazen de belirli bir noktaya ulaşıp orada kalarak farklı bir gelişimsel gerilik daha duruma eklenmektedir. Ancak zihinsel yetersizlik durumu çocuklarda farklı düzeylerde farklı özellikler gösterebildiğinden gelişim konusunda da tam bir genelleme yapılamamaktadır.

2.4.5.1. Fiziksel Gelişim

Fiziksel gelişim, bedensel ve psiko-motor (devinsel) gelişimden oluşmaktadır. Bedensel gelişim daha çok anatomik yapı ile ilgilidir. Vücut kas, iskelet yapısında meydana gelen büyüme ve gelişmedir. Ortopedik sorunlar bu alana girmektedir. Psiko-motor gelişim ise merkezi sinir sistemi ve kas-iskelet yapısı arasındaki uyumlu çalışma yani bedenin fizyolojisi ile ilgilidir. Kısmi veya genel felç durumları, CP (Serebral palsi) bu alanda yer almaktadır. Psiko-motor gelişim kaba motor beceriler ve ince motor beceriler olmak üzere iki kısımda gerçekleşmektedir. Koşma, yürüme, oturma gibi genel ve büyük kas gruplarının hareketleri kaba motor becerileri, uzanma, tutma, yakalama, taşıma, çizme, boyama, yazma gibi küçük kas gruplarının hareketleri ince motor becerileri sağlamaktadır (Siyez, 2018, s.41).

Zihinsel yetersizliği olan bir çocuk fiziksel gelişim konusunda akranları ile aynı düzeyde seyredebilmekte veya fiziksel gelişim yetersizliği, zihinsel yetersizlik düzeyinden bağımsız olarak görülebilmektedir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir çocuk tekerlekli sandalyeye ihtiyaç duyabilecek ağır bir fiziksel gelişim yetersizliği

yaşayabilmektedir. Ancak çoğunlukla zihinsel yetersizlik arttıkça çocuğun psiko-motor gelişiminde özellikle ince kas hareketlerinde gelişimsel anlamda bir gerilik görülmektedir. Temel ihtiyaçlar ve öz bakım becerileri için gerekli psiko-motor gelişimin gerçekleşmediği çocuklar, fizyolojik anlamda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Çok ağır düzeyde engeli olan bireyler çoğunlukla çoklu engel durumu yaşamakta, hatta yetişkinlere veya yatağa bağımlı olmaktadır (Güven, 2003, s.70-76).

2.4.5.2. Sosyal, Duygusal Gelişim ve Dil-İletişim Becerileri

Sosyal gelişim, bireyin doğum anından itibaren başlayan, çevresindeki bireylerle sağlıklı ve olumlu iletişim kurabilmesi ile gerçekleşen ve toplum yaşamına uyum sağlayarak, dengeli bir yaşam kurmasını sağlayan bir süreçtir (Demirci, 2022, s.194). Bebeğin annesine gülümsemesi ile başlayan sosyal davranışlar, çocuğun yaşı ilerledikçe çeşitlenir. Yetişkinin yaptığı mimik ve seslere tepkiler, öykünme ve taklit davranışlar bebeğin çevresiyle kurduğu sosyal ilişkilerin ilk örnekleridir. Çocuk büyüdükçe basit iki kişilik oyunlardan çoklu akran oyunlarına geçilmekte ve okulla birlikte bu oyunlar daha kalabalık gruplarla gerçekleşebilmektedir. Aile etkinliklerinde yer alma, sportif ve sanatsal etkinliklerle de çocuk sosyalleşebilmektedir. 5-6 yaşlarında kendine yetebilen, kendinden emin bir kişiliğe bürünen çocuk aile fertleriyle fikir alışverişi yapabilecek ve sosyal rollerin gerektirdiği sorumlulukları alabilmektedir (Öncül, 2019, s.153). Kardeş, arkadaş, öğrenci gibi sosyal rollerini benimseyen çocuk 18 yaşından sonra kişiliğini oluşturma ve tamamlama çabasına girmektedir (Altuğ, 2004, s.124)

Çocuğun olumlu sosyal davranışlar geliştirmesi çevre ile yakından ilişkilidir. Çocuğun yetiştirilme şekli ve ailede aldığı ilk eğitim, okul ortamı, yaşanılan çevrenin sosyal yapısı sosyal gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Olumlu sosyal davranışlar çocuğun sosyal gelişimini olumlu yönde etkilerken sürekli sosyal baskı, ceza ve dışlanmalar sosyal gelişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini engeller.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olan çocukların sosyal gelişimleri akranlarına göre daha sınırlı olabilmektedir. Bazı durumlarda bu zihinsel yetersizlikten kaynaklı bazı durumlarda ise çevresel etkenlerden kaynaklı olabilmektedir. Sosyal ilişkiler kurma çoğunlukla deneyimlerle ilgilidir ve sosyal kabul konusunda desteklenmeyen çocuklar sosyal ilişkileri başlatma, yürütme, sosyal bir gruba dahil olma konusunda da çekingen ve isteksiz olmaktadır (Özkubat, Sanır, Töret ve Babacan, 2016).

Tam bağımlı ve bağımlı çocuklar çoğunlukla diğer bireylerle basit düzeyde iletişim kurabilmektedir. Yabancılardan korkar, olumsuz duygularını ağlayarak ve sesler çıkartarak, olumlu duygularını gülümseyerek ve sesler çıkartarak ifade edebilir. Hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar sosyal davranışlarda çoğunlukla kendi yaşlarından daha küçük yaşlara ait özellikler sergilemektedir. Oyun oynamayı sevip ve sevinçlerini daha coşkulu davranışlarla sergileyebilirler. Kendi duygularını ifade edemediklerinde zaman zaman bağırmak, kırmak, vurmak gibi uç tepkiler gösterebilirler. Toplum kurallarını öğrenmede zorluk yaşarlar. Kısıtlanmak ve başkasının kurallarına uymayı kabullenmek istemeyebilirler. Bazı çocuklar fazlasıyla dışa dönükken bazıları içe kapanık olabilir. Down sendromlu çocuklar sosyalleşme konusunda daha istekli iken diğer çocuklarda bu durum kişisel olarak değişkenlik gösterebilir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar iş hayatında ve kişisel hayat konusunda topluma uyum açısında daha başarılıdır. Çalışabilirler ve evlenebilirler (Karatepe, 1986, s.51).

Sosyal ve duygusal gelişim, dil ve iletişim becerilerinin gelişimi ile de yakından ilgilidir. Dil becerileri kronolojik yaştan ziyade zeka puanı aralığına göre değişkenlik göstermektedir. Dikkat, bellek, algılama/ayırt etme, bilgiyi organize etme gibi becerilerde meydana gelen yetersizlikler dilin öğrenilmesine engel olabilmektedir. Bu engel kendini dilin yapısal ögelerinin (biçim-ses bilgisi) akranlara göre daha yavaş ve geç öğrenilmesi olarak göstermektedir. Erken yaşlarda akranlarıyla aynı dil özelliklerini sergileyen zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuk, ilerleyen yaşlarda karşılaştığı karmaşık söz dizimsel yapılarda zorlanmakta ve akranlarına mukayese ile geride kalmaktadır. Sözcük dağarcığı konusunda güçlü bir dağarcığa sahip olmakla birlikte soyut kelimeleri öğrenmekte zorluk çekmektedir. Bu da mecazi anlamları anlayamamasına, kullanamamasına, kendini başkasının yerine koyarak konuşamamasına ve iletişimde, duyguların ifade edilmesinde ve sosyalleşmede zorlanmasına neden olmaktadır. Zihinsel engelli kişilerin en az %50'sinde dil becerileri akranlarının gerisindedir (Ege, 2006, s.12-13).

2.4.5.3. Bilişsel Gelişim

"Bilişsel gelişim, bilme, tanıma, anlama, kavrama, düşünme, akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel eylemlerde gelişimsel süreç içinde meydana gelen değişim ve gelişimi ifade eder" (Deniz Yöndem ve Taylı, 2018, s.73). Bilişsel gelişim diğer gelişim alanlarıyla ilişkili ve iş birliği içerisinde gerçekleşmekte ve zihinsel gelişimi de kapsamaktadır. Beyin

gelişiminin büyük bir bölümü erken çocukluk döneminde tamamlanmaktadır. Olgunlaşma ile bilişsel gelişim de artmaktadır (Sazak, 2019, s.5).

Jean Piaget, Jerome Bruner, Lev Vygotsky ve Robert Mills Gagne çocuğun bilişsel gelişimi ile ilgili sınıflandırmalar yapmışlardır. Bu sınıflandırmaların en öne çıkanı Piaget' nin bilişsel gelişim kuramıdır. Piaget düşünsel davranış ve zeka arasında yakın bir ilişki olduğunu öne sürmüştür (Binbaşıoğlu, 1995, s. 85). Ona göre, gelişim basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir yapıdadır ve çocuğun dünyayı anlamlandırması için gerekli bilgilerin örgütlenmesi, bebeğin doğumdan itibaren edindiği deneyimler ve olgunlaşma sürecine bağlıdır (Yeşilyaprak, 2004, s.85).

Piaget bilişsel gelişimi dört aşamalı bir süreçle sınıflandırır.

Duyu Motor Dönem (0-2 yaş): Çocukların çevrelerine tepkilerini devinimsel vücut hareketleri ile gösterdikleri dönemdir. İlk zamanlar kendisini dış dünyadan ayrı bir varlık olarak değerlendiremez ve varlıkların onun gördüğü sürece var olduğunu düşünmektedir. Hareketleri refleksler şeklindedir. Dönem ilerledikçe amaçlı hareketler başlar. Dönemin sonuna doğru çevresindeki varlıkları ayırt edebilir, inceler, tutar, iter, arar (Öncül, 2019, s.147).

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Piaget bu dönemi sembolik ya da kavramsal öncesi dönem (2-4 yaş) ve sezgisel dönem (4-7 yaş) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Sembolik ya da kavramsal öncesi dönemin en belirgin özelliği çocuğun ben merkezli olmasıdır. Empati yapamaz, kendi oluşturduğu gerçekliklerle mantık ilkelerini ve kati kuralları bile farklılaştırmaktadır. Sembolik oyunlar kurgulamakta, oyunlarında kendine has anlamları olan sembolik bir dil kullanmaktadır. Dil gelişimi hızlanmış ama tam olarak gerçekleşmemiştir. İkiden fazla mukayese, sınıflandırma yapamamaktadır. İlk öğrendiği kavrama benzeterek tüm gördüklerini açıklamaktadır. Zamanla ben merkezlilik yerini akran ilişkilerine bırakır. Sezgisel dönem, sınıflandırma, sıralama, gruplandırma yapabilmekte fakat aynı anda iki farklı yönde gruplama yapamamaktadır. Parça-bütün ilişkisi tam olarak algılanamamakta, nesnelerin sadece dikkat çeken yönlerine odaklanılmaktadır (Sazak, 2019, s.8-9).

Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş) : Çocukların karşılaştıkları problemlere karşı somut bir bakış açısı geliştirdikleri dönemdir. Parça-bütün ilişkisi konusunda algılama düzeyleri artmıştır. Nesnenin şekil hacim ilişkisinin devamlılığını kavrayabilmektedir. Benzerlikler,

süreklilik, farklı yönlere gruplama ve ilişkilendirme konusunda zorlanmazlar. Ben merkezlilikten uzaklaşılmış, sosyal ilişkilerde empati ve kuralları anlama düzeyi artmıştır. Düşüncelerinde daha çok mantık arayan bir değişim oluşmuştur (Kol, 2011, s.6).

Soyut İşlem Dönemi (12 yaş ve üzeri): Ergenlik sürecine giren çocuğun artık bir olay veya olgunun değişik yönlerini görebildiği ve bilgiyi soyut olarak üretebilmeye başladığı dönemdir. Karmaşık dil yapılarını anlama ve kullanma düzeyi gelişmiştir (Senemoğlu, 2004, s.50). Ben merkezli düşünme sisteminden göreceli bir düşünme biçimine geçilmiştir. Tümdengelim ve tümevarım yolları kullanılabilmektedir. Gelişen soyut düşünme yetisi ile mantıksal işlemlerin yanı sıra soyut kavramlar üzerinde akıl yürütülerek önermeler yapılabilmektedir (Erden ve Akman, 1998, s.68). İmgesel kurgulamalar, sembollerin sembollerini kullanabilme, olasılık hesapları yapabilme, denenceler oluşturabilme, sınama, kendi sonuçlarını oluşturma bu dönemle birlikte gerçekleşebilen yetilerdir (İnanç, Bilgin, Atıcı, 2004, s.121–122).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar engel düzeyine göre artan oranda dikkat, hafıza, güdülenme, akademik başarı, biliş ötesi, genelleme ve uyarlama konusunda zorlanmaktadırlar. Odaklanma, dikkati uzun süre bir yerde tutma, bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma, çağrışım yapma, hatırlama, soyut kavramları ve zaman kavramını öğrenme, problem çözme sürecini koordine ederek problem çözmeyi planlama, planı uygulamaya koyma, sonucun sağlamasını yapma, bir işi yapma konusunda istekli olma, yeni durumlara adapte olma, öğrenilen bilgi ve becerileri yaşama yer-kişi-zaman değişimi fark etmeksizin uyarlama konularında akranlarına göre daha alt düzeyde bir gelişim sergilemektedirler (Timuçin ve Arslan, 2021, s. 14-15).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, öğrenme konusunda akranlarından daha yavaş ve sınırlı düzeydedir. Her öğrencinin öğrenme kapasitesi nasıl farklıysa zihinsel yetersizlikten etkilenmiş her öğrencinin de farklı bir öğrenme kapasitesi vardır. Öğrenme duyuların kullanımı ile yakından ilgilidir ve bu konuda yetersizliği olan çocuklar öğrenme konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır. Duyusal sıkıntı yaşamayan zihinsel yetersizliği olan çocuklar bazen fazla duyusal yükleme yapılmasından dolayı öğrenememektedirler. Çok hızlı görseller, çok değişken sesler algılamayı yanıltabilmektedir (Karatepe, 1986, s.17).

“Bandura, öğrenme kavramını bilişsel bir süreç içerisinde kazanılan bilgi bütünü olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte insan düşünce ve davranışlarının birçoğunun temelinde sosyal orijinli, yani sosyal çevreden elde edilen bilgiler yer almaktadır.” (Çakır, 2018, s.337)

Öğrenme kuramlarından davranışçı kuramı savunanlar, etkili bir öğrenme için sunulan işlem basamaklarına harfiyen uyulması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenci edilgen bir alıcı olarak yer aldığı eğitim sürecinde kendisine sunulanları dikkatlice dinleme, işlem basamaklarına dair yönergelere uyma yükümlülüğünü yerine getirdiği ölçüde öğrenme sağlanmaktadır. Sınıf ortamı bu doğrultuda düzenlenmelidir. Ancak davranışçı öğrenme kuramı eğitimi grup değil bireysel olarak ele almaktadır. Öğrenciler arası etkileşim göz ardı edilmektedir. Bilişsel kuramcılar, eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurularak var olan bilgilerin üzerine yeni bilgilerin işlenmesi gerektiğini ve bireysel değil grup etkileşimi ile öğrenmeyi savunmaktadır. Birey problemin çözümüne dair çözüm sürecini kendi öğrenmelerine göre oluşturmaktadır. Sosyal yapılandırmacılar ise bireyin kavramları yaşantıları yoluyla oluşturduğu ve yansıttığı ilkesine dayanarak, öğrenmenin sosyal etkileşimle gerçekleşeceğini savunmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımcı olarak, araştırma sorularını formüle etme, demokratik davranma, yeniliğe ve süreç değerlendirmesine açık olma, grup halinde öğrenme becerisini benimseme şeklinde ortak öğrenen olma becerilerini geliştirmeleri desteklenmektedir (Savaş, 2018, s.433).

2.4.5.4. Sanatsal Gelişim

Çocuğun gelişim süreçlerinden biri de sanatsal gelişimdir. Çocuk resimlerini inceleyerek belirli bir gelişim düzeninde ilerlediğini tespit eden ilk kişi olan sanat tarihçi Gustaf Britsch, çocuk resimlerinin kendi kuralları içinde basitten karmaşığa doğru organik bir biçimde geliştiğini söyler (Kırışoğlu, 2005, s.75). Rudolf Arnheim bu görüşe katılmış ve çocuğun çizgisi ile algısı arasındaki bağı vurgulayarak, çocuğun dış dünyada gördüğü nesnelerin yapısal bir eş değerini kendi algısıyla resimlerinde yeniden yarattığını söylemiştir. Arnheim’e göre gelişme algısal ayrımsama süreci içinde gerçekleşen gerçek bir yaratmadır. Arnheim çocuğun çizgisiyle algısı arasında bağlantıyı kurarken bu işlemin ussal yanı ile birlikte gelişimsel yanını da vurgulamıştır (Buyurgan ve Buyurgan, 2001, s.22).

Lowenfeld çocuk resimlerinin çeşitli evrelerden geçtiğinin gelişimin doğal bir sonucu olduğu konusunda Britsch ve Arnheim ile aynı fikirde olmasına rağmen bu gelişimin dış

etkenlerin etkisiyle duraksayabileceği görüşünde olmuştur. Resimler bize çocuğun toplumsal, ussal, bedensel, ruhsal, çizgisel, yaratıcı, tüm yaşantısını göstermektedir (Kırışoğlu, 2005, s.75).

Çocuğun görsel algı ve el becerilerinde gözlenen fiziksel gelişimle birlikte seyreden sanatsal gelişim aynı zamanda çocuğun zihinsel, duygusal ve entelektüel gelişimi ile de ilgilidir. Sağlıklı bir kişiliğin gelişimi için, duygusal ve entelektüel gelişim arasında uygun bir denge olması gerektiğini savunan Lowenfeld'e göre (1964), çocuğun gelişimi ile birlikte yaptığı sanatsal işler daha gerçekçi, oranlı ve detaylı olmaktadır ancak duygusal kısıtlamalar çocuğun entelektüel yeteneklerinin gelişmesini engellemekte ve çocuğun yaratıcı ifadesinin zarar görmesine neden olabilmektedir (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.65).

Lowenfeld'e göre sanat, zihinsel gelişime ve yaratıcılığa katkı sağlayıp çocuğun kendini ifade etmesi için bir yol olmakla birlikte sanatsal unsurlar ilk çizimden itibaren belirli yaşlarda belirli özellikler göstererek gelişmektedir (Kırışoğlu, 2005, s.23).

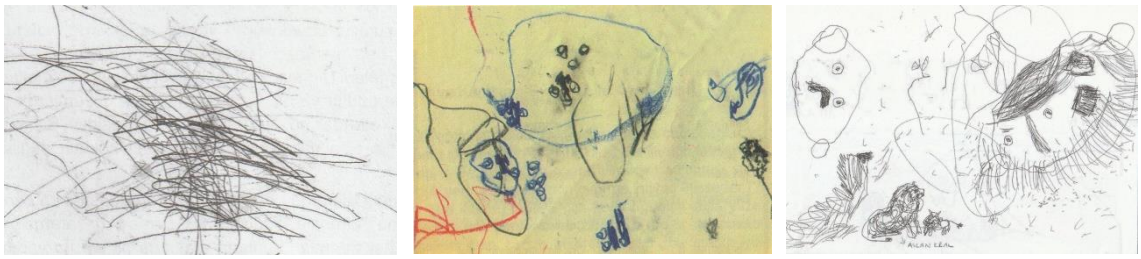
Lowenfeld'in gruplandırmasına göre çocuğun sanatsal gelişim basamakları;

1. Kendini İfade Etmenin Başlangıçları: Karalama Aşaması, (2-4 yaş)
2. İlk Temsili Denemeler: Şema Öncesi Aşama, (4-7 yaş)
3. Form Kavramının Kazanılması: Şematik Aşama, (7-9 yaş)
4. Gerçekçiliğin Doğuşu: Çete Çağı, (9-11 yaş)
5. Sözde Doğalcılık: Akıl Yürütme Aşaması, (11-13 yaş)
6. Karar Dönemi: Ergenlik Krizi ve Ergen Sanatı (13-17 yaş) (Lowenfeld ve Britta, 1964).

Lowenfeld'in (1964) "Creative and Mental Growth" adlı kitabında ergenlik krizi ve ergen sanatı ayrı konu başlığı olarak ele alınmıştır. Ancak yine kitaba göre aynı yaş aralığını temsil etmeleri sebebi ile tek bir aşama olarak gösterilmiştir (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.396-402).

2.4.5.4.1. Karalama Aşaması (2-4 yaş)

Karalama çocukların resim evrenine giriş sürecindeki ilk eylemleridir. Karalamalar zamanla bilinçli çizgilere dönüşerek çocuk resimlerini oluşturmaktadır (Uysal, 2019, s.39). Piaget bu evreyi "Kavram Öncesi Evre" olarak tanımlamaktadır. İki yaşında başlayıp İlk simgenin ortaya çıktığı dört yaşına kadar sürmektedir (Kırışoğlu,2005,s.75).



1 yaş 2 yaş 3 yaş

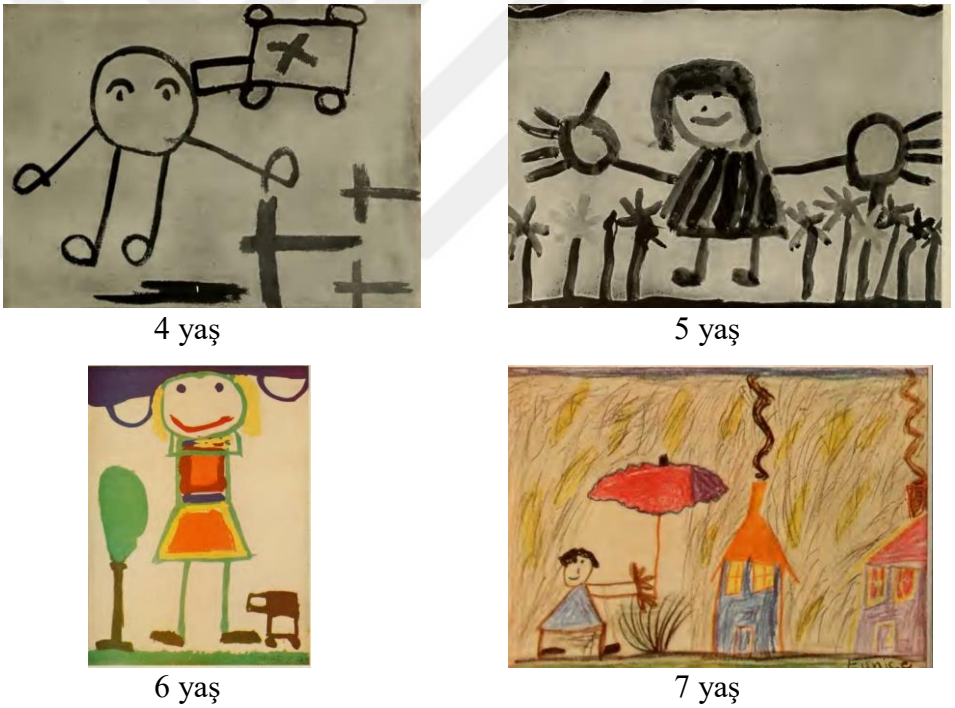
Şekil 2. 1. Karalama Aşaması Resim Örnekleri (Buyurgan ve Buyurgan,2001)

Karalama evresi düzensiz, kontrollü ve adlandırma evresi olarak üç süreçten oluşmaktadır. Düzensiz evrede hareketlerin kontrolü yoktur. Çizgiler kinestetik deneyim ürünüdür. Çocuk tutabildiği ölçüde kaleme hükmederek gelişigüzel çizimler yapmaktadır. İnsan figürü yapamamaktadır. Mekan olgusu oluşmamıştır. Renkleri tanımaz bilinçli bir renk kullanımı yoktur. Renkler gelişigüzel kağıda sürülmektedir. Resim tasarlanmadan sadece kağıda atılmış çizgilerden oluşmaktadır. İlerleyen aylarda başlayan kontrollü evrede, el-göz koordinasyonu kurulmaya başlayarak, tekrarlanan hareketlerle çizgiler yapılmaktadır. Çocuk kontrolün kendinde olduğu bilinciyle çizmeye başlayarak ve yuvarlak biçimler oluşturmaktadır. İnsan figürü hala yapamamaktadır. Çizimlerde mekan yoktur veya sadece basit kinestetik olarak görülmektedir. Renk kullanımında bilinçli bir amaç yoktur sadece zevk için boyamaktadır. Resim tasarlayarak yapılmamaktadır. Adlandırma evresine gelen çocuk, yaptığı çizimlere aslına benzemese bile isimler takmaktadır. Kinestetik düşünceden yaratıcı düşünceye geçiş görülmekte, çizgisel hareketler daha kararlı ve planlı olmaktadır. İnsan figürü gerçeğe benzememekte sadece çocuk tarafından isimlendirilerek benzetilmektedir. Mekan tamamen hayal gücü ile oluşturulmuştur, gerçeğe benzememektedir. Renk kullanımı yaptığı karalamaları ayırmak amacıyla yapılmaktadır. Her hangi bir tasarım gözetilmemektedir (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.396).

2.4.5.4.2. Şema Öncesi Aşama (4-7 yaş)

Çocuğun dış dünya ile kurduğu ilişkinin artması çocuk resimlerinde de değişimin oluşmasına neden olmaktadır (Kehnemuyi, 2006, s.23). Bu evrede çocuk dış dünyada gördüğü kişi ve objelerle ilişki kurarak daha tanınır çizimler yapmaya başlamaktadır (Yavuzer, 1995, s.41).

Bu evrede karalamalar son bulmakta ve bilinçli formlar oluşturulmaktadır. Sürekli yeni kavramlar arayan çocuk, nesneleri algıladığı şekilleri ile resme yansıtmaktadır. Bilinçli bir tasarım yoktur ve keyfi yerleştirme yapılmaktadır. Objeler kağıtta mekandan ve perspektiften bağımsız, birbirinin üstünde altında ve yanında serpiştirilmiş bir şekilde görünmektedir. Oran-orantı doğruyu yansıtmamakta, nesneler arası ilişkiler kurulmamakta, her nesne bağımsız olarak, birbirine değmeyecek şekilde, havada süzülürmüş gibi çizilmektedir. Aynı obje hem üstten hem de yandan bakıyormuş gibi çizilebilmektedir. Figür çizimi bu aşamada başlar. Obje ve figürler için semboller oluşturulmakta ve her gün değişikliklerle yeniden yorumlanmaktadır. Genellikle elde edilen ilk temsili figür sembolü bir erkektir. Daire şeklinde bir kafa ve bu kafadan çıkan kollar, bacaklar veya vücut olarak yorumlanan iki dikey çizgi ile çizilmektedir (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.117-118).



Şekil 2. 2. Şema Öncesi Aşama Resim Örnekleri (Lowenfeld ve Britta, 1964)

4 yaşında kalem ya da fırça yetişkinler gibi tutulmaktadır. Resim titiz bir çalışmanın ürünüdür. 5-6 yaşlarında çizilen insan figürlerinin yüzleri ifadesizken ilerleyen yaşlarda kulak, gözbebekleri eklenmektedir. Yaş büyüdükçe çizilen kafa gerçeğe yakın oranda küçülmektedir. Amaçlı resimler yapılmaktadır. 6 yaşına gelindiğinde dağınık objeler

merkeze göre konumlandırılarak yerleştirilmeye başlanmaktadır. Bazen obje ve figürlerin altına yer çizgisine benzer çizgiler eklenmektedir (Yavuzer, 1995, s.42).

Renk kullanımı doğa ile ilişkili değil kendine özgündür. Renkler duygusal isteklere göre seçilerek, nesne ile ilişkilendirmeden kullanılmaktadır. Ana renkler bu dönemde öğrenilmektedir. Ben merkezlilik kendini resimlerde de göstermektedir. Bu dönemde çocuklar, genellikle yaptıkları resimleri gösterme ve açıklamak istemektedirler (Uysal, 2019, s.40).

2.4.5.4.3. Şematik Aşama (7-9 yaş)

Çocukların insanlar ve çevresi konusunda edindikleri deneyimleri oluşturdukları değiştirilemez bir görüş ile resme aktarmaları nedeni ile bu döneme şematik evre denilmektedir. Şemalar çocuğun dış dünyayı algılama düzeyine göre basit veya detaylı olabilmektedir. Yaklaşık 7 yaşında artık rahatlıkla tanınan sadece baştan oluşmayan, gövde kol ve bacakları da olan figürler çizilmektedir. Şemalarda dikdörtgen, kare, üçgen gövde; yuvarlak, oval baş gibi geometrik şekiller sıklıkla kullanılmaktadır. Yüzdeki organlar detaylı bir biçimde resme aktarılmakta, ayaklar, eller ve parmaklar resme eklenmektedir. Çocuk tek tip ayak, el, parmakta karar kılarak bu şemaları tüm figürlerine eklemektedir. Figürlerin farkları giysilerde görülmektedir. Kalabalık bir resimde aynı şemalar yan yana tekrarlarla yapılıp saç, kıyafet ve takı gibi detaylarla kimlik ve cinsiyet farklılıkları oluşturulmaktadır. Figürlerde daima yüz görülmektedir. Yandan veya sırttan figür çizimi yapılmamaktadır (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.140-141).

Resimlerde kullanılan figüratif değişkenlikler ve esneklikler abartılı bir şekilde görülebilir. Bazen çocuk duygusal hislerini resimlerine yansıtarak abartmalar yapabilmektedir. Sıklıkla sevdiği figürleri daha detaylı ve büyük yaparak önemseyip, sevmediklerini küçük veya daha basit yaparak önemsemeyerek, duygusal bağ kurduğu şeyler için farklı semboller kullanıp, önemi olan organları abartarak büyük yapmaktadır. Bu yaşlar çocuğun zihinsel gelişiminin sanatsal gelişim düzeyini etkilediği yaşlardır (Artut, 2001, s.207-208).

Çocuk çevresinin bir parçası olduğunu bu dönemde kavramaktadır. Bu bilinç kendini resimlerde yer çizgisi olarak göstermeye başlar. Tüm figürler ve nesneler bu çizgiye oturmaktadır. Ancak sadece iki boyutlu bir yansıtma vardır, perspektif ve üçüncü boyut yansıtılmamaktadır. Oran-orantı gerçekliği önemsenmemekle birlikte önceki döneme göre

daha iyidir. Resimlerin çoğunda alttaki yer çizgisine karşılık üstte de gök çizgisi görülmektedir. Bunu hava olarak tanımlamaktadır. Tüm obje ve figürler bu iki çizgi arasına eşit boylarda yerleştirilmektedir. Yaş ilerledikçe gökyüzündeki objeler daha küçük yapılmaya başlanır (Yavuzer, 1995, s.57-58).



8 yaş 8 yaş

Şekil 2. 3. Şematik Aşama Resim Örnekleri (Kehnemuyi, 2006).

Bu dönemde çocuk resimlerinde önem taşıyan ancak normalde görülmesi mümkün olmayan detayların resimlere yansıtıldığı görülmektedir. Lowenfeld bunu *X-Işını resimleri* diye adlandırmıştır. Resimlerin bu saydamlık özelliği çocuğun karşılaştığı soruna karşı bulduğu pratik bir çözümdür. Bir manzara resminde ev çizen çocuk, evin içini de önemsediği için yansıtmak istediğinde evin duvarları saydammış gibi resmetmektedir. Evin hem çatısını hem de lamba, eşya ve evin içindeki insanları resmetmektedir. Hamile bir kadını çizen çocuk, eğer bebeği vurgulamak istiyorsa hem kadını hem de karın kısmında bebeği resmetmektedir (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.159).

Yavuzer, resimleriyle çocuk kitabında (1995) resimde saydamlık özelliğinin şematik dönemin değil, şema öncesi dönemde 5-7 yaş arası çocukların resimlerinde karşılaşılan bir durum olduğunu belirtmiştir (s.46).

Renk kullanımı özel durumlar dışında canlı ve dekoratif tekrarlara dayanmaktadır. Renkler ve aynı rengin açık-koyu tonları bilinçli olarak kullanılır (Artut, 2001, s.208). Çocuk deneyimlerine dayanarak renk seçimi yapmaktadır. Toprağın yoğun olduğu kurak bir bölgede yaşayan çocuk için yer zemini kahverengi, çim ile kaplı yerlerde büyümüş çocuk için yeşildir. Bu yaşta renkleri aynı zeminde karıştırarak kullanmaktan hoşlanmamaktadırlar. Her parçanın tek rengi olmasını istemektedirler. Değişimler renkleri

etkilememektedir. Hava yağmurlu olsa bile mavi renkte boyanmaktadır (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.162).

Bu yaşlarda çocuk okula başladığı ve okuma-yazma öğrendiği için dil ile anlatım resmin yerini almaya başlamaktadır (Kırışoğlu, 2005, s.89). Artık imgelerle düşünmek yerine gerçeğe yönelerek nesnelerin gerçek renklerine ulaşmaya çalışmaktadır. Ten rengini gerçeğe yakın renklerde boyamaya gayret ederken coşkularını kıyafet ve nesnelerin renklerinde çeşitlilikle yansıtmaktadırlar (Özsoy, 2005, s. 49). "Çizek bu dönemde görülen durağanlığın yaratıcılığın uykuda olmasından kaynaklandığını ve doğal olduğunu, zamanı gelince yeniden büyük bir coşkuyla canlanacağını söyler" (Kırışoğlu, 2005, s.90).

2.4.5.4.4. Gerçekçiliğin Doğuşu (9-11 yaş)

Bu evrede çocuk artık ben merkezlilikten uzaklaşarak toplumun bir parçası olduğunun bilincine varmıştır. Şematik yaklaşımla resimler yapmak çocuğu tatmin etmemekte yeni arayışlar ve denemeler kendini resimlerde göstermeye başlamaktadır (Malchıodi, 2005, s.133). Artık gerçeklerle ilgilenen çocuk, resimlerinde de aynı benzerliği aramaya başlamıştır. Kız-erkek rolleri belirginleşip cinsiyet kavramı ön plana çıktığı bu dönemde çocuk, önceki dönemlerin öz güvenini kaybedip, yaptıklarını beğenmediği zaman paylaşmak istememektedir (Kutluer, 2015, s.407).



10 yaş



11 yaş

Şekil 2. 4. Gerçekciliğin Doğuşu Aşaması Resim Örnekleri (Lowenfeld ve Britta, 1964).

İnsan figürleri bol ayrıntılı, anatomiye uygun şekilde, farklı duruşlarda ve hareketli olarak resmedilmektedir (Yavuzer, 1995, s.65). Figürlerin her parçasına önem verilmekte, kas yapıları da vurgulanmaktadır. Katı bir gerçekçilik vardır (Kehnemuyi, 2006, s.28). Kıyafetlerde cinsel ögeler daha detaylı yansıtılmaktadır ancak tam olarak doğru bir gözlem ve yansıtma yoktur. Kıyafetlerin kıvrımları, hareketle birlikte oluşan düzensizlikleri yerine düz çizgilerle kesilen paçalar, etekler vardır (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.185).

Renk konusunda bilgi düzeyleri gelişmiş, renkleri karıştırarak yeni renkler oluşturabilecek düzeye gelmişlerdir. Daha bilinçli bir renk kullanımı vardır. Ancak önceki dönemlerin renk özgünlüğü yerini gerçekçiliğe bırakmıştır. Konu seçimi cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek çocuklar tekneler, arabalar, sporla ilişkili figürler resimlerken; kızlar giysiler, evler, bebekler, çiçekler, hayvanları resmetmektedir (San, 1977, s.104).

Mekânın temsilinde sembolik ifadeden daha natüralist bir temsile geçiş başlamıştır. Taban çizgisi yerini zemine bırakmış ve gökyüzü çizgisi ufuk çizgisine doğru inmeye başlamıştır. Tam olarak ufuk çizgisi, derinlik algısı ve perspektif algılanamasa da yavaş yavaş denendiği görülmektedir. Artık resimlerde bilinçli olarak birbirini örten, kesişen nesneler yapılmaktadır (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.186-188). Uzaktaki küçük, yakındaki büyük çizerek mesafe kavramı yansıtılmaktadır (Yolcu, 2004, s.158). Hareketli figürler ve nesneler arka planda sıra sıra dizili irili ufaklı olarak resmedilmektedir (Artut, 2001, s.210).

2.4.5.4.5. Sözde Doğalcılık Aşaması (11-13 yaş)

Piaget'nin *Biçimsel İşlemler Evresi* olarak tanımladığı bu evrede çocuk, gerçeği yansıtma isteğinin yanı sıra özgünlüğü aramaktadır (Kırışoğlu, 2005, s.94). Fiziksel gelişimle birlikte küçük kaslar gelişmiş ve el-göz koordinasyonu daha uyumlu hale gelmiştir. Bedensel ve bilişsel gelişimde yaşanan ilerleme öğrenme becerilerini de olumlu anlamda etkilemekte ve resimlerine yansımaktadır (Gürtuna, 2003, s. 80). Bu dönemde kız çocukların erkek çocuklardan daha önce ergenliğe girmesi sanatsal faaliyetlerin cinsiyetler arasında farklılık göstermesine sebep olmaktadır. Kız çocukları ders dışında da resim çizmekte ve kendi bedensel değişimlerini resimlerine abartarak yansıtmaktadırlar (Kutluer, 2015, s.407).



11 yaş 12 yaş 13 yaş

Şekil 2. 5. Sözde Doğalcılık Aşaması Resim Örnekleri

Bu dönem çocukların, sanat eserlerine ve sanatçılara ilgi duymaya başladıkları dönemdir. Kendi yaptıklarını mukayese etme, eleştirilere karşı alınganlık gösterme, baskılardan çabuk etkilenme ergenliğin dönemdeki etkileridir. Çalışmalarda dışavurumcu bir yaklaşım görülmektedir (Uysal,2019, s.41).

Bu evrede çocukları doğaya ve hayvanlara ilgisi artmaktadır. Özellikle kız çocuklar hayvan resimleri çizmeyi tercih etmektedirler. Bazen bu sürekli tek bir hayvanın resmini yapmak şeklinde olabilmektedir. Natüralizme harcanan çaba bu dönemde görsel algısı yüksek olan çocukların resimlerini diğer çocukların resimlerinden ayırmaktadır. Görsel algısı yüksek olan çocuklar, ışık-gölge, derinlik konusunda daha duyarlı olmaktadır. Giysilerin harekete bağlı değişkenlikleri, kıvrılma ve kısalma durumları, eklemlerin hareketle meydana gelen değişimleri tam olarak olmasa da daha doğru yansıtılmakta, bütüne ve onun değişen etkisine daha fazla odaklanılmaktadır. Resmin ana teması onu tamamlayan ögelerle birlikte hikaye güçlendirilerek yansıtılmaktadır. Görsel algısı daha düşük olan çocuklar ise duygusal olarak ilgilendikleri ayrıntılara karşı daha dikkatli davranmakta ve abartılara devam etmektedir. Ana tema ne ise onu yansıtmakta onunla bağlantılı olabilecek veya bütünleyecek hikayeler oluşturmamaktadır (Lowenfeld ve Britta, 1964, s. 219-220).

Renk konusunda daha fazla ayrıntıya inilmektedir. Işık-gölgeye göre renkte meydana gelen değişimler bu dönemde algılanabilmekte ve üzerinde daha çok durulmaktadır. Daha titiz ve ayrıntılı bir boyama söz konusudur (Artut, 2001, s.212).

Lowenfeld'e göre (1964), bu dönemde görsel algının düzeyine göre renk kullanımı ve mekan temsilinde farklı yaklaşımlar görülmektedir. Görsel algısı yüksek çocuklar

gözlemledikleri dünyayı daha başarılı bir biçimde algılayarak renk, mekan, derinlik konusunda izlenimlerini çalışmalarına yansıtmaya çalışmaktadırlar. Ergenlikten önceki bu önemli dönemde, görsel olarak düşünen çocuk havanın durumuna göre renklerin farklılaştığını, farklı ışıklar altında objenin renginin değişkenliğini fark edip renkleri görsel izlenimlerine göre ayarlamaya başlarken, görsel olarak düşünmeyen çocuk renkleri duygusal bir tepki ile ruh durumuna göre kullanmaktadır. Daha ekspresyonist bir kullanım söz konusudur ve renge karşı duygusal tepkiler son derece bireyseldir gerçeği yansıtmamaktadır (Lowenfeld ve Britta, 1964, s. 225-226).

Üçüncü boyutun algılanması ile ufuk kavramı ve uzay ilgi çekmektedir ancak perspektifi kurallara uygun yansıtma yeterli düzeye ulaşmamış, üçüncü boyutu yansıtma yeterince gelişmemiştir (Kırışoğlu,2005,s.94). Görsel algısı yüksek olan çocukların resimlerinde uzaktaki obje ve figürler küçük, yakındakiler büyüktür. Çevredeki formların farkındalığına varmak tasarım konusunda bilinçli bir yaklaşımın oluşmaya başlamasını sağlamaktadır. Renk şemaları, ritim ve denge hissi ile ifade edilen tasarımın estetik işlevi ile giderek daha fazla ilgilenilmektedir. Görsel algı düzeyi düşük olan çocuk, malzeme ile daha fazla ilgilenmektedir. Boya kullanımını önemsemekte işlevsel olarak ya da duygusal soyutlamalara daha fazla yoğunlaşmaktadır (Lowenfeld ve Britta, 1964, s. 221-226).

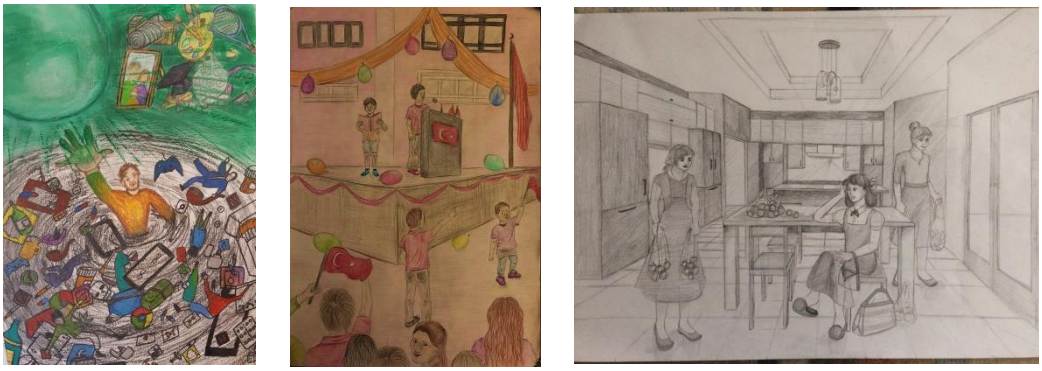
2.4.5.4.6. Ergenlik Krizi ve Ergen Sanatı (13-17 yaş)

Bu evrede genç, toplum içerisinde sosyal kimliğini oluşturmaya çalışırken çevresi ile iletişimini de arttırmıştır. Kendine ait görüşleri, fikirleri bulunmakta ancak önceki dönemlere göre eleştiri konusunda daha yapıcıdır. Kendisine hedefler belirlemiş ve öznel bir anlatım dili oluşturmaya çalışmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2001, s.38).

Renklerin birbirleri arasındaki ilişkileri, etkileşimleri, karışımları, anlatımsal özellikleri ve etkileri öğrenilmekte renk daha bilinçli kullanılmaktadır. Okul çağına girişle birlikte kaybolan resimsel bütünlük yeniden kazanılmıştır (Kırışoğlu, 2005, s.96).

Lowenfeld bu dönemde gençlerin çizimlerinin görsel algıya göre şekillendiğini dile getirmiştir. Bu iki farklı yaklaşıma sahip gençleri görsel tip ve dokunsal tip olarak tanımlamıştır. Görsel tip, gözünün gördüğüne, figür ve nesne çiziminde görünüme büyük önem vermekte, üçüncü boyut, oran-orantı, ışık-gölge konusunda anlık izlenimlerini tasvir etmektedir. Yaptığı desen çalışmaları, nesnel geçerliliğin doğal yorumlarıdır. Bakarak resmetmekten daha çok hoşlanmakla birlikte imgesel çalışmalarda da izlenimlerini

doğruya yakın bir biçimde aktarmaktadır. Dokunsal tip ise gözünün gördüğüne değil, duygularına dayanarak çizim yapmaktadır. Duygusal nitelikler ön plandadır. Ruhsal ifadeler vurgulanmakta, karakter tasvirlerini bireysel yorumlama ile oluşturmaktadır. Bakarak resim yapmaktan çok hoşlanmaz, yapsa bile kendi yorumu ile resmetmekte, imgesel çizimlerde ise hayal gücünü yansıtmakla birlikte gerçekliğe bağlı kalmamaktadır. Görsel tip perspektifi resimlerinde gösterme kaygısı duymakta, çizgisel perspektif ve hava perspektifini çalışmalarında yansıtmaktadır. Ufuk çizgisi belirgin olarak kullanılmakta, uzak-yakın ilişkisi, ışık-gölge etkileri, mekan tasarımında üçüncü boyut çizilmektedir. Dokunsal tip ise temel ifadeleri yansıtırken daha çok kendi algıladığı biçimde değer verdiği oranda perspektifi, obje ve mekandaki üçüncü boyutu, oran-orantıyı yansıtmaktadır. Renk konusunda görsel tip natüralist bir tutum sergilemekte ve doğada gördüğü renkleri kullanmaktadır. Renk yansımaları, havaya, ışığa, mesafeye ve ruh haline göre şekillenen renk değişimlerini çözümleyici bir yaklaşımla analiz ederek izlenimlerini yansıtmaktadır. Dokunsal tip ise, kendi tercihlerine göre rengi ekspresyonist bir tutum ile kullanmaktadır. Bakarak yapılan çalışmalarda gördüğü temel renkleri yansıtmakta ancak imgesel tasarımlarda daha özgün renkler kullanmaktadır. Görsel tip kompozisyonlarda ve tasarımlarda ilkelere önem vermekte, dekoratif anlamda kaliteli tasarımlar yapmaya çalışmaktadır. Uyuma büyük önem vermektedir. Dokunsal tip ise, soyut tasarımlarda başarı göstermektedir. Tasarımda fonksiyonelliğe önem vermekte, endüstriyel tasarıma uygun bir tavır sergilemektedir (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.401).



14 yaş 15 yaş 16 yaş

Şekil 2. 6. Ergenlik Dönemi Resim Örnekleri

Çocukların yaşlarının ilerlemesinin ve olgunlaşmasının çizimlerine değişim ve gelişim olarak yansıyacağı fikrine dayanarak yapılan Stanford-Binet Zekâ Testleri ve Denver

Gelişim Testi'nde zekâ ve motor gelişime koşut olarak resimde de belirgin bir ilerleme olduğu görülmektedir. Çocuğun algı dikkat, ince ve kaba kas gelişimi, göz el koordinasyonu gibi bir takım zihinsel-motor işlevlerinin gelişimi çocuğun resimlerine de yansımaktadır. Kontrolsüz karalamalarla resim etkinliğine başlayan çocuktan, ilerleyen yaşa paralel olarak daha ayrıntılı ve anlamlı bir çizim beklenir. İlerleyen yaşına rağmen hala daha alt seviyelerde özellikler gösteren çocukta bu yeteneksizlikten ziyade gelişim problemi olarak görülmektedir. Zihinsel gelişimi yaşına uygun olarak seyretmeyen bir çocuğun resmi planlamadan yoksundur. Kompozisyon kaygısı taşımaz, figürleri resme sığdırma amacı yoktur, ağız, göz, burun, saç, ayak gibi öğeleri ihmal eder. Kendinden bir önceki dönemin özelliklerini göstermez. Daha ilkel çizimler yapar (Yavuzer,1995,s.134).

Beş yaşındaki bir çocuğun yaptığı çizimlere bakıldığında karalamaların artık yapılmadığı, belirli bir çizim düzeyine ulaşmış olduğu görülmektedir. Çizime dahil olan şeylerin fazlalığı, çocuğun çevresini algılayabilme düzeyini göstermektedir. Zekanın çocuğun dış dünyaya dair algıları ve bunları zihinsel işlevlere tabi tutarak biliş oluşturması ile ilgili olması sebebi ile 6-7 yaşlarına gelmiş bir çocukta karalamadan öteye gidemeyen çizgi düzeyi çocuğun çevresiyle ilgili kavramlar geliştirmemiş olduğunu göstermektedir. Bu da zihinsel yönden yetersizlikten kaynaklı oluşmaktadır (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.130).

Zihinsel yönden yetersiz olan çocukların sanatsal gelişimini desteklemek için gereksinime yönelik bir sanat eğitimi sağlanmalıdır. Sanat eğitimi, sanatsal gelişim dışında diğer gelişim alanlarına da fayda sağlamaktadır. Fiziksel gelişimde ince kas hareketlerini destekleyerek motor koordinasyonunun ve el-göz koordinasyonunun desteklenmesine yardımcı olmaktadır. Sosyal gelişimde, paylaşma, işbirliği, gruba uyum sağlama gibi becerilerin geliştirilmesine ve desteklenmesine; duygusal gelişimde, duygularını fark edip ifade edebilmesine, öz saygısının gelişimine; dil gelişiminde ise alıcı ve ifade edici dil gelişiminin desteklenmesine, sanatla ilgili kavramların adlandırılabilmesine yardımcı olmaktadır. Bilişsel gelişimde kavram öğrenme, problem çözmeye yönelik becerilerin gelişiminin desteklenmesi, estetik ve artistik becerilerin gelişimine yardımcı olmaktadır (Kınalı, 2003, s.257-258).

Görsel algı, birey ile dış dünya arasındaki bağdır. Görsel olarak algılanan nesneler, ayrıntısız, ilişkiler bütünü ve genel görünüşler olarak daha sonra görsel düşünce olarak kullanılmak üzere bellek depolarında kaydedilmektedir. Daha önce karşılaşılmayan bir

durum veya görüntü tasvir edildiğinde, bellekteki görüntülerden anlatıma uygun olanlar seçilerek zihnimizde görsel düşünce olarak belirir. Bellekteki görüntüleri arttırmak, yapılan bilinçli gözlem sayısı ile doğru orantılıdır. Görsel algılama ve görsel düşünme; Görsel Sanatlar içinde, hayal etme ve çizme sürecini oluşturur. Her hangi bir görüntünün yapısını oluşturan biçim, renk, doku, oran gibi faktörlere anlamlı ve amaçlı bir yoğunlaşmayı, sorgulamayı öğrenme, bireylerin algılama ve görme yetilerini geliştirir (Artut, 2001, s.115-118).

Özel eğitime gereksinim duyan her çocuğun eğitiminde öğretimin yoğunlaştırılarak bireyselleştirilmesi, çocuğun ilerleme hızına göre planlanması, açık ve sistematik olması, yönergelerin açık ve anlaşılır olması, doğru performansların anında pekiştirilmesi, eğitim ortamının çok dikkatlice düzenlenmesi gerekmektedir (Kauffman, Hallahan ve Pullen, 2019; akt Avcıoğlu, 2020, s.278)

Öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar çok olursa, öğrenme o ölçüde kalıcı olmaktadır. Somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru gidilen bir öğretim planı başarı düzeyini arttırır. Öğretimde görsel-işitsel araçların kullanımı öğrenmenin kalıcı olma oranını yükseltir. Edgar Dale tarafından oluşturulmuş olan yaşantı konisinde hareketli görsellerin kalıcı öğrenmedeki rolü, görsel sembollerle edinilen yaşantılardan daha fazladır. Öğrenciler, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem işittiklerinin % 50'sini, yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadır (Cemaloğlu, 2004, s.270-272).

Bu nedenle özel eğitimde sanatsal gelişim düzeyine uygun sanat eğitimi yöntemi çok sayıda duyuya hitap edecek şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır.

2.5. Eğitsel Oyunlar ve Eğitim

2.5.1. Oyun ve Oyun Kavramına İlişkin Görüşler

Oyun oynamak; farklı yaş, cinsiyet, kültür ve geçmişe sahip olsalar bile çocukların zevk aldığı ortak konuların başında gelmektedir. Çocuk algıladığı dünyayı ve kendini oyunlarla ifade eder. Oyun çocuk için bazen sadece eğlence, bazen de içine daldıkları otantik bir dünyayı temsil etmektedir. Eğlenmek, keşfetmek ve öğrenmek dışında bazen de dış dünyanın gerçeklerinden kaçıştır.

Türk Dil Kurumu oyun kavramını "yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence", "bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla

yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma" şeklinde tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2021).

Merriam-Webster sözlüğünde oyun, "eğlence yahut oyalanma için düzenlenen etkinlikler, katılımcılar tarafından kurallara uygun olarak yürütülen fiziksel yahut zihinsel rekabet olarak tanımlanmıştır (Merriam-Webster, 2017; Uysal ve Aytaş, 2017, s.676).

Çocuğun yaşamının doğal sürecinde var olduğu kabul gören oyun kavramının, farklı yönleri ele alınarak çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. Nitekim oyun yetişkinlerin dünyasında da var olan bir olgudur ve yetişkinler oyunlara çocuklardan daha farklı anlamlar yüklerler.

Oyun kavramına Yunanlı düşünür Herakleitos'un yaklaşımı felsefi açıdan olmuştur. "Zaman dama taşlarını bir o yana bir bu yana sürerek oynayan bir çocuktur; çocuk hükümranlığı!" (Diels, 1922; Soykan, 1991, s.39). Bu söylemde zaman, oyun oynayan bir çocuğa benzetilmiştir ancak bu oyun yetişkinlere has olarak görülen, iyi oynanabilmesi için belirli bir uzmanlık gerektiren dama oyunudur.

Kant oyunu "duyu nesnelerinin, duyuma konu olan içeriklerinin biçimi" olarak görür ve oyun ile sanat arasında bir ilişki kurar. Kant'a göre oyun oynamanın kendisinden başka hiçbir gayesi yoktur. Herhangi bir dış nedene hizmet etmez. Çocuğun kas veya zihin gelişimine yardımcı olmasının oyun oynayan çocuk için o an bir önemi yoktur. O sadece oyunun hazzını yaşamaktadır (Soykan, 1991, s.41).

Shiller'e göre oyun, insanın içinde var olan taşkın enerjinin ifadesidir. Schiller, insanın ikili bir doğaya sahip olduğunu öne sürer (Cevizci, 2008,s.470). Schiller, içtepi olarak adlandırdığı bu güçleri "içimizde zorunlu olanı gerçekleştirmek, dışımızda olan gerçeği de, gereken yasaya uydurmak için, birbirine karşıt iki güçle itilmekteyiz" (Schiller, 1965,s.54)sözleriyle açıklar. Schiller, bu iki içtepi deneyimini birden yaptırıp, özgürlüğünün bilincine varmasını sağlayan, varlığını sezdirerek hem madde hem de ruh olarak hissettiren, insanlığın tam görünüşünü sağlayan yeni bir içtepiden bahseder. "insanın güzel şeylerden, sanat yapıtlarından zevk alması, onlardan hoşlanması" (Tunalı, 1983,s.229) işlevini yerine getiren bu içtepi "Oyun İçtepisi"dir. Schiller'in oyun teorisinde bahsi geçen oyun kendi içinde kuralları olan hayatın gerçeklerinin oyunlaştırılmış halidir. Özgür insan tam insandır. Güzele ulaşmak ve kendini tamamlamak için insan oyun durumunda olduğu gibi özgür olmalı ve kendini gerçekleştirmelidir.

Shiller gibi Spencer da oyunun fazla enerjinin dışa aktarımı olarak görmüş, insanlar gibi hayvanlarda da oyun oynama davranışının bulunduğuna dikkat çekmiştir. Ancak oyun daha gelişmiş türlere has bir etkinliktir. Temel hayati ihtiyaçlarını çözümlemiş veya bu konuda zorlanmayan türler artan enerjilerini oyun oynamaya harcarlar (Uluğ, 1997; Altunay, 2004,s.11).

Mortiz Lazarus oyunu fazla enerjinin dışa atılması olarak değil, kaybedilen enerjinin yeniden kazanılmasının bir yolu olarak görmektedir. Birey yorulmak için değil, herhangi bir işten ötürü yorulduğunda, bunaldığında veya sıkıldığında yeniden güç toplamak için yani dinlenmek için oyun oynamaktadır (Uğurel ve Moralı, 2008, s.80).

Johan Huizinga (2015) oyunu "özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile 'alışılmış hayat'tan 'başka türlü olmak' bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyettir." şeklinde tanımlamıştır (Huizinga, 2015, s.50).

Johann H. Pestalozzi ve Friedrich Froebel oyunu içsel bir taşma veya dürtüye dayandırmaktadır. Ancak Froebel bunu fiziksel değil zihinsel yön ile vurgulamıştır. Karl Gross bu fazla enerji etkisini yadsımamakla birlikte, oyunun gerçek oluşumunu kalıtsal dürtülere ve içgüdülere dayandırarak insanın yaşam mücadelesi ve gelecekte karşılaşılacak zorluklara hazırlanma alıştırması olarak görmüştür. Oyun; bedenin gelişimini sağlayan, bazı alışkanlıkları kazandıran, bireyde var olan anti-sosyal eğilimlerden bireyi arındıran uyarıcı bir etkendir (Johnson, 1907, s.38).

Oyuna biyolojik yönden bakan ve yineleme kuramını destekleyen Stanley Hall, oyunun tarih öncesi atalarımızın yaşam alışkanlıklarından bize aktarılan modern toplum yaşantısında problem teşkil edecek ilkel dürtüsel mirasın, uygun koşullarda dışavurumu olduğunu öne sürmektedir (Yavuzer, 1995, s.24).

Jean Piaget'e (1962) göre olgunlaşma sürecinin ve bilişsel gelişimin temel unsuru olan oyun "toplumsallaşmış varlığın eğlenceli etkinliği"dir. Oyunları "alıştırma oyunları, sembolik oyunlar ve kuralları olan oyunlar" şeklinde ayırır ve bir de üçünden de uyarlanmış davranışlara geçişi oluşturan yapısal oyunların varlığını öne sürmüştür. Piaget, bilişsel gelişim aşamaları karşısında oyunun işlevini incelemiş ve çocukların yaşamın ilk

yedi yılındaki oyunlarının gelişiminin kilit noktalarını belirlemiştir (Abrahamson and Wilensky, 2005, s.16).

Alıştırma oyunları yaşamın ilk 18 ayında görülen nesne odaklı motor gelişimin oluşturduğu haz nedeniyle ileri geri itmek, çekmek, kaldırıp indirmek gibi tekrar eylemlerine dayalı oyunlardır. Sembolik oyunlar dil gelişimi ile kendini iki yaşından sonra gösteren ve hayali eylemlere ya da rol değişimlerine dayanan oyunlardır. Objeleri kullanarak veya varmış gibi yaparak hayali eylemler gerçekleştirmek, oyuncakları canlıymış ve ilgilenilmesi gereken yavru canlılarmış gibi onlara göndermede bulunularak yedirmek, içirmek, uyutmak ve bu esnada onlarla konuşmaya dayalıdır. Kurallı oyun 4-7 yaşından önce seyrek olarak görülmekte 7-11 yaşında sıklıkla görülmekte olan çocuğun toplumsallaşması sürecindeki grup etkileşimlerine dayalı oyunlardır. Kazanma hırsı ve ego adaletli bir biçimde kurallarla meşrulaştırılmıştır (Nicolopoulou, 2004, s.141).

Lev Vygotsky de oyunun çocuk gelişimi için çok önemli olduğunu düşünür. Oyun, cocuğun zamanının sınırlı bölümünü kapsamasına rağmen özellikle okul öncesi dönemde gelişim ile yakından ilgilidir. İkinci dereceden bir sembolizm sistemi olan yazılı dilin gelişiminde hayali canlandırma oyunlarının önemli bir katkısı olduğunu savunan Vygotsky (1978), insanların oyun oynama dürtüsünü gerçekleşmemiş veya gerçekleşme durumu olmayan hayallerinin yerine geçme arzusuna dayandırmaktadır. "Hayali durumun davranış kurallarını içermesi gerektiği gibi, kuralları olan her oyun hayali bir durum içerir." "Aleni bir hayali durumu ve gizli kuralları olan oyunlardan, açık kuralları olan ve gizli bir hayali durumu olan oyunlara geçiş, çocuk oyunlarının evrimini özetlemektedir" (Vygotsky, 1978; Abrahamson and Wilensky,2005,s. 17).

Her davranışı belirli bir nedene bağlayan psikanaliz yönteminin kurucusu Sigmund Freud, oyun oynamayı rastgele gerçekleşen bir eylem olarak görmez. Çocuğun yaşamı esnasında dış veya iç etkiler sonucu oluşan duyguların yansıması olduğu fikrindedir. İnsanın duygu, istek ve arzuları oyunda, düş ve fantezilerde açığa çıkar. Bunun nedeni kişinin yargılanmadığı veya denetim altında tutulmadığını hissettiği durumlarda taşıdığı duygu ve istekleri daha rahat ortaya çıkarmasıdır. Benliğin gelişmesi bireyin mantıksal düşünme dönemine geçmesi oyunlara ilgiyi azaltarak sonlandırılmasına neden olmaktadır. Çocuk, oyunda yetişkin rolünü üstlenerek hayal içinde kazandığı duygularını gelecekte kullanmak üzere saklamaktadır (Üstündağ, 2017, s.17-18).

Freud oyunu terapötik bir araç olarak kullanan ilk kişidir. Psikodinamik Oyun Terapisi denen bu yöntem, Hermine HugHellmuth, Melanie Klein ve Anna Freud gibi psikanalistlerce geliştirilerek uygulanmaya devam edilmiştir. C. G. Jung, Jungyan Analitik Oyun Terapisini; Alfred Adler, Adleryan oyun terapisini; Virginia M. Axline, Çocuk Merkezli Oyun Terapisi'ni geliştirmiştir (Kiye ve Yalçın,2021).

Göğüş (2017), Johan Huizinga'nın "Homo Ludens", Bernard Suits'in "Çekirge – Oyun-Yaşam-Ütopya" ve Metin And'ın "Oyun ve Bügü" adlı eserlerinden yararlanarak geniş kapsamlı bir oyun tanımı yapmıştır. Buna göre, "oyun; günlük yaşamdan yer ve zamanca ayrılan, gerçekle olan ilişkisini koparmayan, gerilim, denge, denklik, karşıtlık, çeşitleme, çözümleme, karar verme gibi öğeleri bünyesinde barındıran, araç-gereç ve müzikten de zaman zaman yararlanan, kimi zaman gizli, törensel nitelikler taşıyan, buna bağlı olarak bağlayıcı kuralları olan ve ciddiliği de kapsayan isteğe bağlı ve özgür bir eylemdir" (Göğüş, 2017, s.337).

2.5.2. Oyunun Tarihsel Gelişimi

Oyunun tarihi günümüzden Antik Çağlara kadar uzanmaktadır. Yapılan arkeolojik kazılar ve antik dönemin yazarlarının eserleri, antik çağlarda oynanan çocuk oyun ve oyuncakları hakkında bilgi vermektedir. Mağara duvarlarında yer alan resimlerin bulunması ile birlikte sanatın ortaya çıkma teorileri de üretilmiş, bazı sanat tarihçileri bu resim etkinliklerini oyun ile ilintili olduğunu öne sürmüştür. İlk insanların buluntularında oyuncaklara rastlanmaması o dönemlerde insanların daha çok doğa ile ve kendi kendilerine oyunlar kurdukları fikrini doğurmuştur.

Neolitik Dönemlere ait buluntularda, dinsel obje olarak yorumlanan insan ve hayvan figürlerine rastlanmıştır. Kalkolitik Çağ'a ait araba modeli tartışmasız oyuncak olarak tanımlanabilecek en eski araba oyuncağıdır. Tunç Çağı oyuncak buluntularının arttığı bir dönemdir ve ilk defa çıngırak benzeri oyuncaklara rastlanmıştır. Hitit medeniyetini yansıtan duvar kabartmalarında da oyun oynayan çocuklara rastlanmaktadır. Frig dönemindeki oyuncakların en dikkat çekenleri, bir prensin mezarında bulunmuş olan boğa, geyik, öküz, keçi, kuş, minyatür heykellerdir. Antik Dönem'in buluntularından yola çıkarak o dönemlerde; "*Aşık Kemiği*" oyunları, yoyo, düdük, topaç, top oyunları, sek sek tarzı oyunlar, günümüzde oynanan "*taş-kağıt-makas oyunu*" benzeri "*Micatio*" denilen ve iki kişinin sağ el parmaklarıyla aynı anda bir rakam oluşturup, aynı anda söyledikleri rakamlarla parmakların toplam sayısını tahmin etme oyunu, günümüzde 7 taşın üst üste

konulmasıyla oluşturulmuş kuleyi topla vurmaya çalışılarak oynanan "Yedikule" benzeri, "*Ceviz oyunu*" adı verilen cevizlerden oluşan piramidi yine ceviz atarak yıkmaya dayalı oyun, iç yüzeyi gece, dış yüzeyi gündüz olarak belirlenmiş seramik veya istiridye kabuğunu yere çizilmiş bir çizgiye atarak tahmin edilen yüzeyi üste getirmeye çalışılan erkek çocuk oyunu Ostrakinda, suda taş kaydırma oyunu, el kızartmaca oyunu gibi oyunların oynandığı söylenebilmektedir (Öztürk ve Çakır, 2015).

Pişmiş toprak oyuncak bebekler, ilk olarak M.Ö. 3000 yıllarında Mısır'da bulunmuştur (Sevim ve Gönül, 2012, s. 24). M.Ö. 2600-800 yılları arasına ait olan Antik Mısır mezarlarında günlük hayatı anlatan resimlerde top oynayan kız figürlerine rastlanmıştır (Gombrich, 2011, s.33). Orta Asya'da "Tepük" adı verilen ve günümüzün futbol oyununa benzeyen bir oyunun oynandığından, Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Divanu Lügati't-Türk isimli eserde bahsedilmiştir (Özen vd., 2011, s.4). Antik Dönemlerde pişmiş toprak ve ağaç malzemelerden yapılmış oyuncaklara, maden devri ile birlikte bronz oyuncaklar da dahil olmuştur.

Oyunlar, oyun nesneleri ve oyun mekanları çocukların yaş, cinsiyet, yaşadığı coğrafyaya ve tarihi olaylara göre değişkenlikler göstererek gelişmiş ve çeşitlenmiştir. Aileler çocuklara yaşam şekilleri ve bulundukları coğrafya ile ilgili oyuncaklar yapmışlardır. Hayvancılık yapan bir ailede oyuncaklar keçi, koyun gibi yetiştirilen hayvanlara benzemektedir. Görsel bir hafıza gerektirdiğinden oyuncaklar sıklıkla görülen obje ve hayvanlara benzer yapılmıştır. Aynı zamanda çocuğun gelecekte kullanması gereken objelere alıştırma yapması amacıyla da eşyaların oyuncakları yapılmış, çocukların oyunlarla toplumsal hayata uyum sağlaması amaçlanmıştır. Zengin veya soylu bir ailede ise oyuncaklar çeşitlilik gösterir ve tür sayısı artar. Savaş dönemlerinde savaş ile çağrışım yapacak asker, silah gibi oyuncaklar daha çok nüfuzlu aile çocuklarında görülürken, fakir aile çocukları ailelerine yardım edebilmek için oyun oynamak yerine çalışmak zorunda kalmış ve eski oyuncaklar veya kendi yaptıkları oyuncaklar ile idare etmişlerdir (Sevim, Gönül, s.29).

15. yüzyıl oyuncak bebeklerin zanaat ürünü olarak yapıldığı dönemdir. Sanayi Devrimi'ne kadar oyuncakçılık bir zanaat kolu olarak ilgi görmüş, hatta 16. yüzyıla doğru Fransız modasını yansıtan kıyafetler taşıyan yetişkin insan proporsiyonuna sahip bebekler yapılmıştır (Kahya Canlı ve Demirarslan, 2020, s.66).

Viyana Sanat Tarihi Müzesinde sergilenen Flaman ressamı Pieter Bruegel'in 1560 yılında yapmış olduğu "Çocuk Oyunları" tablosu o dönemde oynanan çocuk oyunları ile ilgili tarihi belge niteliğindedir. Resimde çok sayıda çocuğun bireysel veya grup halinde beceri oyunları, kurallı oyunlar ve rol yapma oyunları oynadığı görülmektedir. Resimde topaç, tahta at, bebek, fırıldak gibi oyuncaklar ve oyuncak haline getirilmiş fıçılar, fıçı çemberleri, tahta sopalar görülmektedir (Şen, Küpeli, 2020).



Şekil 2. 7. Pieter Bruegel, "Çocuk Oyunları" (https://bruegelnow.com/tag/bruegel/, Erişim Tarihi: 08.06.2022)

18. yüzyılın ikinci yarısı başlayan Sanayi Devrimi, oyunları iki yönden etkilemiştir. İlki fabrika sayısının artması ve çalışan kadın sayısının artması sonucu çocukların evden ve aileden uzaklaşıp kurumlara gitmesi, ikincisi ise ahşap ve seramik oyuncak malzemelerin yerini teneke ve metal malzemelerin almasıdır. Kreş ve anaokulu benzeri kurumlara gidebilen çocuklar grup oyunlarına yönelmiş ve kurumun sağladığı oyuncaklarla oynamışlardır (Akbulut, 2009, s.183). Kuzey Amerika'da 1880-1890 yıllarında kendilerine ait oyun alanı olmayan ve sokaklarda oyun oynamak zorunda kalan çocukları artan trafikten korumak amacıyla ilk çocuk oyun alanları kurulmuştur (Kahya Canlı ve Demirarslan, 2020, s.66).

Sanayileşen oyuncak sektöründe liderliği uzun süre koruyan Almanya'nın, Birinci Dünya Savaşı sonrası aldığı yenilgi ve girdiği ekonomik çöküntü İngiltere'nin sektörde ilk sıraya yerleşmesine neden olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında plastiğin keşfi ile oyuncakların çoğunluğu, daha ucuz maliyetli plastik malzemeden yapılmaya başlanmıştır

(Akbulut, 2009, s.183). 20.yüzyılda yaşanan iki savaşın oyuncak endüstrisine etkisi sadece savaş oyuncaklarının yapımının artması değildir. Yetişkinlerin kullandığı araba, motor gibi araçların da birebir minyatür kopyaları oyuncak olarak yapılmıştır. 19.yüzyıl sonu ile 20. yüzyıl başı akademisyenlerin çocuklar konusunda yapmış oldukları araştırmaların artması yüzyıllardır süregelen çocuk algısının da yıkılmasına neden olmuştur. Çocuğun yetişkinin küçük bir kopyası olmadığı ve çocukluğun kendine has özelliklerinin olduğu kabul görmüş ve bu alanda yapılan araştırma ve uygulama çalışmaları artmıştır. Comenius ve Pestalozzinin çalışmalarını temel alan Montessori ve Frobel, oyuncağın yapılması ve kullanılmasının çocuğun eğitiminde başrol olması gerektiğini vurgulamışlardır (Kahya Canlı ve Demirarslan, 2020, s.65).

Eğitim amaçlı kullanılan oyuncakların başında yap-boz haritalar ve resimli alfabe kartları gelmektedir. Yap-boz haritalar coğrafya dersinde ülkedeki şehirleri öğrenmek için, alfabe kartları ise okumayı öğrenme de kullanılmıştır (Sevim, Gönül, s.30).

Değişen toplumsal yapılar ve teknolojik gelişmeler, oyun ve oyuncak kavramında da büyük değişimlere neden olmuştur. Çocuğun güçlü bir alıcı olduğunu keşfeden oyuncak firmaları, oyuncağı bir tüketim nesnesi haline getirmiştir (Gürpınar,2012; Kahya Canlı ve Demirarslan, 2020, s.65). Geçmiş zamanlarda oyuncak ile çocuk arasında kurulan bağın yerini, sürekli değişen oyuncak modası ve her oyuncağın kısa sürede çıkan daha yeni versiyonuna ulaşma arzusu almıştır. Bazı çocuklarda rekabet veya kişisel hırs nedeniyle oluşan bu sahip olma dürtüsü, aileleri tarafından desteklenerek oyuncağı tüketim çılgınlığının bir metası haline getirmiş ve oyun ve oyuncaklardan çabuk sıkılan, tatmin olma duygusu yaşamayan çocukların oluşmasına neden olmuştur.

Günümüzde çoğu çocuk ve genç oyun denildiğinde; telefon, konsol, bilgisayar gibi araçlarla oynanan oyunları düşünmektedir. Sadece çocukların değil birçok yetişkin insanın da zaman ayırdığı bu oyunlar artan talep ile birlikte olumlu ve olumsuz etkilerinin tartışılmasını da beraberinde getirmiştir.

1947 yılında ilk analog oyun, 1960'lara doğru ilk dijital oyunlar, 1971 yılında jetonlu makine oyunları (Karabağ, Aydoğan,2020, s.5). 1970'li yıllarda donanımlara sabit olarak yüklenebilen oyunlar ve CD/DVD aracılığı ile taşınabilen oyunlar piyasaya sürülmüştür. İnternetin yaygınlaşması ile birlikte oyunlar sanal marketler aracılığı ile televizyon, bilgisayar ve telefon gibi cihazlarla ulaşılabilir hale gelmiştir (Dikmen, 2019, s.296).

Zamanla büyüyen ilgi oyun oynamayı eğlence sektöründe üst sıralara taşımıştır. Bu da oyun üreten firmaların farklı türlerde oyunlar üretmesine neden olmuştur. Korku, şiddet içeren oyunların da çocuklar ve gençler tarafından büyük ilgi görmesi ve günlük hayata olumsuz davranışlar şeklinde yansıması birçok yetişkinin dijital oyunlar konusunda olumsuz fikre sahip olmasına neden olmuştur. Oyunu sadece bu yönleri ile gören kimi eğitimci de okullarda dijital oyunların kullanılmasına karşı görüştedir. Ancak doğru tasarlanan bir oyun karmaşık konuların anlaşılmasını ve konular arası bağ kurulmasını sağlayarak zararlı değil aksine çocuk için faydalı bir aktivite haline gelebilir (Rieber, Barbour, Thomas ve Rauscher, 2009, s.25).

2.5.3. Oyunun Özellikleri ve Çocuk Gelişimine Etkisi

Yetişkinlerden farklı olarak çocuklar için oyun, boş kalan zamanlarını değerlendirdikleri faaliyetlerden değildir. Hayatın doğal akışı içerisinde var olan ve içsel motivasyonun herhangi bir ödüle dayanmadan kendiliğinden oluştuğu etkinliklerdendir. Merak duygusu, meydan okuma arzusu, hayali hikayeleri gerçekleştirme isteği gibi duygular, çocuğun oyunlara karşı kayıtsız kalmamasına ve çocuğun doğal gelişimi içerisinde oyunların fazlaca yer tutmasına neden olmaktadır (Habgood ve Aınsworth, 2011, s.4).

Oyunun amacı kendindendir. Yani oyun, dışardan gelen beklentilere ve isteklere cevap verme yükümlülüğü taşımadığı için oynayanları mutlu etmek dışında bir gayesi yoktur. Değişime açıktır. Kişi sayısı, mekan ve çocukların arzularına göre eklemeler yapılabilir, çıkartılabilir, dönüştürülebilir ve uyarlanabilir. Oyun çocuğu istediği kişi ve role büründürebilir, olmayan nesnelerin veya eylemlerin gerçekmiş gibi hayal edilmesine olanak verir. Yani oyun sınırsız bir hayal gücü dünyası barındırır. Çocuk oyunlarının yazılı olmasa da kendine has kuralları vardır. Küçük çocuklar bu kuralları kendilerine göre uyarlarken, daha büyük çocuklar önceden belirli olan bu kurallara uyarak hareket ederler (Aksoy, Dere Çiftçi, 2020, s.3-4).

Huizinga'ya göre (2019) oyun gönüllülük içeren bir eylemdir. Oynanma zamanı kişiye bağlıdır ve istendiği anda ertelenebilir veya iptal edilebilir. Günlük hayattan uzaklaşıp özgür bir biçimde gezinebileceğimiz farklı bir dünyanın kapısını açar. Oyunda yapılan hatalar gerçek hayata yansımazken verdiği haz ve mutluluk gerçektir. Düzenli bir etkinlik olarak hayatın içinde yer aldığında hayatın bir parçası haline gelmekte ve vaz geçilmez

olmaktadır. Oyunun kendine has bir akışı ve zaman kavramı vardır (Gönül, 2019, s.583-584).

Gander ve Gardiner'e (1993) göre, "oyun sırasında çocuklar; duyu-hareket ve biliş becerilerinin birçoğunu vurgulamakta ve denetlemekte, ayrıca kavramları, toplumsal farkındalığı ve toplumsal davranışları geliştirmektedir" (Başal, 2007, s.245).

Oyun yetişkinlerin, çocukların dış dünyayı ve çevresindeki insanları nasıl algıladıklarını gözlemleme yollarından biridir. Çocuk rol oyunlarında gördüğü insan ilişkilerine öykünerek karakterler oluşturur. Oyuncakları o insanların yerine koyarak onlarla konuşabilir, o insanların hareket ve konuşmalarını oyuncak üzerinden gösterebilir. Oyuncaklara çevresindeki insanların ona ve diğer insanlara davrandığı gibi davranabilir veya olmasını istediği ancak gerçekleşmeyen isteklerini oyuncaklarla kurguladığı dünyada gösterebilir.

Oyun çocuğun temel hayat ihtiyaçlarını karşılamaz ancak bunun için yapılacak etkinliklere gereken zemini hazırlar. Oyunun gerçeklikle örtüşme ihtiyacı yoktur bu nedenle çocuğu olması gerekeni yapmaya zorlamaz. Oyun çocuğun bedensel, zihinsel ve sosyal yönden gelişmesine neden olmasına rağmen oyunun amacı gelişim değildir. Süreçte kendiliğinden ortaya çıkan bir durumdur. Oyun oynayan çocuklar tarafından yaşamdan farkı kavranabilen ve iş olmadığı bilinen bir etkinliktir (Ural, 2009, s.5).

Oyunlar çocuklar arasında sosyal bir bağlantı yaratmakta ve çocuğun sosyal gelişimine destek olmaktadır. Çocuk kendi iç dünyası ile gerçekte var olan sosyal dünyayı oyunlar sayesinde birleştirebilir. Oyun içerisinde liderlik, rol dağılımı, görev bilinci ve ait olduğu grubu temsil etmeyi öğrenen çocuk; bu esnada akranları ile plan yapmayı, fikir ayrılıklarında tartışmayı ve oyuna başlayabilmek için çözüm yolu bulmayı da öğrenmektedir. Oyun çocukta paylaşma davranışının oluşmasını ve gelişmesini sağlamaktadır (Jenkins, 2005, s.50). Oyun kendi yarattığı düzen içinde adalete sahip bir sistemdir. Oyuncularca kurallar sisteminin kabulü, birlik ve tamamlanma duygularını doğurur; kurallar sistemini reddetmek oyuncular arasında gerilime neden olur. Oyunu oynamak oyunun kurallarına bağlılığı ve uyum içinde hareket etmeyi gerektirmektedir (Üstündağ, 2017, s. 10).

Oyunlar belirli kuralları içerdiği ve tüm katılımcılar tarafından bu kurallara uyulması gerektiği için çocukta topluluk içinde kurallı hareket etme bilincinin oluşmasını ve

gelişmesini sağlamaktadır. Paylaşımcı olmanın yanı sıra başkalarının da haklarına saygı duyulması gerektiğini; sıra ile oynanan oyunlarda, beklemeyi ve takip etmeyi öğretmektedir.

Oyun oynamak çocuğun fiziksel gelişimini desteklemektedir. Koşma, yürüme, atlama, zıplama gibi hareketlere dayalı oyunlar, çocuğun büyüme parametrelerine olumlu etkiler sağlamaktadır. Obezitenin görülme sıklığı hareketsiz çocuklarda daha fazladır. Hareket etmek kalp atışlarını ve kan dolaşımını hızlandırıp solunum sayısını arttırarak vücuda giren oksijen ve dokulara ulaşan besin miktarını da arttırır. Açık havada oynanan oyunlar D vitaminin vücutta işlenmesini sağlayarak kemik yapıyı güçlendirir ve çocukların çeşitli mikroplarla belirli düzeyde tanışmasını sağlayarak doğal bağışıklığı destekler. Kaslar ve eklemler, hareketli oyunlarla güçlenir. Denge, hız, dikkat, esneklik artar. El-göz koordinasyonu gelişir. Ellerin ve parmakların aktif kullanıldığı oyunlar, ince kas hareketlerinin gelişmesini sağlar (Bekmezci, Özkan, 2015,s. 82-83).

Oyun oynamak çocuğun dil ve iletişim ve becerilerini de geliştirmektedir. Özellikle 1-2 yaşlarında iken bebekle birebir oynanan nesne, oyuncak ve beden parçalarını isimlendirmek gibi oyunların ve annenin bebeğin dikkatini toplamaya yönelik konuşma davranışlarının bebeğin dil becerilerini arttırdığı tespit edilmiştir (Karacan, 2000). Daha ileri yaşlarda çocuk kurguladığı oyunlarda, objelerle ve oyuncaklarla sözlü iletişim kurmaktan hoşlanır. Oyuncak bebeklere gerçek bebek muamelesi yapar, bebeklerden aileler veya arkadaşlıklar kurup karşılıklı konuşturur. Oyun diyaloglarında bazen yetişkinleri taklit ederek yeni duyduğu kelimeleri kullanması kelime dağarcığının gelişmesini sağlamaktadır.

Oyun oynamak çocuğun duygusal gelişimini desteklemektedir. Çocuk, bireysel oyunları oynarken kurduğu dünyada özgürdür; kendi karakteri ortaya koyabilir. Kendi duygularını rahatça ifade edebilir, karşılaştığı problemleri çözmeye çalışırken, öz güveni ve karar verme becerisi artar. Grup oyunlarında yer aldıkça çekingenlik duygusu yerini arkadaşlık ilişkilerinde kendini rahatça ifade edebilmeye dönüşür. Arkadaşlarına yardım etme, yardım isteme, oyun sırasında problemleri birlikte çözme; paylaşma ve yardımlaşma duygusunu geliştirir. Kazanma ve kaybetme duygusunu yaşadıkça, hoşgörülü olmayı öğrenir (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006, s.56).

Çocuğun kendi kendine ürettiği rekabet veya kazanma durumu olmayan oyunlar (evcilik gibi) herhangi bir iç baskının oluşmasına neden olmaz. Rekabete dayalı grup oyunları (saklambaç, sessiz sinema, tabu gibi) bir işletim sistemine karşı olan oyunlar(bilgisayar oyunları gibi), bireysel oynanabilen oyunlar (su doku, yapboz gibi) kazanma-kaybetme veya başarılı olma-başaramama sonucu içerdiği için heyecan ve iç baskı oluşturabilir. Ancak oyun oynamanın en güzel yanlarından biri de hata yapıldığı anda veya kaybedildiğinde tekrar edilebilmesidir. Her hata yeni bir yol oluşturmayı veya çözüm üretmeyi gerektirdiğinden kazanmak için oluşan istek kaybetme baskısının önüne geçmekte ve çocuk kaybetmeye karşı çekince duymadan oyunları oynamakta ve bundan zevk almaktadır. Oyun oynamak hata yapma korkusunu azaltarak çocuğun özgüven gelişimini desteklemektedir (Jenkins,2005,s.49-50)

Çocukta sağlıklı gelişim belirli bir düzenle gerçekleşmekte, oyunlar bu gelişimin hangi düzeyde gerçekleştiğini göstermekle birlikte gelişime yardımcı olmaktadır. Çocukların bilgi, sosyal beceriler ve motor becerilerini geliştirmelerine, duygularını uygun şekilde ifade etmelerine yardımcı olan oyunlar küçük çocuklar için zihinsel olarak uygun programlar geliştirmenin temelidir (Sawyers ve Rogers,1988, s.57).

2.5.4. Oyunların Sınıflandırılması

Oyun kavramına 1930 yılından beri amacı, işlevsellik durumu, materyal ve yaş grupları, etnoğrafik dağılım gibi etkenlere göre çok sayıda sınıflandırma yapılmıştır.

Mildred B. Parten (1932), oyun kavramına sosyolojik açıdan yaklaşarak bebek oyunlarını sınıflandırmış ilk bilim insanıdır. Oyun kavramını; "tek başına oyun", "paralel oyun", "ilişkisel oyun" ve "iş birliğine dayalı oyun" şeklinde dört grupta sınıflandırmıştır. Çocuğun etrafında başka çocuklar varken bile tek başına oynaması tek başına oyunun, diğer çocuklar oyun oynarken onlarla aynı zamanda, yerde, oyunda ama bağımsız davranması paralel oyunun, çocuğun farklı bir etkinliğe odaklanmış olmasına rağmen diğer çocuklarla da paylaşım içinde olması ilişkisel oyunun, çocuğun arkadaşlarıyla uyum içinde grup bilinci ile ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmesi işbirliğine dayalı oyunun özelliklerindendir (Bulgarelli ve Bianquin, 2017, s. 62-63).

Boratav oyunları "Sadece çocuklara özgü oyunlar", "talih, kumar, fal, niyet oyunları", "beceri ve güç oyunları", "zekâ oyunları" ve "katışımlı oyunlar" olmak üzere beş grupta toplamıştır(Boratav, 1973: Uysal ve Aytaş, 2017, s.680).

Roberts ve Sutton-Smith kültürel yapılar ve oyunlar arasındaki ilişkilere yönelik yaptıkları araştırmalarda etnografik dağılıma göre oyunları üç tür altında toplamışlardır. Bunlar; "fiziksel beceri gerektiren oyunlar", "şans oyunları" ve "strateji oyunları"dır. Futbol gibi bedensel aktiviteye dayalı oyunlar toplumlarda en fazla oynanan oyunlardır. Bu oyunları tesadüfi sonuçlara dayalı bingo gibi şans oyunları takip etmektedir. Satranç gibi zihinsel ve bilişsel becerilerin sergilendiği oyunlar ise bu grupta en az tercih edilen oyunları oluşturmaktadır (Avedon ve Sutton- Smith, 1971, s. 433).

Roger Caillois (1972), oyunları oynamaya teşvik eden unsurlara bağlı olarak 4 başlık altında toplamıştır. "Alea" rulet, piyango gibi her oyuncunun eşit kazanma şansına sahip olduğu şans oyunları, "Mimior" korsancılık, evcilik gibi oyuncuların farklı rollere bürünerek ve genellikle doğaçlamaya dayalı oynadıkları gösteri-rol oyunları, "İlinx" hızlı dönme, kovalamaca, saklambaç gibi macera-heyecan oyunları ve "Agon" futbol, bilardo, satranç gibi iki taraf için eşit şartlarda oluşturulmuş bir ortamda gerçekleşen mücadele oyunlarıdır (Salen ve Zimmerman, 2005, s. 130).

Piaget (1962) ise oyunu; nesnelerin, seslerin, kelimelerin, ifadelerin dinleme, görsel ve dokunsal duyuların ön planda olduğu "Alıştırmalı Oyunlar" (0-2 Yaş), rol yapma ve nesnelerin başka bir şeymiş gibi sembolik kullanımlarına dayalı "Sembolik Oyunlar" (2- 7 Yaş), belirli bir koda ve oyuncular tarafından kabul edilen ve takip edilen kurallara dayalı olup zihinsel işlevlerin önemli olduğu "Kurallı Oyunlar" (11-12 Yaş sonrası) şeklinde çocuğun gelişim yaşına göre sınıflandırmıştır. Sara Smilansky (1968) Piaget'nin kategorilerini geliştirerek ilk oyun aşamasını ikiye bölmüştür. Alıştırmalı oyunlar yerine, basit vücut hareketleri veya nesnelerle yapılan eylemlerin yer aldığı "İşlevsel Oyun" ve nesneleri kullanarak farklı bir şeyler yapma, inşa etmeye dayanan "Yapıcı Oyun" (Bulgarelli ve Bianquin, 2017, s. 59-61).

JJ. Rousseau, çocukluk evresinin insan gelişimi için en uygun ve en önemli evre olduğunu, çocuğa bu evrede yaşına uygun oyunlar oynayabilmesi için gerekli zamanın tanınmasını, eğitim ve müfredat programının da buna uygun olarak düzenlenerek çocuğun dürtüleri ve duyguları temel alınarak doğal gelişimi ile birlikte ilerleyecek ve geliştirilecek şekilde düzenlenmesini savunmuştur (Bulek, 1995; Kale,1997, s.20). Moyles'e göre de oyunlar, yetişkin kontrolünde olduğu sürece daha sağlıklı ilerleyebilecektir: "Öğretmen tarafından yönlendirilen oyunlar, öğretmene öğrencilerin kelime hazinesini genişletme,

daha önceki oyun süreçlerini konuşma ve tartışma, bu konuşmalar vasıtasıyla çocuğun düşünme becerisini geliştirmeye imkân verir" (Moyles, 1991; Aytaş ve Uysal, 2017,s.677).

Rousseau oyunun kendinden olan amacı üzerine odaklanmış ve çocuğun yaşına uygun oyunlarda daha özgür hareket etmesini, dış dünyanın buna uyum sağlamasını savunurken, Moyles'in oyunların yetişkin kontrolünde eğitim amaçlı olması gerektiğini öne sürmüştür. Temelde biri eğitimin oyunlaştırılmasını, diğeri oyunların eğitime uygun hale getirilmesini savunmuştur. Bu taban tabana zıt iki düşüncenin buluştuğu ortak nokta eğitim ve oyunun uyum içinde hareket edebilecek yapılar olmasıdır.

Akandere (2013) oyunları amaçlarına göre iki şekilde sınıflandırmıştır:

1. Boş zamanı değerlendirmek için oynanan eğlence amaçlı oyunlar

2. Eğitim gibi belirli bir amaca yönelik oyunlar (Üstün, 2022, s.149).

2.5.5. Eğitsel Oyunlar

Çocuk oyunları birçok konuda bilgi, beceri ve duyarlılık kazandırarak öğrenmeye destek olsa da bir veya birden fazla kazanım hedeflenerek bu doğrultuda hazırlanmış oyunlar eğitsel oyun kavramı içerisinde yer almaktadır.

Eğitsel oyunlar; belirli bir alt disipline yönelik veya bireyden beklenen temel yeterliliklere dayalı kazanımlar ile temellendirilmiş, kazanmak ve kaybetmek üzerine kurulu, kurallar çerçevesinde kazanıma yönelik yapılabilirlik içeren oyunlardır (Aytaş ve Uysal, 2017, s. 681).

Oyun kavramı Antik Dönemlerde tanımlanmış olmasına rağmen oyunları sınıflandırma ve tür özelliklerine göre isimlendirme oldukça yakın tarihlere dayanmaktadır. Clark C. Abt ilk baskısını 1970 yılında yayımladığı "Serious Games" isimli kitapta oyunların eğlence dışı amaçlarla kullanılması üzerinde durarak, sadece eğlenme amacı gütmeyen, eğitim ve öğretim aracı olarak kullanılabilecek oyunlar için "Ciddi Oyunlar" anlamına gelen "Serious Games" terimini kullanmıştır (Abt,1987).

Ciddi oyunlar, öğrenenin motivasyonunu arttırarak öğretilmesi hedeflenen kavram veya becerinin kolaylıkla iletilmesini sağlamaktadır. Görünüşte eğlenceye dayalı bir oyun olarak algılansa da temeli hedeflenen bir veya birden fazla kazanıma uygun olarak

oluşturulduğunda amaçtan ziyade eğitim ve öğretim için bir araç haline gelmektedir (Noemi ve Máximo, 2014,s.237).

Okul dışında farklı kurumlar içinde eğitsel oyunlar geliştirilmiştir. 2002 yılında piyasaya sürülen America's Army isimli oyun US Moves Institute tarafından ABD ordusunun askere alma sorunlarını çözmek için geliştirilmiş ve 13 milyon kayıtlı kullanıcı sayısına ulaşmıştır (De Freitas, 2018, s.76). Günümüzde eğitim-öğretim ve sağlık gibi birçok alanında da eğitsel oyunların kullanılmaktadır (Çağıltay, Özçelik, Özçelik,2015, s.35).

Son yıllarda sırf eğlence amacı gütmeyen oyunlar ile ilgi yapılan araştırmalar "Ciddi Oyunlar" kavramının ötesinde bir tanımın da kullanılmaya başlandığını göstermektedir. Bu yeni terim "Oyun Bilimi"dir. Eğitici oyun araştırmaları, oyunların tasarım, yazılım, donanım, modelleme, İnceleme, test etme uygulamalarını ve oyunun insanların öğrenmesine yardımcı olmak için nasıl çalıştığını bilimsel temellere dayandırarak inceleyen bir bilim alanı oluşturulmaya çalışılmaktadır (De Freitas, 2018, s.74)

Öğrenci oyun içerisinde belirlenen kurallara uygun olarak hareket etmesine rağmen oyunda ilerleme ve bitirme konusunda kendi isteklilik durumunun geçerli olduğunu bildiği ve bu bakımdan oyunun kontrolüne sahip olduğu için kendini daha yetkin hissetmektedir. Bu da öğrendiklerini ve öğrenme yollarını seçme konusunda yetkinlik hisseden öğrencinin konuyla daha derin bir bağ kurmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrenci öğretmen ile birlikte oyun içerisinde ilerlediğinde yeni bir bileşik güç ortaya çıkmaktadır (Lincoln,1995, s. 89).

2.5.6. Eğitsel Oyunların Eğitim ve Öğretimde Kullanılması

Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri çevrelerinde gördükleri olayları algılama, gözlemleme ve tekrar etme şeklinde basit işlem basamakları ile başlayıp çocuğun gelişimi ile birlikte daha karmaşık işlem basamaklarına dönüşmektedir. Çocuk öğrenme yoluyla yaşamında kullanacağı bilgi ve davranışları belleğinde kalıcı hale getirir. Öğrenme, öğrencinin ön bilgisine dayanan ve anlamlı, sosyal bağlamlarda temellenen aktif, kontrol edilebilir bir süreç olarak kabul edilmektedir (Hooper and Rieber 1995; akt. Rieber, Barbour, Thomas and Rauscher,2009, s.27).

Piaget (1971) öğrenmeyi, çocuğun yaşı ile doğrudan ilişkili olarak gelişen bilişsel gelişim ile normal gelişim kalıpları içinde tanımlamaktadır. Yaş ile doğru orantılı olarak

öğrenme yetisi artmaktadır. Piaget, oyunun öğrenmedeki önemini de anlamış ancak araştırmalarında ana tema olarak kullanmamıştır. Jean Twenge ve diğerleri tarafından yapılan daha yakın tarihli oyun araştırmaları, oyunun öğrenme için ne kadar önemli ve gelişimsel olduğunu göstermektedir (De Freitas, 2018, s.76)

Aktif bir süreç olan öğrenme, başlamak ve devam etmek için belirli bir motivasyonu gerektirir. Bu motivasyon içsel bir ihtiyaçtan ya da belirli bir dışsal zorunluluktan doğabileceği gibi herhangi bir zorunluluk durumu olmadan da elde edilebilir. Öğrenme motivasyonu kolayca oluşabilir ancak önemli olan sürdürülebilir olmasıdır (Glover, 2013).

Öğrenme konusunda isteksiz olan öğrencilerle ilgili araştırmalar yapmış olan ve bu öğrencileri motive etme konusunda uzman olan Barbara L. Mc Combs ve James E. Pope (1994) Bireylerin başarısızlıktan korkmaları gerekmediği durumlarda, öğrenilmesi istenen şeyleri anlamlı ve kendileri ile alakalı bulduklarında öğrenmeye doğal olarak motive olduklarını ve öğretmenle saygılı ve destekleyici ilişkiler içerisinde bulunduklarını belirmiştir (OECD, 2000, s. 29).

Howard-Jones, Jay, Mason ve Jones (2016) üç grup oluşturarak yapmış oldukları deneysel bir araştırma sonucunda, öğrenilmesi istenen bir dizi farklı bilgi ve kavram içeren materyalin düz çalışma, çalışma ve test etme ve oyunlaştırılarak sunulmasının farklı öğrenme puanları elde edilmesinin yanı sıra beyinde de farklı etkilere neden olduğunu tespit etmiştir. Araştırma esnasında yapılan deneylerde FMRI (Multi Paremetrik Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme Cihazı) ile etkinlikler esnasında grupların nöral aktiviteleri ölçülmüş ve oyunlaştırılmış etkinliklere katılan katılımcıların etkinlik sırasında diğer katılımcılara göre nöral hareketliliğinin daha fazla olduğu görülmüştür (Howard-Jones, Jay, Mason ve Jones,2016). Bu araştırma beynin herhangi bir duraksamaya neden olmayan yalnızca okuyarak çalışma esnasında daha stabil ancak dikkat gerektiren, düşünmeyi ve çözüm üretmeyi gerektiren oyunlarla çalışma esnasında daha aktif olduğunu göstermektedir. Bu da öğrenmenin oyunlarla daha kolay gerçekleşeceğinin göstergesidir.

Kitap gibi düz bir anlatıma sahip olan bilgi materyalleri, bilgiyi grafik, resim, şema gibi görsellerle desteklediği zaman daha ilgi çekici hale gelmesine rağmen öğrenci pasif bir konumda kalacağı için bir süre sonra sıkılmasına ve öncelikle öğrenme arzusunun yok olmasına neden olmaktadır. Ayrıca sürekli okuyucu, izleyici veya dinleyici rolde olmak

öğrenmesi istenen bilgi veya beceriye karşı isteksizliğin yanı sıra konudan uzaklaşmaya ve çabuk unutularak öğrenilmemesine neden olmaktadır. Eğitsel oyunlar öğrenci merkezlidir. Öğrencinin eğitimde aktif bir rol almasını sağlayarak, öğrenme sürecinde izleyici değil katılımcı olmasını sağlayıp, öğrenme motivasyonunu arttırır. Oyunlar net hedefler içerdiği için dikkatin tek bir hedefe yönlenmesi sağlar. Bazen seçeneklerle öğrencinin oyunu yönlendirmesi de mümkündür. Oyun içerinde deneme-yanılma yoluyla yeni bilgi veya becerilere kendisi ulaşan öğrenci, bir sonraki adımda öğrendiği yeni bilgi veya beceriyi kullanarak sorunları kendi yordamıyla çözmeyi öğrenir (Jenkins, 2005, s.50)

Eğitsel oyunlar öğrencilerin karar verme mekanizmalarını sıklıkla kullanmalarını sağlayarak gelecekte yer alabilecekleri iş hayatına hazırlamaktadır. Rol alma oyunlarında aldığı rol ile bağ kuran öğrenci, dezavantajlı bir grup veya kendisi ile aynı şartlara sahip olamayan birinin rolünü oynadığında; rolün temsil ettiği canlı-cansız varlıklara karşı farkındalık artıp, empati ve hoşgörü duygusu gelişmektedir. Öğrenciler kendi başarı ve başarısızlıklarını takip edip, değerlendirebilmektedir. Bu da dürüst olma, kurallara uyma ve saygılı olmayı gerektirir. İşbirliği, ekip çalışması gerektiren oyunlar, öğrencinin grup başarısını bireysel hırslarının önüne koymasını sağlamaktadır. toplumsal iletişim becerileri kazanmaların Öğrencinin tüm içsel enerjisini oyuna aktarması sağlanmaktadır. Öğrenme ortamını sıkıcı ve monoton olmaktan kurtarır öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olarak sınıf içi davranış problemlerini azaltmaktadır. Soyut kavramların algılanmasında veya pekiştirilmesinde kolaylık sağlayıp, birçok duyu organına hitap ettiği için öğrenmenin kalıcılığını sağlamaktadır (Carlson, 1971).

Öğrenciler, ders esnasında oyun oynamayı mola vermek olarak algılayıp, ders stresinden uzaklaşarak sadece oyuna odaklanmaktadır. Öğrencinin kendisini sınıf içerisinde çekinmeden ifade etmesi öğretmenlerin de öğrencileri gözlemlemesini ve tanımalarını sağlamaktadır. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin farkına varmadan dinlenerek veya eğlenerek öğrenmesini ve bireysel, bedensel, sosyal, bilişsel, duyuşşal ve zihinsel yönden gelişmesini sağlamaktadır. Ancak eğitsel oyunların bu kazanımları sağlaması eğitsel oyunların sahip olması gereken özellikler dikkate alınarak hazırlanması ile sağlanabilmektedir.

2.5.7. Eğitsel Oyunlarda Olması Gereken Özellikler

De Feritas'a göre (2018), eğitsel oyunların uygulanacağı bir eğitim programı, geleneksel yöntemler yerine disiplinler arası yaklaşım, daha uzun ders süreleri, karma

öğrenci grupları, sosyal öğrenme ve İşbirliğine dayalı öğrenme modellerinin uygulanmasını gerektirir (De Freitas, 2018, s.76).

Disiplinler arası yaklaşım, bir sorunu veya bir problemi çözerken, bir kavram veya konuyu incelerken tek bir yöntem, yaklaşım ve disiplin yerine en az iki disiplinden faydalanarak ele almaktır (Dick, 2009, s.3). Bir sanat eserini incelerken, yapıldığı dönemin tarihsel özellikleri, yapıldığı bölgenin coğrafi konumunun eser üzerindeki etkileri, ekonomik değeri, edebi yönü, estetik yönü; sanat eleştirisi, tarih, coğrafya, edebiyat, estetik gibi disiplinlerin bir arada kullanılması ile çözümlenebilir.

Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, insanlar hayatlarının gidişatında aktif katılımcılardır. Davranışlar başkalarının eylemlerini ve bu eylemlerin sebep olduğu sonuçları gözlemleyerek öğrenilebilmektedir. Grup oyunlarında bir öğrenci kendisinden önce oynayan öğrencinin yaptığı yanlış seçimi gözlemleyip o seçeneği seçmemeyi öğrenebilmektedir. Kurama göre öğrenme, davranışta bir değişiklik meydana gelmeksizin de oluşabilir. Öğrenci oyunda söz almak için parmak kaldırılması gerektiğini kendinden önceki öğrencilere sıra verilmediğinde görüp öğrendiği halde hala parmak kaldırmadan söz almaya devam edebilmektedir. Kurama göre algı, öğrenmede önemli rol oynar. Oyunlarda çok başarılı olamayan bir öğrenci ödüllü oyunlarda arzu ettiği bir ödül söz konusu ise öğrenme motivasyonu ve başarı oranı daha yüksek olabilmektedir. Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları arasında bir köprü veya geçiş olarak kabul edilebilir (Bayrakcı, 2007, s.201).

"İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir" (Çaycı, Demir, Başaran ve Demir, 2007, s. 620).

Eğitsel oyunlar hedeflenen kazanımlara göre sağlam bir temele oturtularak hazırlanmalıdır. Oyunun planlanması oldukça önemlidir. Bir veya birden fazla kazanım için tek bir eğitsel oyun hazırlanabilir. Ancak aynı alandaki kazanımlar birbiri ile ilgili olmalıdır. (De Freitas, 2018, s.76).

Eğitsel oyunlar, hedeflenen kazanım dışında yan kazanımlara da sahip olabilir. Birbirleri ile direk ilgili olmasalar bile, çocuğun gelişim dönemlerine bütüncül olarak

bakıldığında gelişimi desteklemeleri açısından yan kazanımlar da önemlidir. Eğitsel oyunlar hazırlanırken farklı alanlardan farklı kazanımlar yer alabilir. Örneğin, küçük çocukların oynadığı geometrik şekillerin deliklerinin bulunduğu küpe, ait olduğu delikten şekil geçirme oyununu oynatırken hedeflenen kazanım alanı bilişsel gelişim olabilir. Ancak oyunda objeleri tutma ve deliğe yerleştirme kas gelişimini de destekleyeceğinden psiko-motor alanda da yan kazanım sağlanmış olur. Eğitsel oyunların birçoğu aynı anda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlara ait kazanımları karşılayabilmektedir.

Eğitsel oyun tasarlanırken içeriğin oyuna nasıl yerleştirileceği, istenilen kazanıma ulaşılması açısından önemlidir. Hedef kazanım veya kazanımlar belirlendikten sonra, bu kazanımlara uygun oyunlar belirlenmelidir. Bazı oyunlar kendiliğinden hedeflenen kazanımlara uygun iken, bazı oyunların yapılandırılması gerekir. Çocuk oyunlarının birçoğu aslında kendiliğinden eğitsel değere sahiptirler. Ancak çocuklar bunu düşünmeden sadece oyunu oynarlar ve kazanım kendiliğinden gerçekleşir. Örneğin asılan adam oyunu istemsiz olarak dil bilgisi konusunda kazanım sağlamaktadır. Tangram, Sudoko bilişsel gelişim, renkli istop sanatsal ve psiko-motor gelişim, evcilik duyuşsal gelişimi destekler ancak çocuklar bu oyunları oynarken sadece aldıkları haz yüzünden oynarlar. Hedef kazanımlar oyunların sağladığı kazanımlar ile sınırlı ise, herhangi bir dışsal ekleme yapmadan oyun oynatılabilir. Ancak oyunlar hedef kazanımlar ile doğrudan ilişkili değil ve yapılandırılmalar gerekiyor ise eğitici içeriği oyunun akışı ile harmanlar. Öğrenme ve eğlenme arasındaki çizginin nereye çekileceğinin açık olmaması, bu oyunların tasarlanmasını zorlaştırmaktadır (Lincoln,1995,s.89)

Oyunun kendi akışını bozmayacak şekilde öğrenilmesi istenilen kavram, kazandırılması istenilen beceri veya davranışın oyun örüntüsü içerisine oyunun eğlenceli yönünü bozmayacak şekilde yerleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü oyunların çocuklarda çağrıştırdığı ilk fikir eğlenceli olmalarıdır. Sıkıcı olan oyunlar konusunda çocuklar istekli olmayıp, oyunu yarım bırakmakta veya tekrar oynamak istememektedir. Ancak eğlence hedeflenen kazanımdan sapmaya neden olacak düzeyde olmamalıdır.

Oyunlar öğrencilerin yaşına ve bireysel özelliklerine uygun seçilmeli veya uyarlanmalıdır. Özellikle küçük çocuklar için eğlence miktarının çok daha fazla olması gerekmektedir. Küçük çocuklara müzik, ritim ve tekrara dayalı oyunlar daha eğlenceli gelmektedir. Yaşı daha büyük olan çocuklar, küçük çocuk oyunlarını kendileri için yetersiz, sıkıcı bulabilir. Küçümsendiklerini hissederek oyun konusunda isteksiz olabilir.

Oyun kurgusu çocuğun yaşı veya bireysel özellikleri nedeniyle ağır gelebilir. Küçük çocuklarda işlem basamakları daha az olan oyunlar kurgulanmalıdır. Başarısız olacakları oyunlar çocuklar için kısa sürede cazibesini yitirir. Bu nedenle oyun belirli bir düzeyde zorlayıcı olmalı ama imkansız olmamalıdır(Sawyers ve Rogers,1988, s.43). Eğitimci her grup için veya birey için değişkenlik gösterebilen oyunlar tasarlayabilmelidir. Çalışma yapacağı grubu veya bireyi tanımalıdır.

Özel gereksinimli çocuklar yaşıtlarından daha çok zorlanabilir. Özel gereksinimli çocukların gelişim süreci diğer çocuklarla aynı sıralamada seyretmesine rağmen, süreç daha yavaş ilerlemektedir. Motor beceriler, dili kullanma ve taklit becerilerinde gecikme bu çocukların oyun gelişimlerinde de desteğe ihtiyaç duymalarına neden olmaktadır. Oyun başlatmak ve bunu sürdürmenin yanı sıra grup oyunlarında da karşıdaki kişiyle uyum sağlama ve işbirliği kurma konusunda zorlanabilmektedirler (Sardohan Yıldırım, 2019, s.73). Bu nedenle bu öğrenciler için eğitsel oyunlar kurgulanırken bireysel özelliklerine göre daha az işlem basamaklı, daha eğlenceli ve kuralları esnek oyunlar kurgulanmalıdır.

Geleneksel ve unutulmaya yüz tutmuş oyunlar da öğrenci yaş grubuna göre seçilerek uyarlanabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, geleneksel çocuk oyunlarının dil gelişimi, sosyal, bilişsel, psiko-motor ve duyuşsal alandaki becerilere katkı sağladığı görülmektedir (Turan, Gözler, A., Turan, İncetürkmen., Meydani, 2020).

Eğitsel oyunların esnek kuralları olmalıdır. Kurallar kolay anlaşılır olmalıdır. Oyunun başlangıcı ve sonu belirgin olmalıdır. Çocuk oyuna nasıl başlayacağını ve neyi gerçekleştirirse oyunu bitirebileceğini bilmelidir. Grup oyunlarında, grup kendi arasında ortak karar alıp kurallarda değişiklik yapabilir. Bireysel oyunlarda öğrenci veya eğitimci oyunun gidişatına ve öğrencinin zorlanma durumuna göre kurallarda öğrenciyle ortak karar alarak değişim yapabilir. Öğrenci isterse başa dönebilmelidir (Sawyers ve Rogers,1988, s.45).

Oyunlarda cinsiyet ayrımının yapılmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bazı oyunları kız, bazı oyunları erkek çocuklar daha çok tercih ediyor olabilir. Ancak bu oyunun belirli bir cinsiyeti gözettiği anlamına gelmez. Bazı çocuklar bazı oyunların kız, bazı oyunların erkek oyunu olduğunu düşünebilir. Ancak kız ve erkek çocukların kız oyunu veya erkek oyunu diye nitelendirdiği savaş, araba yarışı, elbise giydirme gibi oyunlar eğitsel amacı olmayan oyunlardır (Özer, 2020). Eğitsel oyun hazırlanırken hedef

grubun tamamının ilgisini çekecek oyunlar kurgulanması, oyunlarda ve oyuncaklarda herhangi bir cinsiyete yorumlanacak pembe, mavi gibi renkler yerine genel renklerin tercih edilmesi, bu konuda isteksizlik riskini ortadan kaldırabilir.

Oyunlar ancak öğrenciler gönüllü olarak katılım sağladığında arzulanan hedef kazanımlara ulaşılmasını sağlar. Öğrencinin zorla katılması istendiğinde öğrenci bu duruma isyan ederek direnç gösterebilir, oyunu hızlıca önemsemeden bitirebilir, yapabilecekken bilinçli olarak yanlış yapabilir veya yapamıyorum diyebilir. Öğrencilerin oyuna gönüllü olarak katılım sağlamaları için motive edilmeleri gerekebilir.

Rekabet eğitsel oyunlarda motivasyonu ve öğrenme başarısını arttıran bir unsur olabilir. Özellikle grup oyunlarında, oyun tasarımı yapılırken rekabet eklenebilir. Oyuncuların rakibin stratejisini bulmasını gerektiren rekabet, çocukların başkalarının görüşlerinin farkına varmalarına yardımcı olabilir. Ancak oyunda odak nokta kazanmak değil, becerileri arttırmak üzerine olmalıdır. Bireysel rekabet öğrenme tutumunda ziyade bireysel başarıyı kolaylaştırabilir. Ancak bu daha çok kazanan için geçerlidir. İş birliğine dayalı oyunlar rekabetten daha etkili olabilir. (Çağıltay, Özçelik, Şahin Özçelik,2015, s.40). Oyun tasarımı rekabet üzerine kurulacaksa bireysel değil, grup bireylerinin iş birliği yapmasını gerektiren gruplar arası rekabet gerektirecek şekilde düzenlenebilir. Böylece hem sosyal yönden grupla işbirliği yapma becerisi gelişirken, rekabet unsuru ile oyuna heyecan da katılabilir.

Kaybetmek bazı öğrenciler için zor bir durum olabilmektedir. Erken çocukluk döneminde kaybetmenin de normal bir durum olduğunu çocuğa benimsetmek ve zarar verici düzeyde oluşan hırs duygusundan uzaklaştırmak gerekmektedir. Çocuklar öykünerek öğrenir. Yetişkinlerin oyunlarda kaybedince sakin ve gülümseyerek tepki verdiğini gören çocuk, eğitim hayatında da aynı davranışı sürdürecektir. Ancak grupta kaybetme konusunda sıkıntı yaşamamak için farklı önlemler alınabilir. Kami ve DeVries (1980) Grup Oyunları kitabında öğrencilerin sürekli olarak aktif tutuldukları oyunların kurgulanmasını önermektedir. Kaybeden diğerlerini izleyip hataya odaklanabilir ve bu durum da benlik saygısının kaybolmasına neden olabilir. Bu durumda çözüm olarak birden fazla oyun kurgulayıp yenilen bir sonraki oyuna geçerse tüm çocuklar aktif olabilir. Takım oluştururken öğrencilerin seçmesinden ziyade kura çekme gibi yöntemlere başvurma eşitlik sağlayacaktır. Öğrenciler bazen bir öğrenciyi hep en sona bırakarak reddedilme hissi ve düşük benlik saygısına neden olabilir (Sawyers ve Rogers,1988, s.44).

Sawyers ve Rogers (1988) ödül ve ceza uygulamasına başvurmamak gerektiğini belirtirken, Glover oyunlara katılma konusunda isteksiz olan çocuklara dikkatli planlanarak ödül havuzu oluşturulabileceğini öne sürmektedir(Glover, 2013, s.2005). Ödüller çocukların motivasyonu konusunda farklı tepkilerin oluşmasına neden olabilir. Bazı çocuklar oyunların sonunda verilen ödülleri istedikleri için motive olurken, ödülün çekici gelmediği çocuklar ödülü arzulamadıklarında oyunlara da katılmak istemeyebilir Ödüle bir an önce ulaşmak isteyen çocuk oyunu özensiz bir biçimde tamamlama davranışı gösterebilir. Bu durum oyunların türüne göre, hedeflenen kazanımlara ulaşılmasına engel teşkil edebilir.

Eğitsel oyunlar öğretmek, pekiştirmek veya değerlendirmek için kullanılabilir. Değerlendirme amaçlı kullanıldığında, kullanılan geri bildirim sistemlerinde, etik hususlara ve şeffaf yaklaşımlara yer verilmesine ve tarafsızlığın korumasına dikkat edilmelidir(De Freitas, 2018, s.76). Eğitimci grup oyunlarında öğrencileri yönlendirici ve gerektiğinde müdahale edici bir rol oynayabileceği gibi öğrencilerin sosyal gelişim ve iletişim becerilerinin gözlenmesi istenen durumlarda hakemlik, grup seçimi ve oyun yürütücülüğü işlerini sırayla öğrencilere vererek sadece gözlemci rolüne bürünebilir. Eğitici oyunların çok yönlülüğü istenen amaca yönelik değişimlere açık olmasına olanak verecek şekilde hazırlanabilmesini sağlamaktadır.

Katter'e (1988) göre sanat eğitimi için hazırlanmış eğitsel oyunlar, diğer oyunlardan farklı olarak sanatsal beceriler, estetik değerler, tarihsel gerçekler, eleştirel sorgulama veya sanat disiplinlerinden gelen diğer ilke ve kavramlarla ilgilenmektedir. Bireysel olarak oynanabileceği gibi grup etkinliği şeklinde de düzenlenebilir. Sanat eğitiminde öğretilmesi hedeflenen içeriklere uygun olarak şekillendirilmiş sanat oyunları rekabete dayalı veya bireysel başarı üzerine odaklanabilir. Masa oyunları, tamamlama oyunları, eşleme oyunları, ara-bul oyunları gibi oyunlar sanat eğitimi için yapılandırılarak kullanılabilir (Katter, 1988, s.47).

2.6. İlgili Araştırmalar

Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeyine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmaya konu, yöntem, çalışma grubu açısından benzerlik gösteren araştırmalar incelendiğinde özel eğitim öğrencilerine yönelik eğitsel oyunlarla şekillendirilmiş sanat

eleştirisi yöntemi uygulanmasına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu başlık altında araştırmanın kavramsal çerçevesi ile ilişkili yurt içi ve yurt dışında yayımlanan çeşitli araştırmalara yer verilmiştir.

Aksu (2011) "Zihinsel Engelli Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitiminin Motor Geceri Gelişimine Katkısı" konulu tez çalışmasında, Bursa ilindeki 15 özel eğitim kurumunda anket çalışması yaparak öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görsel sanatlar eğitiminin, zihinsel engelli çocukların gelişiminde etkili ve gerekli olduğunu, motor becerilerini geliştirmekte fayda sağladığı ve el-göz koordinasyonunu geliştirdiğini düşündüklerini ancak özel eğitim öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi hakkında yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşündüklerini göstermiştir.

Geçen ve Tomak (2020), "Görsel Sanatlar Uygulamaları ile Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Ortopedik Engelli Bireylerin Eğitsel Gelişimleri" konulu araştırmada 12- 16 yaş arası hafif-orta bedensel engelliler ile iki-üç boyutlu çalışmalar, ebru, baskı çalışmaları gerçekleştirmiş, gözlem formları ile eğitsel gelişimlerini yorumlamıştır. Görsel sanatlar uygulamalarının özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin el-göz koordinasyonu ve el-kas gelişiminin sağlanmasında, sosyalleşme ve iletişim becerisinin gelişiminde, yaratıcılık yönünün gelişiminde, estetik algının oluşmasında, çeşitli toplumsal değer ve kuralların tanınmasında ve kavramsal algının gelişmesinde yarar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Adan (2009) "Görsel Sanatlar Eğitiminin Down Sendromlu Çocuklar Üzerindeki Etkileri (Diyarbakır örneği)" isimli çalışmasında 44 down sendromlu öğrenci ile sanat etkinlikleri yaparak gözlem formları doldurmuştur. Araştırma sonucunda sanat etkinliklerinin çocukların derste daha paylaşımcı, neşeli, aktif katılımcı olup, yaptığı çalışmalara özen gösterdiği ve davranış problemlerinin azaldığı tespit edilmiş ve sanat etkinliklerinin down sendromlu çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkiye neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Altunay (2004) "Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi" konulu tezinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan iki grupla öntest-sontest deneme modeli kullanarak geometri konularına ilişkin hedef ve davranışları eğitsel oyunlar ile kazandırmaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda hedef

davranışların kazanımında ve akademik başarıda belirgin düzeyde artış tespit edilmiş ve eğitsel oyunların kalıcı öğrenmede fayda sağladığı belirtilmiştir.

Ayaydın (2011) "Çocuk Gelişiminde Bir Oyun Olarak Sanat ve Resim" konulu makalesinde sanatın ve oyunun çocuk üzerindeki ortak etkilerine dikkat çekerek, sanatı bir oyun olarak ele almış ve çocuğun gelişimine olan katkılarını literatür tarama yöntemi ile ortaya koymuştur.

Üstündağ (2017) "Eğitsel Oyunların Ortaokullarda Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinin Öz Kavram Düzeyleri Üzerine Etkisi" konulu tezinde Ankara ili Gölbaşı ilçesinde iki ortaokulda on ikişer öğrenciden oluşan iki grup ile öntest–sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak eğitsel oyunlar programı ile beden eğitimi dersleri yapmıştır. Araştırma sonunda Öz Kavram ölçeğinin fiziksel yeterlilik, fiziksel görünüm, akran ilişkileri ve genel öz kavram boyutlarında deney grubunda bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Coşan (2018) "Canlı Âlemleri Ünitesinin Öğretiminde Kullanılan Eğitsel Oyunların Öğrenci Başarısına ve Başarının Kalıcılığına Etkisi" konulu tezinde 9. sınıf biyoloji dersi Canlı Âlemleri ünitesinin öğretiminde bilimsel içerikli eğitsel oyunların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve başarının kalıcılığına etkisini incelemiştir. 68 Anadolu Lisesi öğrencisine ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntemin uygulandığı araştırma sonucunda akademik başarı açısından eğitsel oyunların kullanılarak derslerin işlendiği öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları eğitsel oyunların öğrencilerin başarısını artırdığını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Süngü (2022) "Eğitilebilir Zihinsel Kısıtlılığı Olan Çocuklar İçin Uyarlanmış Eğitsel Oyun Uygulamaları ve Sosyal Beceri Gelişimi" konulu araştırmasında uyarlanmış eğitsel oyunların eğitilebilir zihinsel kısıtlılığı olan çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde belirgin düzeyde olumlu etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Charlton, Williams ve McLaughlin (2005) "Educational Games: A Technique to Accelerate the Acquisition of Reading Skills of Children with Learning Disabilities." İsimli çalışmada öğrenme engelli sekiz ilköğretim öğrencisinin performansına eğitsel oyunların etkilerini değerlendirmiştir. Eğitsel oyunların etkileri, öğrenciler arasında çoklu bir temel tasarımda değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, her bir öğrencinin eğitsel

oyunlar sayesinde okuma performanslarını iyileştirdiğini göstermiştir. Sekiz öğrenciden yedisi, öğretilen okuma becerilerinin yüzde 95'ini başarmıştır. Oyunların öğretim ile birleştirildiğinde öğrenmeyi hızlandırabildiğini ve öğretimde etkili olduğunu göstermektedir.

Lewis, Peat ve Franklin (2005), "Understanding Protein Synthesis: an Interactive Card Game Discussion" adlı çalışmasında protein sentezini anlatmak için etkileşimli oyun kartlarını kullanmıştır. Sidney Üniversitesinde Biyoloji 1. sınıftaki öğrenciler tarafından kullanılan "Etkileşimli Tartışma'' oyunu ile öğrenmenin daha kolay gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

Ståhl, Kaihovirta ve Rimpilä (2017) "Visual Learning and Identity Construction through Gamification in Visual Art Education" isimli araştırmalarında video oyunlarının öğrenme üzerindeki etkileri ve eğitim ortamındaki faydalarını araştırmışlardır. Araştırmada 12-13 yaşındaki öğrencilerle tablet ve dijital oyunlar kullandırılarak tasarımlar yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda görsel sanatlar eğitiminde video oyunları ve oyunlaştırmanın kullanılmasının görsel anlatım ve kimlik inşası açısından olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeyine etkisinin inceleneceği bu araştırmada Tek-denekli araştırma modellerinden, *Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli* uygulanmıştır. Denekler arası çoklu yoklama modeli, tek-denekli araştırma modelleri içinde yer alan yarı-deneysel bir araştırma modelidir.

"Deneme modeli, neden-sonuç ilişkisini sınamak amacıyla, bilimsel yöntemde belirlenen sınayıcı ölçütlerin ön gördüğü verilerin araştırmacının kendi kontrolü altında üretilip değerlendirildiği; bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenleri ile kurgulanan bir ortam düzenlenmesidir" (Simon, 1969; akt. Karasar, 2018, s.120). Deneysel çalışmalarda özel bir işlemin, yöntemin, durumun, vb. sonuç üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmaktadır (Creswell, 2017, s.13).

Deneme modelleri deneme öncesi, gerçek deneme ve yarı-deneme modelleridir. Deneme öncesi modeller bilimsel değeri sınırlı olan tek grup sontest, tek grup öntest-son test ve karşılaştırmalı eşitlenmemiş grup son test modelidir. Bu yöntemler mukayeseye imkan vermemesi, tek grupla çalışılması, farklı özelliklere sahip gruplarla çalışılması veya değişkenlerden etkilenilme oranının yüksek olması gibi sebeplerden ötürü sağlıklı sonuçlar vermemektedir. Gerçek deneme modelleri öntest-sontest kontrol gruplu model, sontest kontrol gruplu model ve solomon dört grup modelidir. Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri, birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama ile seçilmesidir (Karasar, 2018, s.130-134). Yarı-deneme modelleri gerçek deneme modellerinde gerekli olan yansız atama, çoklu grup çalışması, homojen gruplar gibi özelliklerin sağlanamadığı durumlarda kullanılan araştırma modelleridir. En çok kullanılan yarı-deneme modelleri zaman dizisi, tekrar ölçümlü desenler ve tek denekli desenlerdir. Deneyde gruplardan ziyade bireysel olarak davranış inceleme, veri toplama gerektiğinde ve belirli bir zaman boyunca da bunu yapma şansı olduğunda tek denekli desenler kullanılmaktadır (Creswell, 2020, s.404). Deneklerin yansız atamayla seçilmemesi, araştırmacı tarafından seçilmesi nedeniyle tek-denekli araştırmalar yarı deneysel sayılmaktadır.

“Bağımlı değişken, üzerinde istendik değişiklik yaratılması hedeflenen değişkendir. Bağımsız değişken ise, davranış değişikliği veya öğrenme sağlamak üzere uygulamacının uyguladığı programdır… Bağımlı değişkende gerçekleşen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasına ise deneysel kontrol denir.” (Kırcaali İftar ve Tekin İftar, 2004, s.89). Bu araştırmada bağımlı değişken sanatsal gelişim düzeyi, bağımsız değişken ise Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemidir.

Deneysel araştırmalarda bağımsız değişken açısından birbirine benzer katılımcılar bulunması ve bu katılımcılardan iki denk (homojen) grup, deney ve kontrol grubu, oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine, bağımlı değişken açısından grup ortalama puanları üzerinden değerlendirilme yapılarak bakılmaktadır. Grubun farklı zihinsel gelişimdeki bireylerden oluşması, ortalama puanların değerlendirilmesinde güvenilir sonuçlara ulaşılmasını güçleştirmektedir. Özel gereksinimli çocuklarla ilgili araştırmalarda, benzer deney ve kontrol grubu oluşturmak güçtür. Bu sınırlılıkları kontrol edebilmek veya elemek amacıyla tek-denekli deneysel araştırmalar geliştirilmiştir (Barlow ve Hersen, 1984; Franklin ve diğ., 2014; Kırcaali-İftar, 2012; Sheridan, 2014; akt. Aydın, Tekin-iftar ve Rakap, 2019, s.2). Yapılan bu araştırma, Özel Eğitim Meslek okulunda eğitim gören hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir birinden farklı gelişimsel özellik gösterebilen öğrenciler ile gerçekleştirildiği için öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların araştırma ve değerlendirme sürecini en az düzeyde etkilemesi istendiğinden tek-denekli yöntem uygulanmasına karar verilmiştir.

“Bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalara tek-denekli araştırmalar denir” (Tawney ve Gast, 1984; Gelfand ve Hartman, 1984; Christenson, 1985; Cooper ve diğ., 1987; Gay, 1987; Wolery ve diğ., 1988; McGuigan, 1990; Blackhurst, Schuster, Ault ve Doyle, 1994; Alberto ve Troutman, 1995; Wıersma, 1995; Kırcaali-iftar ve Tekin, 1997; akt. Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2004, s.90).

Tek denekli araştırmalarda bir deneysel işlemin katılımcılar üzerindeki etkisi bireysel olarak periyodik zamanlar boyunca incelenmektedir. Deneysel işlem öncesi, deneysel işlem esnasındaki ve sonrasındaki davranış kaydedilerek deneysel işlemin sonuç veya ölçülen davranış arasındaki ilişki değerlendirilmektedir (Creswell, 2020, s.404).

Tek-denekli araştırma modelleri tek bir uygulamanın etkililiğini incelemeyi amaçlayan ve iki ya da daha fazla uygulamanın etkililiği ve verimliliğini karşılaştırmayı amaçlayan modellerden oluşmaktadır. Toplam 14 tane tek-denekli araştırma modeli vardır. Tek bir uygulamanın etkisinin değerlendirildiği modeller, AB, ABA, ABAB, davranışlar arası çoklu başlama, denekler arası çoklu başlama, ortamlar arası çoklu başlama, davranışlar arası çoklu yoklama, denekler arası çoklu yoklama, ortamlar arası çoklu başlama ve değişen ölçütler modelidir. İki veya daha fazla uygulamanın etkisinin incelendiği modeller ise çoklu uygulamalar modeli (ABC), dönüşümlü uygulamalar modeli, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ve paralel uygulamalar modelidir (Tekin, 2000, s.2).

Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirilmesi için en uygun yöntemler çoklu başlama ve çoklu yoklama modelleridir. Çoklu başlama modeli, davranışlar arası çoklu başlama, ortamlar arası çoklu başlama ve denekler arası çoklu başlama modellerinden oluşur. Ancak çoklu başlama modeli, araştırmaya katılan her öğrenciden sürekli başlama verisi alınmasını gerekli kıldığından uygulamaya geçiş sürecinde zamansal aksaklıklar yaratabilmektedir. Bu nedenle sürekli başlama verisi almayı gerektirmeyen, "yoklama" adı verilen verilerin belirli zaman aralıkları ile toplandığı "Çoklu Yoklama Modeli" geliştirilmiştir (Tekin, İftar, 2004, s: 95).

Denekler arası çoklu yoklama modelinde, bir davranış ya da uygulamanın iki ya da daha fazla denek üzerinde uygulanarak, deneklerin performansına bakılmaktadır. Denek kelimesi yerine durum kelimesi de kullanılmaktadır. Modelde ilk oturumlar aynı gün yapılarak 3 durumda da başlama düzeyi verisi toplanır. 1. durumda başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilirken, diğer durumlar bekletilir. 1. durumda başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, uygulamaya başlanır ve bu esnada 2. durumda başlama düzeyi verisi alınmaya başlanır. 3. durumda bir adet başlama düzeyi verisi alınır. 1. durum ölçütlerde kararlılık gösterince, 2. durumda uygulamaya başlanır ve 3. durumda başlama düzeyi verileri alınmaya başlanır. 2. durumda, uygulama evresinde ölçüt kararlılık gösterince, 3. durumda uygulamaya başlanır. Üçüncü durum ölçütlerde kararlılık gösterene kadar uygulama devam eder. Bu esnada ilk iki durumda aralıklarla izleme verisi alınır. Daha sonra çalışmaya ara verilerek üç durumdan da izleme amacıyla yoklama verisi alınır (İftar ve Tekin, 1997, s.101).

Bu araştırmada etkisi incelenecek olan bir öğretim yöntemi olacağı, başlangıç düzeyi verileri sürekli alınmayacağı ve araştırma birden fazla öğrenci ile gerçekleştirileceği için, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Denekler arası çoklu yoklama modelinde iki veri arasındaki fark ne kadar az ise kararlılık o derece yüksektir. Tawney ve Gast kararlılık için, veri noktalarının en az %80 'inin ortalamanın %15 altı ve üstü aralığında olması gerektiğini öne sürmüştür. Eğitim amaçlı araştırmalarda ise veri noktaları arasında %50 ye kadar değişkenlik, kararlılıkta kabul edilebilecek en yüksek değerdir (Alberto ve Troutman,1990; akt. Kırcaali İftar, Tekin, 1997, s: 26).

Tek-denekli araştırmalarda en yaygın kullanılan grafik çeşidi çizgi grafiktir. Veri noktaları grafik üzerinde yerleştirildikten sonra birleştirilerek yöntem etkisi çizgisel olarak artma veya azalma yönünde değerlendirilir (Price, Chiang ve Jhangiani, 2014). Veri noktası, araştırmada her oturumda elde edilen verilerin kendisi veya yüzdelik olarak sayısal değeridir. Bu sayısal değerler grafik üzerine yerleştirilerek uygulama öncesi ve sonrası değerler mukayese edilerek uygulamanın ne ölçüde etki ettiği belirlenmiş olmaktadır. Grafikte dikey eksen araştırılan davranışla ilgili değer verisini, yatay eksen ise çalışma yapılan gün veya seansları ifade etmektedir. Bir grafik tek bir katılımcının ölçülen tek bir değerini gösterebileceği gibi birden fazla katılımcının verisini veya birden fazla değişkeni gösterebilmektedir (Creswell, 2020, s.404). Denekler arası çoklu yoklama modelinde deneklerden elde edilen veriler her denek için oluşturulan grafikle yorumlanabileceği gibi alt alta grafik oluşturularak ta yorumlanabilmektedir.

Bu araştırmada yöntem uygulamasına katılan öğrencilerden elde edilen veriler yüzdelik puanlara dönüştürülerek çizgi grafik üzerinde gösterilmiştir. Her alt amaç için ayrı bir grafik yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul Eram Fatih Özel Eğitim Meslek Okulunda eğitim gören 5 öğrenci oluşturmaktadır. "Bazı durumlarda, araştırmalar, evren (çalışma evreni) yerine, bu anlamda temsiliği öngörülmeyen elemanlar üzerinde yapılır. Bu durumda, 'evren ve örneklem' başlığı yerine 'Çalışma Grubu' başlığı kullanmak daha doğru olur." (Karasar, 2018, s.147-148). Araştırmanın covid-19 pandemisinden dolayı ülke genelinde kapanmış olan okulların

kontrollü bir biçimde yeniden eğitim verdiği süreçte yürütülmesi nedeni ile çalışma grubu oluşturmak amacıyla sadece İstanbul il sınırları içinde bulunan 21 Özel Eğitim Meslek Okulu ile görüşülmüştür. Okul müdürünün onayı ile Marmara Üniversitesi ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin ve onaylar alındıktan sonra, İstanbul Eram Fatih Özel Eğitim Meslek Okulu öğrencilerinden çalışmaya katılmak için gerekli olan ön koşul özelliklere sahip öğrenciler belirlenmiştir.

Çoklu yoklama modellerinin kullanılması için iki ön koşul özellik karşılanmalıdır. Bunlardan ilki, deneklerin birbirinden bağımsız olması, ikincisi seçilen durumların (deneklerin) işlevsel olarak birbirine benzer olmalarıdır (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2004, s.96). Diğer ön koşullar araştırmacı tarafından araştırmanın sürdürülebilmesi için elzem olan özellikler ile oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrenciler, Özel Eğitim Mesleki Eğitim okulunda eğitim gören, işe yerleştirilmemiş, haftanın 5 günü eğitim alan, görme-işitme- konuşmada tam engel durumu olmayan, sözel iletişim kurabilen, kalem ve boya kullanmasına engel fiziksel rahatsızlığı olmayan, dikkatini bir çalışma üzerinde toplayabilen, sözel yönergeleri takip edebilen, okuma-yazması olan, engel düzeyi birbirine yakın öğrencilerden, gönüllülük ve veli izin durumu da göz önüne alınarak seçilmiştir.

İç geçerlik, bağımlı değişkende gerçekleşen değişkenliğin, yalnızca bağımsız değişkene bağlı olduğunun gösterilmesidir (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997, s.29). İç geçerliğe yönelik tehditleri azaltmak için, araştırma grupları dış uyaranların etkisine daha az kalan işe yerleştirilmemiş öğrencilerden seçilmiş, çalışma zamanı her grup için zamansal değişim, olgunlaşma, yorulma ve denek kaybı etkenlerinden etkilenmemek için en asgari sürede bitecek şekilde planlanmış, öğrenciler deneysel çalışmanın detaylarından haberdar olmamıştır.

Araştırmada dış değişkenlerin etkisini azaltmak için eğitim ortamı okul idaresinin izin verdiği boş bir sınıfta araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve tüm materyaller araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Öğrencilerin ev-okul ulaşımı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından sağlanan servislerle sağlandığı için çalışmalar ders saati içerisinde bitirilecek şekilde planlanmıştır.

Araştırmada 5 öğrenci yer almıştır. 2 öğrenci pilot çalışma grubunda, 3 öğrenci de yöntem uygulama grubunda yer almıştır. Çalışma verilerinde öğrencilerin kimlikleri gizli

tutulmuş, pilot çalışma grubunda yer alan 2 öğrenci PG1 ve PG2; yöntem uygulama grubundaki 3 öğrenci de YG1, YG2 VE YG3 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada kullanılacak materyallerin ve öğretim planlarının öğrenci seviyelerine uygunluğunun sınanması ve gerekli değişimin yapılabilmesi için pg1 ve pg2 ile sırayla oturumlar yapılmış, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra araştırma YG1, YG2 VE YG3 ile sorulara verilecek cevapların diğer öğrencileri etkilememesi için farklı zaman dilimlerinde bireysel olarak yürütülmüştür.

Öğrencileri çalışma öncesi daha iyi tanımak ve çalışma esnasında oluşabilecek olumsuzluklara yönelik tedbir alabilmek için doldurulan Bireysel Tanıma Formu "Yarı Yapılandırılmış" (EK-1) ile elde edilen bilgiler derlenerek çalışma grubuna ait bilgiler tablosu (Tablo 3.1**)** oluşturulmuştur.

Tablo 3. 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

	PG1	**PG2**	**YG1**	**YG2**	**YG3**
Sınıf	11	11	11	11	11
Yaş	19	17	17	16	16
Cinsiyet	E	E	E	E	E
Özel gereksinim nedeni	Down sendromu	Hafif Mental Retardasyon	Otizm	Hafif Mental Retardasyon	Hafif Mental Retardasyon
Özel gereksinim Düzeyi	%50	%50	%50	%50	%50
Geçirilmiş hastalık	Yok	Hipotalemeik gliom(opere)	Yok	Yok	Yok
Kronik hastalık	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Protez veya sürekli kullandığı cihazlar	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Sürekli kullanılan ilaç	Yok	Nörolojik ilaçlar	Yok	Yok	Yok
Görme yeterliliği	3.00 astigmat Gözlük kullanıyor	Normal	Normal	Normal	3.25 miyop 2.50 astigmat %30 görme kaybı
İşitme yeterliliği	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal
Kas iskelet sistemi yeterliliği	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal
Rehabilitasyon merkezine gitme durumu	Haftada 2 gün 40 ar dk	Haftada 1 gün 40 dk	Haftada 1 gün 2 saat	Haftada 1 gün 2 saat	Haftada 1 gün 2 saat

PG1(Pilot çalışma grubu 1. Öğrenci) 3 çocuklu bir ailenin 3. çocuğudur. Ailede özel gereksinimli tek bireydir. Kardeşleri (38 yaş lise mezunu ve 34 yaş lise mezunu) evli oldukları için anne ve babasıyla birlikte kendilerine ait müstakil bir evde yaşamaktadır. Aylık gelirleri 8000 TL üzeridir. Onunla daha çok annesi ilgilenmektedir. Anne 50 yaşında ortaokul mezunu ve ev hanımıdır. Baba 61 yaşında lise mezunu ve devlet memurudur. Öğrencinin evinde doğalgaz, kendine ait odası, televizyonu, bilgisayarı, cep telefonu ve interneti vardır. Ders dışında müzik dinlemeyi sevmektedir ve koro çalışmalarına katılmaktadır. Günde 1-2 saat televizyon izlemekte ve 1-2 saat internette sosyal medyada vakit geçirmektedir.

PG2 (Pilot çalışma grubu 2. Öğrenci) 2 çocuklu bir ailenin 2. çocuğudur. Ailede özel gereksinimli tek bireydir. Anne, baba, amca, babaanne ve ağabeyiyle (19 yaşında üniversite öğrencisi) birlikte bir apartmanın 3. Katında kirada yaşamaktadır. Aylık gelirleri 6001-8000 TL arasıdır. Anne-baba onunla eşit düzeyde ilgilenmektedir. Anne 43 yaşında ilkokul mezunu ve tekstil atölyesinde işçidir. Baba 51 yaşında lise mezunu ve serbest meslekle uğraşmaktadır. Öğrencinin evinde doğalgaz, ortak televizyon, kendine ait cep telefonu ve wifi interneti vardır. Kendine ait odası olmadığı için salonda uyumaktadır. Evde bilgisayar yoktur. Ders dışında bulmaca çözmeyi ve boyama kitapları boyamayı sevmektedir. Düzenli olarak katıldığı bir sosyal etkinlik yoktur. Günde 3-4 saat televizyon izlemekte ve 3-4 saat internette sosyal medyada vakit geçirmektedir.

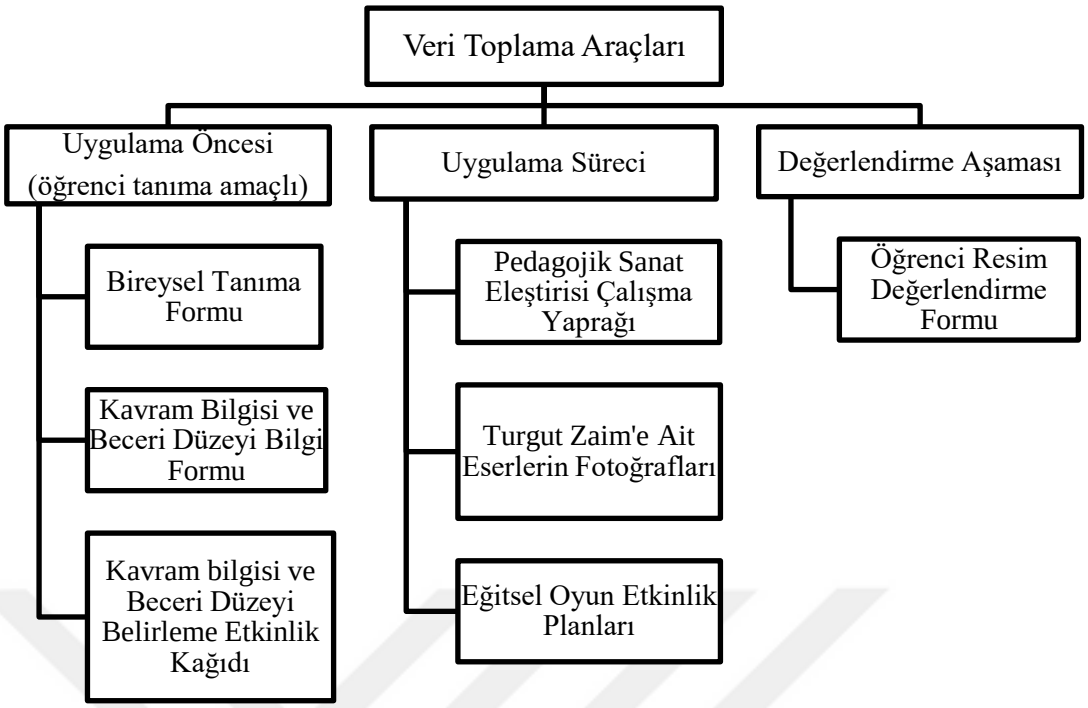
YG1 (Yöntem uygulama grubu 1. Öğrenci) 2 çocuklu bir ailenin 2. çocuğudur. Ailede özel gereksinimli tek bireydir. Anne, baba, kız kardeş (7 yaşında ilkokul öğrencisi) ve ağabeyiyle (22 yaşında üniversite öğrencisi) birlikte bir apartmanın zemin katında kendi evlerinde yaşamaktadır. Aylık gelirleri 4001-6000 TL arasıdır. Onunla genellikle ağabeyi ilgilenmektedir. Anne 46 yaşında ortaokul mezunu ve ev hanımıdır. Baba 47 yaşında ortaokul mezunu ve serbest meslekle uğraşmaktadır. Öğrencinin evinde doğalgaz, ortak televizyon, ortak bilgisayar, wifi interneti ve kendine ait cep telefonu vardır. ağabeyiyle aynı odada kalmaktadır. Düzenli olarak katıldığı sosyal veya ders dışında yaptığı sanatsal bir etkinlik yoktur. Günde 1 saatten az televizyon izlemekte ve 3-4 saat internette oyun oynayıp, sosyal medyada vakit geçirmektedir. Sınıf öğretmeninin söylemine göre öğrenci oldukça çekingen olup, derslerde kendisine direk yöneltilen sorulara cevap vermekte ancak genele yöneltilen konularda sessiz kalmaktadır.

YG2 (Yöntem uygulama grubu 2. Öğrenci) 4 çocuklu bir ailenin 3. çocuğudur. Ailede özel gereksinimli tek bireydir. Anne, baba, kız kardeş (7 yaşında ilkokul öğrencisi), abla(18 yaşında lise öğrencisi) ve ağabeyiyle (20 yaşında lise mezunu) birlikte bir apartmanın 1. katında kirada yaşamaktadır. Aylık gelirleri 4001-6000 TL arasıdır. Onunla genellikle babası ilgilenmektedir. Anne 44 yaşında ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Baba 44 yaşında ilkokul mezunu ve garsonluk yapmaktadır. Öğrencinin evinde doğalgaz, ortak televizyon, wifi interneti vardır. Evde bilgisayar ve öğrencinin kendine ait cep telefonu yoktur. Ağabeyiyle aynı odada kalmaktadır. Düzenli olarak katıldığı sosyal veya ders dışında yaptığı sanatsal bir etkinlik yoktur. Günde 1 saatten az televizyon izlemektedir. İnternet kullanmamaktadır. Sınıf öğretmeninin söylemine göre öğrenci oldukça konuşkan, aktif, ders dışı konularda konuşmaya istekli ancak çabuk sıkılan bir yapıya sahiptir. Bazen işbirliği yapma konusunda isteksiz olmakta ve zorlandığı konularda çabalamak yerine bırakmayı tercih etmektedir.

YG3 (Yöntem uygulama grubu 3. Öğrenci) 2 çocuklu bir ailenin 2. çocuğudur. Ailede özel gereksinimli tek bireydir. Anne, baba ve ablasıyla (18 yaşında lise öğrencisi) birlikte bir apartmanın 3. katında kendi evlerinde yaşamaktadır. Aylık gelirleri 6001-8000 TL arasıdır. Onunla genellikle annesi ilgilenmektedir. Anne 41 yaşında ilkokul mezunu ve ev hanımıdır. Baba 53 yaşında lise mezunu ve çevirmenlik yapmaktadır. Öğrencinin evinde doğalgaz, ortak televizyon, wifi interneti ve kendine ait cep telefonu vardır. Evde bilgisayar yoktur. Ağabeyiyle aynı odada kalmaktadır. Düzenli olarak katıldığı sosyal bir etkinlik yoktur. Ders dışında araba resimleri çizmekten hoşlanmaktadır. Televizyon izlememekte ve 3-4 saat internette oyun oynayıp, sosyal medyada vakit geçirmektedir. Sınıf öğretmeninin söylemine göre öğrenci görme kaybı nedeni ile okuması gereken şeylere yakından bakmak zorundadır. Bazı renk ve şekilleri yakından bakmadan ayırt edememektedir. Özgüven konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bazen ilk başta yapmak istediği çalışmaya başlamak istemeyebilmekte ve ısrar edilince kendini iletişime kapatabilmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve geliştirilme süreçlerine dair bilgiler verilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları uygulama öncesi, uygulama süreci ve değerlendirme aşaması olmak üzere 3 kısımda kullanılmıştır.



Şekil 3. 1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.Uygulama Öncesi Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu formlar araştırmanın pilot çalışma ve yöntem uygulama çalışmasına başlamadan önce öğrenciler hakkında genel bir fikir oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak ve uzman görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Formların hazırlanması ve geçerlik çalışması için 1 özel eğitim, 5 görsel sanatlar eğitimi uzmanı ile görüşülmüştür (EK-17: Form Geliştirme ve Geçerlik Çalışmasında Görüşü Alınan Uzmanlara Yönelik Bilgiler).

3.3.1.1. Bireysel Tanıma Formu (Yarı Yapılandırılmış)

Öğrencilerin fiziksel, sosyo-ekonomik, psiko-motor özellikleri ile ilgi ve yeteneklerini tanımak; öğretmenin kalıcı ve anlamlı bir öğrenme sağlayabilmesi için göstermesi gereken yeterliliklerdendir (Aktepe, 2005, s.18). Bireysel tanıma formu, bireysel olarak yapılacak etkinlik uygulama çalışmaları öncesi, araştırmaya katılacak öğrencileri daha iyi tanıyabilmek, iletişim kurabilmek, müdahale gerektirebilecek durumlar için hazırlıklı olmak ve etkinlik yönergelerini öğrencilerin özel durumlarına göre düzenleyebilmek için hazırlanmıştır (EK-1: Bireysel Tanıma Formu "Yarı Yapılandırılmış").

Formu oluşturan maddeler, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanıp rehberlik ve araştırma merkezi tarafından kullanılan "Öğrenci Bilgi Formu" incelenerek araştırma için gerekli ön koşullara uygun olanlar seçilerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Formun A bölümünde öğrencinin çalışma esnasında önem arz eden fiziksel özelliklerine ait bilgiler yer almaktadır. Görme-işitme-kas iskelet sistemi yeterliliği görsel sanat uygulamaları için doğrudan etkisi olan özelliklerdir. Geçirilmiş, kronik hastalıklar, protez ve sürekli kullanılan ilaçlar ise çalışma esnasında karşılaşılabilecek sağlık problemlerine karşı önlem alabilmek açısından önemlidir. Formun B bölümünde veliye ait C bölümünde ise kardeşlere ait bilgiler yer almaktadır. Öğrencinin ailesi hakkında bilgi sahibi olmak, iletişim kurmak ve öğrencinin gelişiminde etkisi olan bireyler hakkında bilgi sahibi olmak açısından önemlidir

Alwin ve Thornton'a göre (1984), öğrencinin sosyo-ekonomik durumu ve yaşam standartları, bilişsel gelişim ve akademik başarısında etkilidir (Akt; Özabacı ve Acat, 2005, s148). Formun D bölümünde öğrencinin öğrencinin birlikte yaşadığı kişiler, yaşadığı evin fiziki imkanları, sosyal ve teknolojik imkanları, E bölümünde ise ders dışı faaliyetleri, televizyon izleme ve internet kullanma sıklığına dair bilgiler yer almaktadır. Öğrencinin dış dünya ile bağlantı kurma süresi ve ilgi alanları iletişim kurmanın yanı sıra çalışmayı etkileyecek dış faktörleri belirleyebilmek açısından da önemlidir. Formun F bölümünde öğrenci ile ilgili sınıf öğretmeni ve veli görüşü yer almaktadır. Araştırmacının bilmesi istenen ek özellikler bu kısımda yazılmıştır.

Hazırlanan form geçerlik çalışması için 1 özel eğitim, 5 görsel sanatlar alan uzmanından görüş alınarak geçerlik çalışması yapılmıştır (EK-2: Bireysel Tanıma Formu "Yarı Yapılandırılmış" Uzman Görüş ve Geçerlik Çalışması).

3.3.1.2. Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formu "Yarı Yapılandırılmış"

Bu form; öğrenci ile bireysel olarak yapılacak etkinlik uygulama çalışmaları öncesi, öğrencinin etkinlikte yapılacak resim incelemesi sorularında kullanılacak kavramları bilip bilmediğini tespit etmek, oyun etkinlikleri açısından önemli olan dinleme, okuma-yazma-konuşma düzeyini belirlemek ve resim yapma becerilerini belirlemek için "Rehberlik ve Araştırma Merkezi Tarafından Bireysel İncelenmesi İstenen Öğrencilere Ait Gönderme Öncesi Bilgi Formu", "Özel Eğitim Meslek Okullarında Kullanılan Görsel Sanatlar Dersi

Kaba Değerlendirme Formu" ve "Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı" incelenerek hazırlanmıştır (EK-3: Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formu "Yarı Yapılandırılmış").

Öğrenci Kaba Değerlendirme formunda yer almayan bilgiler sınıf öğretmeni ile görüşülerek ve öğrenciye kavram ve beceri düzeyi belirleme etkinlik kağıdı doldurularak belirlenmiştir. Araştırma esnasında oyunların oynanabilmesi ve soru-cevap etkinliklerinin yapılabilmesi için bu formdaki bilgilerin ışığında öğrenciye verilen yönergeler, öğrenciye göre şekillendirilerek verilmiş ve etkinlik uygulamaları öğrencinin bireysel özelliklerine göre yönetilmiştir.

Formun A bölümünde renk kavramı bilgisine bakılmıştır. Bu bölümde bağımsız veya sözel ipucu ile gösterilen rengin ismini söyleyebilme, ismi söylenen rengi gösterebilme, gösterilen renklerde açık-koyu rengi ayırt edebilme, ismi söylenen açık-koyu renkleri gösterebilme, ana renkleri söyleyebilme, ara renkleri söyleyebilme durumu yer almaktadır. Formun B bölümünde şekil kavramı bilgisine bakılmıştır. Bu bölümde bağımsız veya sözel ipucu ile gösterilen şeklin adını söyleyebilme ismi söylenen şekli gösterebilme durumu yer almaktadır. Formun C bölümünde yön/ mekânda konum ve zıt kavramlar bilgisine bakılmıştır. Aşağı/aşağıda, yukarı/ yukarıda, karşı/karşıda, iç/içinde, dış/dışında, alt /altında, üst/üstünde, orta/ortasında, yakında, uzakta, yanında, önde, arkada, yatay, dik/ dikey yön/mekânda konum kavramı bilgisini oluşturmaktadır. Büyük- küçük, yaşlı- genç, şişman- zayıf, ince – kalın, uzun- kısa, kapalı- açık, düz-eğri, canlı-cansız, boş- dolu zıt kavramlar bilgisini oluşturmaktadır. Formun D bölümünde el becerileri ile ilgili özelliklere bakılmıştır. Bu bölümde eline aldığı nesneleri istenilen yöne taşıyabilme, kalem tutabilme, pastel boya tutabilme, kalın uçlu gereçlerle çizgiler çizebilme, ince uçlu gereçlerle çizgiler çizebilme, verilen kalın kenarlı şeklin içini kuru boya ile boyayabilme, verilen ince kenarlı şeklin içini kuru boya ile boyayabilme, verilen kalın kenarlı şeklin içini pastel boya ile boyayabilme, verilen ince kenarlı şeklin içini pastel boya ile boyayabilme, verilen kalın kenarlı şeklin içini sulu boya ile boyayabilme, verilen ince kenarlı şeklin içini sulu boya ile boyayabilme durumu yer almaktadır. Formun E bölümünde dil-konuşma ve sözel becerileri ile ilgili özelliklere bakılmıştır. Bu bölümde dikkati dağılmadan dinleme süresi, tek bir yönergeyi anlama ve yerine getirme sıklığı, sıralı yönergeleri anlayabilme ve sırasıyla yerine getirebilme düzeyi, seçenekler arasından seçim yapabilme durumu, akıcı bir dille konuşma ve duygu-düşüncelerini ayrıntılı cümlelerle anlatabilme sıklığı yer

almaktadır. Formun F bölümünde okuma ve yazma becerileri yer almaktadır. Bu bölümde okuma ve basit cümleler söylendiğinde yazabilme durumu yer almaktadır. Hazırlanan form geçerlik çalışması için 1 özel eğitim, 5 görsel sanatlar alan uzmanından görüş alınarak geçerlik çalışması yapılmıştır (EK-4: Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formu "Yarı Yapılandırılmış" Uzman Görüş ve Geçerlik Çalışması).

3.3.1.3. Kavram Bilgisi ve Beceri Düzeyi Belirleme Etkinlik Kağıdı

Kavram bilgisi ve beceri düzeyi belirleme etkinlik kağıdı, kavram bilgisi ve beceri düzeyi bilgi formunda yer alan kavram ve becerilerin ölçülmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (EK-5: Kavram Bilgisi Ve Beceri Düzeyi Belirleme Etkinlik Kağıdı). Etkinlik kâğıdında, araştırmada incelenecek sanat eserlerinde kullanılan renklerden oluşan renk tablosu, temel şekiller tablosu ve kavram bilgisi ve beceri formunda yer alan A, B ve C bölümlerinde yer alan her madde için görselli sorular yer almaktadır. D bölümündeki maddeler için ise kalın ve ince uçlu boyalar ile çizgi çizme kutucukları ve öğrencilerin araştırma esnasında çalışmak isteyecekleri boya türleri düşünülerek kuru boya, pastel boya, suluboya ile içleri boyanmak üzere kalın ve ince kenarlı geometrik alanlar oluşturulmuştur. Her öğrenci için ayrı bir etkinlik kağıdı kullanılmıştır.

3.3.2.Uygulama Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Pedagojik Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağı

Edmound Feldman tarafından 1970 yılında oluşturulan, 1986 yılında Gene Mittler tarafından bir dizi soruyla geliştirilen pedagojik sanat eleştirisi yönteminin (Kırışoğlu, Stokrocki, 1997; akt. Karabulut, Karakuzu ve Konca, 2008, s.90) betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı aşamalarını oluşturan sorular incelenerek esere ve öğrenci düzeylerine uygun olanlar araştırmacı tarafından seçilmiş ve çalışma yaprakları oluşturulmuştur. Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı özel eğitim öğrencilerinin soruları anlayabilecekleri biçimde ve yapılacak etkinliklere uygun şekilde düzenlenmiş, soyut kavramlar azami ölçüde tutularak hazırlanmıştır. Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağında betimleme aşamasında 7 soru, çözümleme aşamasında 9 soru, yorumlama aşamasında 4 soru, yargılama aşamasında 4 soru bulunmaktadır (EK-6: Pedagojik Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağı).

3.3.2.2. Turgut Zaim'e Ait Eserlerin Fotoğrafları

Yöntem uygulama aşamasında eğitsel oyun etkinlikleri için Turgut Zaim'in eserleri kullanılmıştır. Uygulama öncesi süreçte Türk resim sanatının önemli isimlerinden Turgut Zaim'in hayatı ve eserleri araştırılmış araştırmada kullanılmak üzere 7 adet eser seçilerek sanat eleştirisi yapılmıştır (EK-7: Turgut Zaim'in Hayatı ve Araştırmada Kullanılan Eserler). Araştırma verilerinde kararlılık oluşturmak için 6 eser yeterli gelmiş 7. eser yedek olarak bekletilmiştir. Araştırma sürecinde 4 eser eğitsel oyunlarda (yöntem verileri) 2 eser pedagojik sanat eleştirisi uygulamasında (izleme verisi) kullanılmıştır.

3.3.2.3. Eğitsel Oyun Etkinlik Planları

Çalışmada kullanılan eğitsel oyun planları, pedagojik sanat eleştirisi yöntemi betimleme ve çözümleme aşamasında yer alan sorulardan en az birine cevap sağlayacak şekilde araştırmacı tarafından literatür taraması ile hazırlanmıştır.

Pilot çalışma esnasında süreye, öğrenci düzeyine, ulaşılması hedeflenen kazanımlara uygunluğu sınanmış ve yöntem uygulama öncesi gerekli düzenlemeler yapılmıştır (EK-8: Eğitsel Oyun Etkinlik Planları). Hazırlanan eğitsel oyun etkinlik planları geçerlik çalışması için 6 alan uzmanından görüş alınarak geçerlik çalışması yapılmıştır (EK-9: Eğitsel Oyun Etkinlik Planları Uzman Görüş ve Geçerlik Çalışması).

Eğitsel oyunlarda kullanılan tüm oyun materyalleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Materyaller hazırlanırken kolay ulaşılabilir ve ekonomik malzemeler kullanılmasına özen gösterilmiştir. Görsel sanatlar öğretmenleri tarafından kolaylıkla yapılabilecek ve her okulda uygulanabilecek materyaller oluşturulması hedeflenmiştir.

Araştırmada 9 adet eğitsel oyun planı kullanılmıştır. Planda etkinlik adı, uzun dönemli amaç, ilgili pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorusu, hedeflenen kazanım, öğretme –öğrenme yöntem ve teknikleri, kullanılan eğitim teknolojileri araç gereçler ve kaynakça, öğretme-öğrenme etkinlikleri/işleniş bulunmaktadır. Oyunlardan bazıları birden fazla soruya cevap verebilecek niteliktedir. Eğitsel oyunlar ve pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağında karşıladığı sorular Tablo 3. 2'de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Eğitsel Oyunlar ve Pedagojik Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağında Karşıladığı Sorular

E.O	**Etkinlik Adı**	**Pedagojik Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağında Karşıladığı Soru**
1	Bu Nedir?	B1. Bu eser; resim mi, heykel mi, seramik mi, el sanatları mı?
2	Resim Tamamlama Oyunu	B2. Bu resimde canlı-cansız neler görüyorsun? B3. Bu resimdeki insanlar nasıl duruyor ve ne yapıyorlar? Ç4. Bu resimde boş ve dolu yerler nereler? Hangisi daha fazla? Ç6. Bu resimde en çok en çok tekrar edilen çizgi, şekil, eşya veya canlı hangisidir? Ç9. Bu resimde bir birini örten-birazını kapatan canlı-cansız varlıklar var mı?
3	Öndeki-Ortadaki-Arkadaki Oyunu	Ç8. Bu resimde ön-orta ve arka plan var mı? Önden arkaya doğru gidildikçe büyüklük-küçüklük değişiyor mu?
4	Ne Nerede Oyunu	B2. Bu resimde canlı-cansız neler görüyorsun? B3. Bu resimdeki insanlar nasıl duruyor ve ne yapıyorlar? B6. Bu resmin konusu, anlatılmak istenen sence nedir? B7. Bu resimde konu iç mekânda mı, dış mekânda mı anlatılmış? Ç7. Bu resimde gözün en çok takıldığı yer neresidir?
5	Renk Bulma Oyunu	B4. Bu resimde hangi renkleri görüyorsun?
6	Ana-Ara Renkleri Bulma Oyunu	Ç2 Bu resimde ana renkler mi, ara renkler mi daha çok kullanılmıştır?
7	Renk Tonları Yapma Oyunu	B4. Bu resimde hangi renkleri görüyorsun? Ç3. Bu resimde kullanılan renkler açık mı koyu mu?
8	Kayıp Şekilleri Bulma Oyunu	B5. Bu resimde hangi tür şekiller var? Ç1. Bu resimde yatay çizgiler, dikey çizgiler, çapraz çizgiler ve eğri çizgiler var mı?
9	Işığı Arıyorum Oyunu	Ç5. Bu resimde ışık doğal mı, yapay mı? Hangi biçimler- şekiller ışık almış, hangileri almamış?

E.O: Eğitsel Oyun, *B:* Betimleme, *Ç:* Çözümleme

3.3.3. Değerlendirme Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

3.3.3.1. Öğrenci Resim Değerlendirme Formu

Resim değerlendirme formu, araştırma süresince öğrencilerin yaptıkları başlama düzeyi, uygulama düzeyi ve izleme dönemi resimlerinin değerlendirilmesi için alt amaçlar doğrultusunda literatür taraması ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanılarak geliştirilmiştir (EK-12: Öğrenci Resim Değerlendirme Formu). Özel eğitim veren kurumlarda görev yapmış veya kaynaştırma öğrencileri ile çalışmış 4 görsel sanatlar öğretmeni ile görüşülmüş (EK-17: Form Geliştirme ve Geçerlik Çalışmasında Görüşü Alınan Uzmanlara Yönelik Bilgiler), öğrenci resim değerlendirme aşamasında figür betimlemesi, obje betimlemesi, renk kullanımı ve kompozisyon oluşturma yönünden hangi kriterlere önem verdikleri sorularak özel eğitim meslek

okullarında eğitim gören öğrencilerin resim çalışmalarından beklenen yeterlik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kriterlerden yola çıkılarak hazırlanan formda kriterler 0-4 puan aralığında puanlanacak şekilde gözlenmedi (0), zayıf (1), Orta(2), iyi(3) ve çok iyi(4) şeklinde derecelendirilmişlerdir. Figür betimlemesi kriterleri; İki boyutlu figür çizebilme, organları gerçeğe uygun yerleştirme, oran-orantıya uygun figür çizebilme, farklı duruş ve hareketlerde figür çizebilme ve cinsiyet ayrımını gösterebilme şeklinde belirlenmiş ve en az "0" en fazla "20" puan alınabilmektedir. Obje betimlemesi kriterleri; kıyafet detayını yansıtabilme, konu ile ilgili çok sayıda obje yansıtabilme, objeleri gerçeğe uygun biçimde yansıtabilme, objeleri oran-orantıya uygun yansıtabilme, obje detayını yansıtabilme şeklinde belirlenmiş ve en az "0" en fazla "20" puan alınabilmektedir. Renk uygulaması kriterleri; kâğıdın tamamını boyama, alan taşırması yapmadan boyayabilme, obje ve figürleri gerçeğe uygun renklerde boyayabilme, bir alanı birden fazla renk kullanarak boyayabilme, rengin farklı ton ve değerlerini kullanabilme şeklinde belirlenmiş ve en az "0" en fazla "20" puan alınabilmektedir. Kompozisyon oluşturma kriterleri; ufuk/zemin ayrımını yansıtabilme, ön-orta- arka plan ayrımını yansıtabilme, obje ve figürleri bir zemine oturtabilme, obje ve figürleri konuya/kompozisyona uygun yerleştirebilme, mekânı boşluk-doluluk yönünden konuya/kompozisyona uygun düzenleyebilme, obje ve figürleri perspektife uygun yerleştirebilme, obje ve figürler arası ilişkileri yansıtabilme, birbirlerini örten obje ve figürleri yansıtabilme, objeler ve figürler arası oran-orantıyı gerçeğe yakın yansıtabilme, çok sayıda obje ve figürle kompozisyon oluşturabilme şeklinde belirlenmiş ve en az "0" en fazla "40" puan alınabilmektedir. Resim değerlendirme formunun geçerlik çalışması için 6 alan uzmanından görüş alınarak geçerlik çalışması yapılmıştır (EK-13: Öğrenci Resim Değerlendirme Formu Uzman Görüş ve Geçerlik Çalışması).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri İstanbul Eram Fatih Özel Eğitim Meslek Okulunda 11. sınıfta eğitim gören 3 erkek öğrenci ile denekler arası çoklu yoklama modeline uygun oturum planlarında yapılan resim çalışmalarının değerlendirilmesi sonucu elde edilmiştir. Verilerin toplanması süreci sırasıyla çalışma grubunun oluşturulması, öğrenci formlarının doldurulması, pilot uygulama, yöntem uygulaması aşamalarından oluşmaktadır.

3.4.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırmanın ilk aşamasını öğrenci seçimi oluşturmuştur. İstanbul il sınırları içinde bulunan 21 Özel Eğitim Meslek Okul yönetimi ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın Covid-19 pandemisinden dolayı ülke genelinde kapanmış olan okulların kontrollü bir biçimde yeniden eğitim verdiği süreçte yürütülmesi nedeni ile tek okulda çalışılması kararlaştırılmıştır. Okul idaresinin izni ile İstanbul Eram Fatih Özel Eğitim Meslek Okulu çalışma yapılacak kurum olarak belirlenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin ve onaylar alınmadan önce, okul idaresinin izni ile okuldaki görsel sanatlar ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek çalışmaya katılmak için gerekli olan ön koşul özelliklere sahip öğrenciler belirlenmiştir. Bu ön koşullar, devamsızlık konusunda sıkıntı yaşamamak, staja gitmemek, görme-işitme- konuşmada tam engel durumu olmamak, sözel iletişim kurabilmek, kalem ve boya kullanmaya engel fiziksel rahatsızlığı olmamak, dikkatini bir çalışma üzerinde toplayabilmek, sözel yönergeleri takip edebilmek, okuma-yazması olmak olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerden gelişim düzeyi birbirine yakın, aynı sınıf düzeyinde, aynı cinsiyette ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler belirlenerek araştırma izni için velileri ile görüşülmüştür. Veli izinleri alındıktan sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin ve onaylar alınmış araştırma 5 öğrenci ile araştırma grubu oluşturulmuştur. 2 öğrenci pilot çalışma grubunda, 3 öğrenci de yöntem uygulama grubunda yer almıştır. Öğrencilerin hepsi aynı cinsiyette, 11. Sınıfta eğitim gören, farklı engel gruplarında yer almalarına rağmen aynı düzeyde engel yüzdesine sahiptir. Öğrencilerin ikisi aynı şubede, üçü başka bir şubededir. Öğrencilerle bireysel olarak görüşülmüş, çalışma verilerinde öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuş, pilot çalışma grubunda yer alan 2 öğrenci PG1 ve PG2; yöntem uygulama grubundaki 3 öğrenci de YG1, YG2 VE YG3 şeklinde kodlanmıştır.

3.4.2. Öğrenci Formlarının Doldurulması

Öğrenciler hakkında daha detaylı bilgiye sahip olabilmek için Bireysel Tanıma Formu "Yarı Yapılandırılmış" (EK-1) ve Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formu "Yarı Yapılandırılmış" (EK-3) doldurulmuştur (Bireysel Tanıma Formuna dair bilgilere Çalışma Grubu kısmında yer verilmiştir). Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formları aracılığı ile (EK-14: Pilot ve Yöntem Uygulama Grubu Kavram Bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formları) öğrencilerin hangi renk ve kavramları bildiği, hangileri konusunda sözel ipucuna ihtiyaç duyduğu, ana ve ara renk ayrımı yapıp yapamadıkları, boya kullanma

konusundaki beceri düzeyleri, dil, konuşma ve sözel becerileri ve okuma-yazma düzeyleri tespit edilmiştir. Formlar araştırmacı tarafından öğrencilere Kavram Bilgisi Ve Beceri Düzeyi Belirleme Etkinlik Kağıdı (EK-5) yaptırılarak, ders esnasında gözlenerek ve sınıf öğretmeni ile görüşülerek araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Araştırmacı 5 yıl özel eğitim meslek okulunda görsel sanatlar öğretmeni olarak çalışmış ve özel gereksinimli çocuklar ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmış olduğu için öğrencilerle iletişim kurma ve form doldurma konusunda herhangi bir olumsuz durum yaşanmamıştır.

3.4.3. Pilot Uygulama Oturumlarının Yapılması

Araştırmada uygulanan eğitsel oyunların ve oyunların oynanması esnasında araştırmacı tarafından kullanılacak kavramlar, işaretler ve yönlendirmelerin öğrenci düzeylerine uygunluğu, pilot uygulamada iki öğrenci ile farklı ortam ve zamanlarda (EK-10: Pilot Uygulama Oturum Planı) eğitsel oyunlar oynanarak ve Pedagojik Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağında yer alan sorular sorularak sınanmıştır. Yüksek düzeyde soyut kavramlar içeren sorular için sözel ipuçları ve ek açıklamalar eklenmiştir (EK-6: Pedagojik Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağı). Pilot oturumda eğitsel oyun materyalleri kullanım kolaylığı ve anlaşılabilirlik yönünden de sınanmış ve gerekli değişimler yapılarak tekrar uygulanmıştır. Tablo 3,3'de eğitsel oyun materyallerinin uygulanma süresi, uygulanabilip-uygulanamadığı ve materyal konusunda değişim gerekip-gerekmediği bilgileri yer almaktadır.

Tablo 3. 3. Eğitsel Oyunların Pilot Uygulama Oturumları Süre, Uygulama ve Materyal Durumu

	Süre								**Uygulanma Durumu**		**Materyal Değişimi**
	PG1 (Dakika)				***PG2 (Dakika)***				***PG1***	***PG2***	***PG1/PG2 (en az biri için)***
	YU1	**YU2**	**YU3**	**YU4**	**YU1**	**YU2**	**YU3**	**YU4**			
EO 1	5				4				Uygulandı	Uygulandı	Gerekmedi
EO 2	8	8	6	6	7	7	5	5	Uygulandı	Uygulandı	Gerekmedi
EO 3	5	4	4	4	5	3	3	3	Uygulandı	Uygulandı	Gerekmedi
EO 4	10	10	8	8	8	8	7	7	Uygulandı	Uygulandı	Gerekti
EO 5	12	12	10	10	10	10	8	8	Uygulandı	Uygulandı	Gerekti
EO 6	5	5	3	3	5	3	3	3	Uygulandı	Uygulandı	Gerekmedi
EO 7	10	10	8	8	8	8	6	6	Uygulandı	Uygulandı	Gerekmedi
EO 8	6	6	5	5	5	5	4	4	Uygulandı	Uygulandı	Gerekmedi
EO 9				5				4	Uygulandı	Uygulandı	Gerekmedi
EO: Eğitsel Oyun PG1: pilot çalışma grubu 1. öğrenci PG2: pilot çalışma grubu 2. Öğrenci, YU: Yöntem uygulama resmi											

Eğitsel oyun etkinliklerinin tamamı pilot oturumlarda başarılı bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Eğitsel oyun 1 eser farkı olmaksızın uygulandığından her eserde tekrar edilmemiştir. Eğitsel oyun 2 ve 3 herhangi bir materyal değişimine ihtiyaç duymamıştır. Eğitsel oyun 4- Ne nerede oyununda (EK-8: Eğitsel Oyun Etkinlik Planları) PG1 asetatları kaydırmadan üst üste denk getirme sorunu yaşamıştır. PG2 bu konuda sıkıntı yaşamamıştır. Bu konuda yöntem uygulamasında sıkıntı yaşanma ihtimaline karşı araştırmacı tarafından asetatların kenarına delikler açılarak bu deliklerin oturtulabileceği iki çıkıntıya sahip A4 boyutunda bir platform yapılmıştır. Tekrar materyal değerlendirmesinde öğrenciler sıkıntı yaşamadan oyunu tamamlamıştır. Eğitsel oyun 5- Renk bulma oyununda (EK-8: Eğitsel Oyun Etkinlik Planları) ilk materyal eserin çiziminin yapıldığı ve silikonla konturlarının kabartıldığı renksiz kopyası olmuş ancak her iki öğrencide de boyalar sıkıldığında kağıdın emme süresi uzun olduğundan boyalar akmıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından zemin kağıt yerine daha emici Spunlace Nonwoven Kumaş ile (kurutulmuş ıslak mendil) kaplanmıştır. Ara-ana ve nötr renk alanları boş bırakılacak şekilde diğer kısımlar resmin orijinal dokusu ile kapatılmıştır. Tekrar materyal değerlendirmesinde boya akışının daha yavaş olduğu ve çalışmanın daha kısa sürede tamamlandığı görülmüştür. Eğitsel oyun 6, 7, 8 ve 9 herhangi bir materyal değişimine ihtiyaç duymamıştır.

Pilot uygulamada etkinliklerin tamamı en fazla 66 dakika sürdüğü görülmüştür. Bir ders saati 40 dakika olduğundan yöntem uygulaması için etkinlikler iki gruba ayrılmıştır. İlk grup etkinlikler çizim aşaması ile ilgili olan 1, 2, 3, 4 ve 8 numaralı etkinlik; ikinci grup etkinlikler boyama ile ilgili olan 5, 6, 7 ve 9 numaralı etkinliklerdir.

3.4.4. Yöntem Uygulama Aşaması

Pilot uygulama sonrası yapılan değişikliklerden sonra yöntem uygulama aşamasına geçilmiştir. Yöntem uygulaması için 3 öğrenci ile çalışılmıştır. YG1, YG2, YG3 şeklinde kodlanan öğrencilere yönelik denekler arası çoklu yoklama modeline uygun olarak oturum planı oluşturulmuştur (EK-11: Yöntem Uygulama Oturum Planı).

Oturumlar başlama düzeyi, yöntem uygulaması, izleme ve genelleme olmak üzere 4 aşamadan oluşmaktadır ve oturumlar her öğrenci ile bireysel olarak farklı zaman dilimlerinde farklı aralıklarla yapılmıştır (Grafik 3.1.).

Oturumların ilk aşaması olan başlama düzeyinde öğrencinin yöntem uygulanmadan önce sahip olduğu sanatsal gelişim düzeyinin tespit edilmesi için araştırmacı tarafından verilmiş konularda (Tablo 3.4.) resimler yaptırılmıştır.

Tablo 3. 4. Uygulama Süreci Boyunca Yaptırılan Resimlerin Konuları

Başlama Düzeyi	***Yöntem Uygulama Aşaması***	***İzleme Aşaması***	***Genelleme Aşaması***
1. Oyun Oynayan Çocuklar 2. Hayalimdeki Köy 3. Yaşadığım Mahalle 4. Doğum Günü 5. Ailem ve Ben (sadece YG3)	1. Keçili Kız 2. Hamur Açan Kadın 3. Ürgüplü Yörükler 4. Uçurtmalı Çocuk	1. Halı Dokuyanlar 2. Çini Boyayan Kız	1. Hayalimdeki Köy 2. Doğum Günü
İmgesel	Turgut Zaim'in eserlerine bakarak	Turgut Zaim'in eserlerine bakarak	İmgesel

Elde edilen resimler Resim Değerlendirme Formu ile 3 uzman tarafından değerlendirilerek (EK-17: Form Geliştirme ve Geçerlik Çalışmasında Görüşü Alınan Uzmanlara Yönelik Bilgiler) ortalama puanlar ile başlama düzeyi verileri oluşturulmuştur.

Oturumların ikinci aşaması olan yöntem uygulaması aşamasında araştırmacı tarafından Turgut Zaim'in 4 eserinden (Tablo 3.4.) ve Pedagojik sanat eleştirisi yöntemi betimleme ve çözümleme sorularından yola çıkarak hazırlanmış eğitsel oyunlar oynatılmış ve eserlerin resimleri yaptırılmıştır. Yöntem uygulamasında her oturumun 1. grup etkinliklerin uygulanması, 2. Grup etkinliklerin uygulanması ve resim yapılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen resimler Resim Değerlendirme Formu ile 3 uzman tarafından değerlendirilerek ortalama puanlar ile yöntem uygulama verileri oluşturulmuştur.

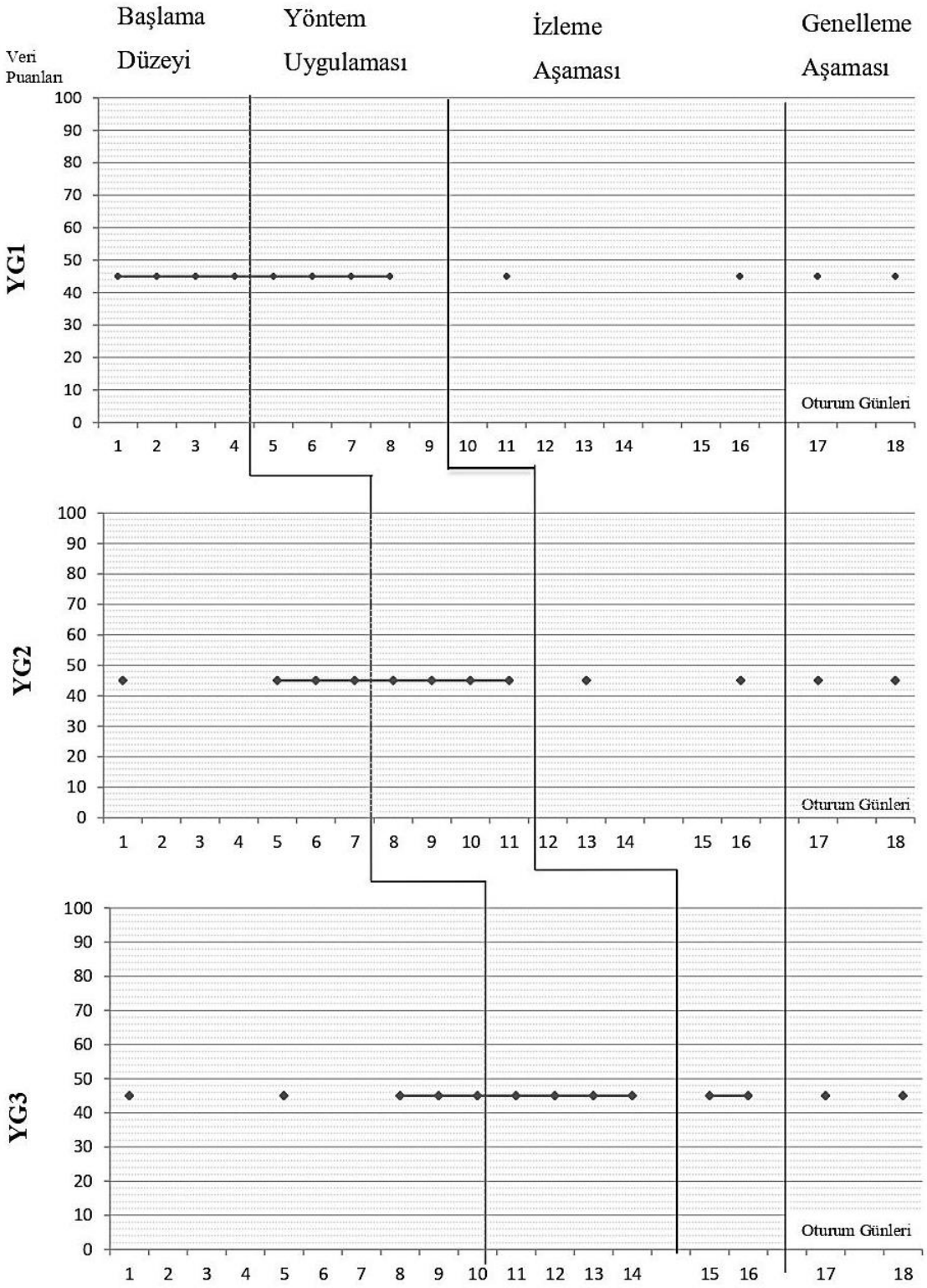
Oturumların üçüncü aşaması olan izleme aşamasında, Turgut Zaim'in 2 eseri (Tablo 3.4.) pedagojik sanat eleştirisi yöntemi çalışma yaprağı ile incelenmiş ve öğrenci tarafından resmedilmiştir. Elde edilen resimler Resim Değerlendirme Formu ile 3 uzman tarafından değerlendirilerek ortalama puanlar ile izleme verileri oluşturulmuştur. İzleme oturumları yöntem uygulamasından sonra en az birer hafta ara ile gerçekleştirilmiştir. İzleme verileri uygulamanın kalıcılık düzeyini tespit etmek amacıyla alınmıştır.

Oturumların dördüncü aşaması olan genelleme aşamasında yöntemin etki ve kalıcılık düzeyini belirleyebilmek için öğrencilerin başlama düzeyinde yaptığı resim konularından

ikisi (Hayalimdeki köy- Doğum günü) yeniden yaptırılmış ve Resim Değerlendirme Formu ile 3 uzman tarafından değerlendirilerek ortalama puanlar ile genelleme verileri oluşturulmuştur. Genelleme oturumları izleme oturumlarından 3 hafta sonra en az 3 hafta ara ile yaptırılmıştır. Genelleme oturumlarında amaç öğrencinin yöntem uygulama ve izleme aşamalarında eserlere bakarak yaptığı çalışmalardaki öğrenme düzeyini imgesel çalışmalarına ne düzeyde yansıttığının ve kalıcı öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğinin ölçülmesidir.

Araştırmanın modeline uygun olarak ilk oturumlarda tüm öğrencilerden başlama düzeyi verileri alınmış, oturum planına göre YG1 başlama düzeyinde karalılık gösterene kadar başlama düzeyi verisi toplanmış, YG2 ve YG3 bekletilmiştir. YG1'in yaptığı 4 resim yeterli kararlılık düzeyini sağladığında 5. oturumda yöntem uygulamasına başlanmış, aynı gün YG2 ve YG3 ten başlama düzeyi verisi alınarak YG2 den başlama verisi almaya devam edilmiş, YG3 bekletilmiştir. YG2, 4 başlama düzeyi oturumunda kararlılık gösterdiği için 8. oturumda yöntem uygulanmaya başlanmış ve YG3 ile başlama düzeyi oturumları yapılmaya başlanmıştır. YG3, 5 başlama düzeyi oturumunda kararlılık gösterdiği için 11. oturumda yöntem uygulama verisi alınmaya başlanmıştır. YG1'den 11. ve 16. oturumlarda, YG2'den 13. ve 16. oturumlarda, YG3'den 15. ve 16. oturumlarda izleme verisi alınmıştır. Üç öğrenciden 17. Ve 18. oturumlarda genelleme verileri alınmıştır (Grafik 3.1.).

Araştırma esnasında öğrencilerin özel gereksinimleri nedeniyle çalışma esnasındaki esnek davranılmış, herhangi bir zorlama yapılmamış, öğrenciler resimleri istedikleri malzemelerle yapmıştır. Bu nedenle çalışmada kuruboya, pastel boya ve suluboya öğrenci isteğine uygun olarak istediği zaman istediği resimde kullanılmıştır. Öğrenci resmi tamamlamamak istediğinde çalışma sonlandırılmıştır. Öğrencilerin kendilerini rahatsız hissedeceklerini dile getirmeleri sebebiyle çalışma esnasında video çekimi yapılmamıştır.



Grafik 3. 1. Oturum Planına Yönelik Veri Toplama Grafiği Örneği.

(Oturum planını göstermek amaçlı yapıldığından verilerde aynı puan kullanılmıştır)

3.5. Verilerin Analizi

Tek-denekli araştırma verilerinin analizi grafiksel analiz yoluyla yapılmaktadır. Grafikte yatay eksen zaman boyutunu, düşey eksen bağımlı değişkenin niceliksel değerlerini gösterir. Araştırma evreleri grafikte dikey çizgi ile ayrılır. Veri noktaları yatay ve düşey eksendeki işaretlerin uzantılarının kesişim noktalarıdır. Verilerin toplandığı oturumları ve bağımlı değişken değerine karşılık geldiği değeri gösterir. Çizgi grafik veri noktalarının birleştirilmesiyle oluşturulur. Sütun grafiği farklı denk veya grupların performansını özetlemek ve karşılaştırmak amacıyla kullanılır. Yatay eksende denekler, düşey eksende elde edilen veri puanları yer alır (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997, s.60-63).

Bu araştırmada uygulanan yöntemin yöntem uygulama grubu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeylerine etkilerini tespit edebilmek için öncelikle, yöntem öncesi başlangıç düzeylerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Kavram bilgisi ve beceri düzeyi bilgi formları (EK-14: Pilot ve Yöntem Uygulama Grubu Kavram Bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formlar)ı öğrencilerin yaptıkları resimlerde renkleri bilinçli kullanıp kullanmadıkları, farklı boya türleri ile kalın ve ince konturlu alanlarda nasıl boyama yaptıkları hakkında fikir vermiş, başlama düzeyi aşamasında yaptıkları resimler figür-obje betimlemesi, renk kullanımı ve kompozisyon oluşturma konusunda sanatsal gelişim düzeylerini göstermiştir.

Başlangıç düzeyi resimleri; araştırmacı tarafından figür-obje betimlemesi, renk uygulaması ve kompozisyon oluşturma yönünden yorumlanarak, üç uzman tarafından (EK-17: Form Geliştirme Ve Geçerlik Çalışmasında Görüşü Alınan Uzmanlara Yönelik Bilgiler), Öğrenci Resim Değerlendirme Formu (EK-12) ile değerlendirilmiştir. Toplam 25 özelliğin değerlendirildiği formda değerlendirme yapılırken öğrencinin yaşı baz alınarak, sanatsal gelişim düzeyine uygun olarak resimlerde görülmesi beklenen özelliklere göre;

0: Gözlemlenen özelliğin hiç görülmediği durumlarda,

1: Gözlemlenen özelliğin var olduğu ama çok az veya çok eksik görüldüğü durumlarda,

2: Gözlemlenen özelliğin var olduğu ancak iyi düzeyde olmadığı durumlarda

3: Gözlemlenen özelliğin var olduğu ama biraz eksik olduğu durumlarda

4: Gözlemlenen özelliğin tamamen görüldüğü durumlarda verilmiştir.

Uzmanların verdiği puanların ortalaması alınmış (Ek-16: Yöntem Uygulama Grubu Resim Değerlendirme Puan Anahtarları), kararlılık düzeyi tespit edilmiştir. Öğrenci ile

araştırmanın uygulama bölümüne ancak resimleri kararlılık gösterirse geçilebilmektedir. Alberto ve Troutman'a göre (1990), eğitim amaçlı verilerde %50 kabul edilebilir en yüksek kararlılık düzeyidir. Tawney ve Gast (1984) araştırma amaçlı verilerde veri noktalarının en az %80 'inin ortalamadan en fazla %15 artması veya azalmasını kararlılık için gerekli düzey olduğunu öne sürmüşlerdir(Kırcaali İftar ve Tekin, 1997, s. 26).

Kararlılık düzeyinin tespiti için, başlama düzeyi resimlerine verilen puanlar toplanmış, aritmetik ortalaması alınmıştır. Aritmetik ortalamada elde edilen sayının %15' i değere eklenip üst kararlılık puanı, %15'i değerden çıkartılıp alt kararlılık puanı tespit edilmiştir. Oturumlarda elde edilen sayısal değerlerin %80'i kabul edilebilir aralık içinde yer aldığında başlama düzeyi verileri kararlılık göstermiş kabul edilerek uygulamaya başlanmıştır.

Puanlama formuna göre (Ek-16: Yöntem Uygulama Grubu Resim Değerlendirme Puan Anahtarları) YG1'in aldığı puanlar Tablo 3.5'de verilmiştir.

Tablo 3. 5. YG1 Resim Değerlendirme Puanları

	Resim Kodu											
	Başlama Düzeyi				***Yöntem Uygulama Aşaması***				***İzleme Aşaması***		***Genelleme Aşaması***	
	BD1	**BD2**	**BD3**	**BD4**	**YU1**	**YU2**	**YU3**	**YU4**	**İA1**	**İA2**	**GA1**	**GA2**
Figür Betimlemesi	1	1	1	1	6	12	10	11,66	13	13	12,66	12,33
Obje Betimlemesi	3	3	3	3	6	12,66	12	12,66	12,66	11	10	11
Renk uygulaması	2	3	3	3	9	11	14	15,66	16	14	13,66	14
Kompozisyon oluşturma	8	6	5	5	15	15	18	26	28	23	20	20
TOPLAM PUAN	**14**	**13**	**12**	**12**	**36**	**50,66**	**54**	**65,98**	**69,66**	**61**	**56,32**	**57,33**

Başlama düzeyi resimleri puanların aritmetik ortalaması: 12,75 olarak tespit edilmiştir. Bu sayının %15'i, 1,91 olduğundan bu sayının aritmetik ortalamaya eklenmesi ve çıkartılması ile kararlılık düzeyi aralığı, 14,6 -10.84 olarak belirlenmiştir. Başlama düzeyinin 2, 3 ve 4. resmi (resimlerin % 80'i) bu aralık içerisinde yer aldığı için, YG 1 ile yöntem uygulamasına geçilmiştir.

Puanlama formuna göre (Ek-16: Yöntem Uygulama Grubu Resim Değerlendirme Puan Anahtarları) YG2'in aldığı puanlar Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3. 6. YG2 Resim Değerlendirme Puanları

Resim Kodu												
	Başlama Düzeyi				*Yöntem Uygulama Aşaması*				*İzleme Aşaması*		*Genelleme Aşaması*	
	BD1	**BD2**	**BD3**	**BD4**	**YU1**	**YU2**	**YU3**	**YU4**	**İA1**	**İA2**	**GA1**	**GA2**
Figür Betimlemesi	0	0	0	0	7	9	10	12	12,66	13	9	10
Obje Betimlemesi	1	1	1	1	6	7	10	10	10	11	9	9,33
Renk uygulaması	2	3	3	3	5,66	9	11	11	12	12,66	11	12
Kompozisyon oluşturma	4	5	5	3	14	17	27	25,3	21,66	22,33	19,33	22
TOPLAM PUAN	**7**	**9**	**9**	**7**	**32,66**	**42**	**58**	**58,33**	**56,32**	**58,99**	**48,33**	**53,33**

Başlama düzeyi resimleri puanların aritmetik ortalaması: 8 olarak tespit edilmiştir. Bu sayının %15'i, 1,2 olduğundan bu sayının aritmetik ortalamaya eklenmesi ve çıkartılması ile kararlılık düzeyi aralığı, 9,2 -6,8 olarak belirlenmiştir. Başlama düzeyinin 2, 3 ve 4. resmi (resimlerin % 80'i) bu aralık içerisinde yer aldığı için, YG2 ile yöntem uygulamasına geçilmiştir.

Puanlama formuna göre (Ek-16: Yöntem Uygulama Grubu Resim Değerlendirme Puan Anahtarları) YG3'ün aldığı puanlar Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3. 7. YG3 Resim Değerlendirme Puanları

Resim Kodu													
	Başlama Düzeyi					*Yöntem Uygulama Aşaması*				*İzleme Aşaması*		*Genelleme Aşaması*	
	BD1	**BD2**	**BD3**	**BD4**	**BD5**	**YU1**	**YU2**	**YU3**	**YU4**	**İA1**	**İA2**	**GA1**	**GA2**
Figür Betimlemesi	3	0	0	2	5	9	9,66	14	13,33	13	12,66	13	13
Obje Betimlemesi	1	4	4	5	5	6	6	12,66	14,66	12,33	12	11,66	11,33
Renk uygulaması	5	7	7	5	5	7	9	14	14	13,66	12,66	12,33	12,33
Kompozisyon oluşturma	6	7	6	8	8,33	16	15	29	28,33	28	26,66	23,33	24
TOPLAM PUAN	**15**	**18**	**17**	**20**	**23,33**	**38**	**39,66**	**69,66**	**70,32**	**66,99**	**63,98**	**60,32**	**60,66**

Başlama düzeyi resimleri puanların aritmetik ortalaması: 18,66 olarak tespit edilmiştir. Bu sayının %15'i, 2,79 olduğundan bu sayının aritmetik ortalamaya eklenmesi ve çıkartılması ile kararlılık düzeyi aralığı, 21,45-15,86 olarak belirlenmiştir. Başlama

düzeyinin 2, 3 ve 4. resmi (resimlerin % 80'i) bu aralık içerisinde yer aldığı için, YG3 ile yöntem uygulamasına geçilmiştir.

Araştırmanın yöntem uygulaması bölümünde yaptırılan her resim çalışması da Alberto ve Troutman'ın eğitim amaçlı verilerde ön gördüğü (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997, s. 26). %50 kararlılık düzeyi hesaplamasına tabi tutulmuştur.

YG1'in yöntem uygulama değerlendirme puan ortalaması 51,66 dır. Yaptığı çalışmalar % 50 kararlılık düzeyine göre 25,83-77,49 aralığında olduğu için izleme aşamasına geçilmiştir. YG2'nin yöntem uygulama değerlendirme puan ortalaması 47,74 dir. Yaptığı çalışmalar % 50 kararlılık düzeyine göre 23,87-71,62 aralığında olduğu için izleme aşamasına geçilmiştir. YG3'ün yöntem uygulama değerlendirme puan ortalaması 54,41 dir. Yaptığı çalışmalar % 50 kararlılık düzeyine göre 27,20-81,61 aralığında olduğu için izleme aşamasına geçilmiştir. Yöntemin kalıcılık düzeyini ölçümlemek amacıyla yapıldığından İzleme ve genelleme verileri için kararlılık ölçümü yapılmamıştır.

Araştırmada elde edilen başlangıç, uygulama, izleme ve genelleme verileri her öğrenci için alt amaçlara yönelik hazırlanmış çizgi grafiği ile analiz edilmiştir.

Grafikte düşey eksen 0-100 değerleri arasında oluşturulmuştur. Veri puan değeri, resim değerlendirme ölçeğinde elde edilen puanların yüzdelik sisteme çevrilmesi ile oluşturulmuştur. Her oturumda elde edilen verinin puan değeri grafikte veri noktası olarak gösterilmiştir. Veri noktaları birleştirilerek uygulama öncesi ve sonrası değerler mukayese edilmiş, araştırmanın alt amaçlarına yönelik, bulgu ve yorumlar oluşturulmuştur.

BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde yöntem uygulamasına katılan öğrencilerin yaptıkları resimler, Pedagojik Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağı ve resim değerlendirme formu ile elde edilen verilerin araştırmanın alt amaçları doğrultusunda analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğrenci Resimlerinin Yorumlanması

Araştırmanın yöntem uygulamasına katılan öğrencilerin yapmış oldukları resimler değerlendirme formları doldurulmadan önce araştırmacı tarafından incelenerek yorumlanmıştır. Araştırma 3 öğrenci ile yürütüldüğünden her öğrenci için ayrı başlık altında resim incelemesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.1.1. YG1 kodlu öğrencinin resimlerinin incelenmesi

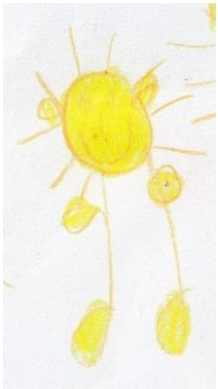
Araştırma sürecinde öğrenci 4 adet başlama düzeyi, 4 adet yöntem uygulama, 2 adet izleme ve 2 adet genelleme verilerini oluşturmak için resimler yapmıştır.

4.1.1.1. Başlama Düzeyi

Öğrencinin başlama düzeyi aşaması için yaptığı 1. resim "Oyun oynayan Çocuklar" konulu resimdir. BD1 şeklinde kodlanmıştır.



FİGÜR DETAYI



Şekil 4. 1. BD1: YG1 Başlama Düzeyi 1. Resim

Resimde solda üç, sağda iki figür bulunmaktadır. Merkezde bir ev, sağdaki figürlerin arasında dairesel bir şekil (top), solda üstte güneş, üstünde bulutlar, sağ tarafta figürlerin üstünde iki çiçek, bir dikdörtgen, iki çizginin çıktığı bir daire ve en üstte de uçak olarak tanımladığı bir nesne bulunmaktadır. Dikdörtgen oyun parkındaki alanlar, iki çizginin çıktığı daire ağaç olarak tanımlanmıştır. Resimde iki boyutlu figür bulunmamaktadır. Figürler dairesel bir şekilde çizilmiş kafa, bu kafadan çıkan iki çizginin üzerine yerleştirilmiş el ve ayakları temsil eden iki yuvarlaktan oluşmaktadır. Cinsiyet ve yaş grubu belli değildir. Tek tiptir. Yüzleri çizilmiş ancak üstü boyanarak kapatılmıştır. Saçları temsilen başın etrafına çizgiler çizilmiştir (güneş benzeri). Resimdeki tüm figürler çocuktur ve sağdakiler top oynamaktadır. Evin kapısı duvarın ortasındadır ve iki küçük penceresi vardır. Evin altına yer çizgisi çizilmiştir. Sağdaki figürler çizgi üstüne yerleştirilmiş soldaki figürler havada asılı durmaktadır. Tüm figür ve objeler merkeze doğru yerleşim planı ile evin etrafına yerleştirilmiştir. Ufuk çizgisi yoktur, evin altındaki çizgide yeşil bir alan boyanarak yer olduğu gösterilmiştir. Ağaç, park, çiçekler havada yer almaktadır. Resim kuru boya ile çizilmiş ve boyanmıştır. Renk kullanımı gerçeği gözetmeyen bir biçimdedir. Bulutlar mavi, ağaç kırmızı, insan figürleri sarı ve maviye boyanmıştır. Renklerin adını bilmesine rağmen boyalara bakıp istediği rengi alıp her alan tek bir renk olacak şekilde boyamıştır. Sadece ev konusunda daha özenli davranmış, çatı, duvar, kapı ayrı renklere boyanmıştır.

Öğrencinin başlama düzeyi aşaması için yaptığı 2. resim “Hayalimdeki Köy” konulu resimdir. BD2 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 2. BD2: YG1 Başlama Düzeyi 2. Resim

Resimde merkezde bir ev, solda iki çiçek, üstünde içinde 3 dikdörtgen olan geometrik bir alan, üstünde güneş ve 3 bulut, evin sağında 3 çiçek, bir ağaç ve bir figür bulunmaktadır. Resmin alt kısmında bir dere yer almakta ve resmin solundan başlayıp sağına kadar devam etmektedir. Kendisini köyde resmetmiştir. Evin kapısı yine duvarın ortasındadır, iki penceresi vardır ve kapıya kulp yapılmıştır. Figür yine sadece yuvarlak bir baş ve iki çizgiden oluşturulmuş, bu çizgilere el ve ayak olarak iki daire eklenmiştir. Cinsiyet ve yaş grubu belli değildir. Tek tiptir. Figür aslında gülümsemektedir ancak boy aile kapatıldığı için fark edilmemektedir. Kağıdın tamamı boyanmamıştır. Renk seçimi yine gelişigüzeldir. Resim kuru boya ile çizilmiş ve boyanmıştır. Ufuk çizgisi yoktur, tüm obje ve figür havada asılı durmaktadır. Tarla olarak tanımlanan geometrik alan yukardan bakış, figür ve diğer objeler karşıdan bakış ile yapılmıştır.

Öğrencinin başlama düzeyi aşaması için yaptığı 3. resim "Yaşadığım Mahalle" konulu resimdir. BD3 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 3. BD3: YG1 Başlama Düzeyi 3. Resim

Öğrencinin tipik kompozisyon oluşturma tekniği merkeze bir ev çizip diğer çizimleri onun etrafına konumlandırmaktır. Yine merkezde bir ev, solda iki figür, üstlerinde bir ağaç, sol üstte bulutlar, evin sağında üç çiçek, üstünde dairesel bir şekil, sağ üstte ise güneş bulunmaktadır. Sağdaki mor daire park alanı olarak tanımlanmıştır. Evin altında paspas yer almaktadır. Pencereler yoktur ve kapı kulpu kapının ortasında, kapı yive duvarın ortasındadır. Resimde ufuk veya yer çizgisi yoktur. Figür ve objeler havada asılı durmaktadır. Öğrenci bu sefer resmi kurşun kalem ile çizmiş, kuru boya ile boyamıştır. Bu nedenle figürlerin yüz ifadesi net olarak görülmektedir. Figürler yine sadece yuvarlak bir baş ve iki çizgiden oluşturulmuş, bu çizgilere el ve ayak olarak iki daire eklenmiştir. Tek

tiptir, cinsiyet ve yaş grubu belli değildir. Renk kullanımı gerçeği gözetmeyen bir biçimdedir. Bulutlar mavi, insan figürleri sarı ve mora boyanmıştır. Sadece ev konusunda daha özenli davranmış, çatı, duvar, kapı ayrı renklere boyanmıştır.

Öğrencinin başlama düzeyi aşaması için yaptığı 4. resim "Doğum Günü" konulu resimdir. BD4 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 4. BD4: YG1 Başlama Düzeyi 4. Resim

Yine merkezde bir ev, solda iki figür, üstlerinde güneş, altlarında üç çiçek, sağda ise bir ağaç, resmin üst kısmında ise soldan sağa doğru ipe asılmış 10 tane balon bulunmaktadır. Balonlar güneşten daha yukarıdadır. Ufuk veya yer çizgisi yoktur. Figürler ve objeler havada asılıdır. Evin kapısı yine duvarın içinde, iki pencere ve kapı kulpu vardır. Figürler yine sadece yuvarlak bir baş ve iki çizgiden oluşturulmuş, bu çizgilere el ve ayak olarak iki daire eklenmiştir. Tek tiptir, cinsiyet ve yaş grubu belli değildir. Bu defa resmi kuru boy aile çizmiş ama figürlerin yüzünü boyamamıştır. Bu resimde ağacın gövdesini detaylı bir biçimde boyamıştır. Balonların bir kısmını ve çiçekleri boyamadan resmi bırakmıştır.

Öğrencinin başlama düzeyi resimlerine genel olarak bakıldığında Lowenfeld'in sanatsal gelişim aşamalarına göre şematik tekrarlar var olmasına rağmen figür ve obje çiziminde iki boyutun tam yansıtılmaması nedeniyle şema öncesi aşama (4-7 yaş) özellikleri görülmektedir. Renk kullanımı da gelişigüzel tercihler nedeniyle şema öncesi aşama (4-7 yaş) özellikleri göstermektedir. Kompozisyon oluşturma konusunda ise merkeze konumlu yerleşim ve ilk resimde yer almasına rağmen diğer resimlerde yer çizgisi

olmaması nedeniyle şema öncesi aşamanın son yıllarına ait (6-7 yaş) özellikleri sergilemektedir.

4.1.1.2. Yöntem Uygulama Aşaması

Öğrencinin eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yaptığı 1.resim Turgut Zaim'e ait "Keçili Kız" isimli eserdir. YU1 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 5. YU1: YG1 Yöntem Uygulama 1. Resim

Resimde merkezde keçi ve arkasında kız bulunmaktadır. Keçi geometrik bir şekilden ibarettir ve alttan çıkan çubukların ucundaki yeşil parçalar ayaklarıdır. Pembe alan kızın kafasıdır. Beyaz daire ise başındaki örtüdür. Figür çizimi oldukça primitiftir ancak kızın ellerini keçinin önünde göstermeye çalışarak ilk defa birbirini örten figürler yapılmıştır. Keçinin arkasından kızın eteği, önlüğü ve ayakları görülmektedir. Arka duvardaki girintide bulunan lahanaları yeşil dairesel şekiller olarak resmetmiş, iç duvardaki geometrik şekilleri de daha küçük dairesel şekiller olarak göstermiştir. Mekan konusunda da ilk defa ön-arka plan oluşturma çabası görülmektedir. Kızın arkasına duvarı yapmış ancak evler konusunda sıkıntı yaşamıştır. Zemin ev ayrımını kağıdın solunda göstermiş ancak keçinin boyutunu ayarlayamadığı için solda kalan boşluğu doldurmak için evleri aşağıya kadar indirerek çözüm bulmaya çalışmıştır. Evlerin duvar ve birbirleriyle kesişimi yansıtılmamış aralarında boşluk bırakılmıştır. Renk kullanımı kızın yüzü dışında gerçeğe yakındır. Ton ve değer oluşturulmaya çalışılmamıştır. Öğrenci boya konusunda serbest bırakılmıştır. Kuru ve pastel boyayı aynı anda kullanmayı tercih etmiştir. Resimde çok az yer boş

bırakılmıştır. Bunun nedeni de boş bıraktığı alanlar resimde olmadığı için ne renk kullanması gerektiğini çözememesindendir.

Öğrencinin eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yaptığı 2. resim Turgut Zaim'e ait "Hamur Açan Kadın" isimli eserdir. YU2 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 6. YU2: YG1 Yöntem Uygulama 2. Resim

Resimde figürler doğru sayıda ve yerde resmedilmiştir. Kadının kollarının eğimini yansıtmaya ve ellerine oklavayı yerleştirmeye çalışmıştır. İlk defa tam anlamıyla iki boyutlu figür çizmiştir. Geometrik bir gövdeden çıkan geometrik kollar ve ucuna eklenen parmaklarda dikkati çeken sağ el başparmağa açı vermesidir. Oklavayı daha sonra çizmiş ele yerleştirmeye çalışmış ve boyama sırasında elin altında kalan yerini ten rengine boyayarak gizlemiştir. Kadının gözlerini yapmış, çocuklarınkini boş bırakmıştır. Kadın ve kızın oturuşu nettir ancak erkek çocuğu ayakta resmetmiştir. Cinsiyet ayrımını göstermiş, kıyafet detaylarına girmiştir. Kadının başındaki süslemeler ve erkek çocuğun düğmelerini de eklemiştir. Hamur tahtası ve üstündeki hamurlar oldukça iyi yansıtılmıştır. Zemindeki kilimin çizgilerini hafif bir eğimle yansıtmıştır. Resimdeki tüm objeleri eklemeye çalışmış duvardaki gaz lambasını da resme eklemiştir. Boyama pastel boya ile yapılmıştır ancak konturlar karışmıştır. Boş yer bırakmadan resimde gördüğü renklere en yakın renklere boyamıştır. Duvarda farklı renkler gördüğü için alan parçalaması yapmıştır.

Öğrencinin eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yaptığı 3. resim Turgut Zaim'e ait "Ürgüplü Yörükler" isimli eserdir. YU3 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 7. YU3: YG1 Yöntem Uygulama 3. Resim

Resimde insan ve hayvan figürlerinin tamamı iki boyutlu olarak yansıtılmaya çalışılmıştır. Cinsiyet ayrımı net olarak gösterilmiş, kıyafet detayına girilmiştir. Profilden figür çizimi yapan öğrenci geometrik bir çizim tekniği ile organları çözümlemiştir. Burun kareye yakın, parmaklar üçgendir. Yüzde profilden yapmaya çalışmasına rağmen ağız bize dönüktür. Göz öne değil bize bakmaktadır. Net görülmediği için kızın ayaklarını yapmamıştır. Keçilerin birbirini örtmesi öğrenciyi zorlamış, her birini ayrı yapma çabası nedeniyle farklı geometrik şekiller yapmıştır. Keçilere göz, ayak ve boynuzu resimde göründüğü sayıda eklemiş, tamamlama veya saydamlama yapmamıştır. Sağdaki çalılığı da yaprak ve çiçek parçaları olarak göstermiştir. Mekan oluşturma önceki resimlerden daha başarılı olmuştur. Peri bacalarının sayısı doğrudur, oran- orantıları resimdekine yakındır. Soldaki resimde bir kısmı görünen kayayı tamamı görünür biçimde resmetmiştir. Arkadaki köyü temsilen birkaç ev ve ağaç yapmıştır. Ufuk çizgisi ve gökyüzü eklenmiştir. Kağıdın tamamı boyanmış öğrenci bu resimde hem sulu boya hem de kuruboyayı birlikte kullanmıştır. Pastel boya istememiştir. Boyama daha muntazam ve kontur içleri ile sınırlıdır. Bazı alanlarda resimde gördüğü gibi birden fazla rengi karıştırarak kullanmıştır. Kayalarda gölgeyi koyu renkle yansıtmış, kızın elbisesindeki açık maviyi mavi renge beyaz katarak yapmıştır. Boyama sonrası kurşun kalemle resimdeki bazı konturların üzerinden gitmiştir.

Öğrencinin eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yaptığı 4. resim Turgut Zaim'e ait "Uçurtmalı Çocuk" isimli eserdir. YU4 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 8. YU4: YG1 Yöntem Uygulama 4. Resim

Resimdeki tüm figür ve objeleri yansıtmaya çalışmıştır. Cinsiyet ayrımı net, kıyafet detayları yansıtılmıştır. Figürlerde resimdekine benzer duruşlar oluşturmaya çalışmıştır. Ayak çizimini hala çözümlemeye çalıştığı görülmektedir. Resimde orta plandaki kadının yanında duran ve net görünmeyen kırmızı objeyi kadının kızı olarak betimlemiştir. Manavın kıyafet detayını da yansıtmıştır. Çocuğun uçurtma tutuşu ve uçurtmanın yeri gerçeğe yakındır. Resimdeki evleri detaylarını yakalamaya çalışarak yapmıştır. Arkadaki kale surlarını da eklemiş ancak diğerleri net görünmediği için üç penceresi görünen evi resme dahil etmiştir. Resmin kompozisyonunu doğruya yakın resmetmiştir. Birbirini örten figür ve objeler yansıtılmış, obje ve figür arası bağlantılar oluşturulmuştur. Kadının arkasındaki evin ahşap çerçevelerini ve duvardaki çeşme detayını eklemiştir. Renk kullanımında da daha ayrıntıcı olmuştur. Zemindeki gölge yerler için zemini boyayıp üstüne koyu renk boya sürmüştür. Maviye yakın yeşil alanlara mavi renk sürmüştür. Sulu boya ve pastel boyayı birlikte kullanmış, boyama sonrası kurşun kalemle resimdeki bazı konturların üzerinden gitmiştir.

4.1.1.3. İzleme Aşaması

Öğrencinin izleme aşaması için yaptığı 1. resim Turgut Zaim'e ait "Halı Dokuyanlar" isimli eserdir. İA1 şeklinde kodlanmıştır.





Şekil 4. 9. İA1: YG1 İzleme Aşaması 1. Resim

Resimde bulunan bütün figür ve objeler kompozisyon yerleri doğru olarak yansıtılmıştır. Cinsiyet ayrımı net, kıyafet detayları yansıtılmıştır. Figürlerde resimdekine benzer duruşlar oluşturmaya çalışılmıştır. Sırtı dönük kadın yüzü gösterilmeden yapılmış, kız çocuk dokuma tezgâhının arkasına yerleştirilmiş, oturan kadının üst üste duran elleri ve erkek çocuğun bükük bacakları doğruya yakın bir biçimde resmedilmiştir. Sırtı dönük kadının saçları resme yansıtılmış, elleri dokuma tezgâhındaki halı ile birleştirilmiştir. El yuvarlak yapılmış, parmaklar buna eklenmiştir. Altındaki minder de resmedilmiştir. Diğer kadında ise el ve parmaklar bütün olarak parçalar ayrılmadan resmedilmiştir. Obje detayları oldukça başarılı resmedilmiş, testi kulpu, çadır penceresi, halı tezgâhı tahta ve ip bağlantıları detaylı bir biçimde resmedilmiştir. Ufuk çizgisi yansıtılmış, çadırın görünmeyen kısımları yapılmamıştır. Perspektife uygun olarak küçük yapılmıştır. Birbirini örten obje ve figür ilişkileri, kesişmeleri yansıtılmış, Resmin tamamı doğruya yakın renklerle boyanmış, rengin farklı ton ve değerleri kullanılmıştır. Öğrenci sulu boya, pastel boya ve kuru boya kullanmıştır. Kendine göre boya çözümlemesi yapmış, geniş alanlarda sulu boya, küçük alanlarda pastel ve çizgisel alanlarda kuru boya istemiştir. Boyamayı bitirince tezgahın iplerini beyaz kuru boya ile eklemiştir.

Öğrencinin izleme aşaması için yaptığı 2. resim Turgut Zaim'e ait "Çini Boyayan Kız " isimli eserdir. İA2 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 10. İA2: YG1 İzleme Aşaması 2. Resim

Resimde geniş yer kaplayan ve vücudunun tamamı görünmeyen kız figürü ve diğer objeler kompozisyona uygun biçimde yerleştirilmiştir. Cinsiyet ayrımı nettir, kıyafet detayına girilmiştir. Başörtüsü, bilezik yansıtılmıştır. Elbisedeki motifler yansıtılmaya çalışılmıştır. Alttaki mor bölümün çizgileri doğru sayıda ama dik olarak eklenmiştir. Eller yine dairesel yapılmış, parmaklar bu daireye eklenmiştir. Bu resimde öğrenci kolun bükülüşünü ve görünmeyen kolun elinin testiyi tutmasını çözümlemeye oldukça vakit ayırmış, önce öndeki kolu ve eli, sonra testiyi en sonunda da arkadaki eli ve parmakları çizmiştir. Bu nedenle testi ile öndeki kol arasındaki boşluğu yansıtma ihtiyacı duyup testinin geometrisini bozmuştur. Yüzde ise profil çözümlemesinde sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Yandan burun yapamadığı için tek gözü çizip altına "U" harfi şeklinde burnu ve altına ağzı yan olmayan biçimde eklemiştir. Organların yüz sınırı içinde olması gerektiğini düşünmektedir. Obje detaylarını yansıtmaya çalışmış, sayılarına dikkat etmiştir. Testinin süslemelerini temsilen çizgiler atmış, rafın eğri tahtasını düz çizmiş, masaya gördüğü gibi değil olması gerektiğini düşündüğü şekilde bacak eklemiştir. Pencere, saksı çiçeği, köprü, evler doğru yansıtılmış ancak evin önündeki ağaçlar yapılmamış, arkaya ağaç eklenmiştir. Renkler doğruya yakın kullanılmış ancak ışık-gölgeye çok dikkat edilmemiştir. Köprünün altındaki iki alanın renklerinin farklılığı yansıtılmıştır.

4.1.1.4. Genelleme Aşaması

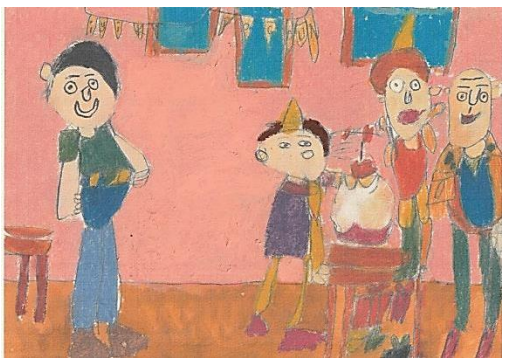
Öğrencinin genelleme aşaması için yaptığı 1. resim "Hayalimdeki Köy" konulu resimdir. GA1 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 11. GA1: YG1 Genelleme Aşaması 1. Resim

Resimde ara tatilde gitmiş olduğu köyünden aklında kalanları anlatmıştır. Resimde sağda başörtülü bir kadın oturmuş leğende çamaşır yıkamakta merkezde bir çocuk koşmakta, sağ tarafta iki kardeşi de elma ağacından elma toplamaktadır. Çocukların biri yerde diğeri ağacın dalında oturmaktadır. Öğrenci iki boyutlu figür çizebilmekte ancak geometrik parçaları birleştirerek yapmaktadır. Oran-orantılar ilk resimlerine göre oldukça başarılı ancak yaşına göre hala yetersizdir. Koşan çocuğun kol uzunlukları farklı, bacak yana açıktır, koşma eylemi hatalı yansıtılmıştır. Ağaçtaki çocuk havada asılı kalmış oturamamıştır. Annenin yüzü diğerlerinden farklıdır. Elma ağacı diğer ağaçlardan daha çok önemsenmiştir. Merkezdeki çocuğun arkasında bir ev, kadının arkasında ağaçlar ve en arkada bir tepe ve gökyüzünde güneş bulunmaktadır. Kompozisyonda ufuk çizgisi yapılmış, yer-gök ayrımı belirgindir. Ön-orta-arka plan ve birbirini örten figür/objeler yapılmıştır. Resmin her yeri boyanmış, rengin farklı tonları boyanmıştır. Ancak her alan tek bir renge boyanmış, renk geçişi yapılmamıştır.

Öğrencinin genelleme aşaması için yaptığı 2. resim “Doğum Günü” konulu resimdir. GA2 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 12. GA2: YG1 Genelleme Aşaması 2. Resim

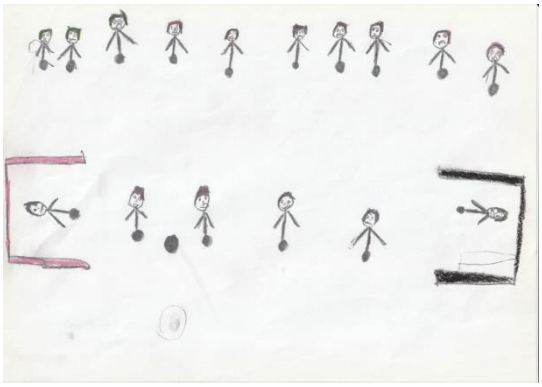
Resim iç mekanda yapılmıştır. Resimde solda genç bir erkek çocuk, sağda doğum günü olan çocuk ve anne, babası bulunmaktadır. Çocuğun ağzından çıkan çizgiler pasta mumunu üflediğini göstermektedir, genç figür elinde cips kasesi ile beklemekte, anne ve baba çocuğun yanında durmaktadır. Çocuk dışındaki tüm figürler bize bakmaktadır. Çocuğun yüzü bize dönük ama çene şekli ve tek kulak pastaya baktığını göstermektedir. Figürlerin vücutları geometrik şekillerden oluşmuştur. Organ yerleşimleri ve oran-orantı ilk resimlere göre iyi ama hatalıdır. Baba figürü iki elini sağ tarafta birleştirmiş, elinde hediye saklamaktadır. Anne ise kolları arkada hediyesini arkasında tutmaktadır o nedenle omzu olmasına rağmen kolları görülmemektedir. Masanın altında diğer hediye paketleri durmaktadır. Figürler duvarın önünde, annenin kafası pencerenin önünde durmasına rağmen öğrenci yine kesişen objeler konusunda tutarlılık göstermemektedir. Pasta masaya tam yerleşmemiş havada kalmıştır. Masanın üç bacağı vardır. En solda bir sehpa üstünde tabak durmaktadır ve onunda tam olarak sehpaya yerleşmediği görülmektedir. Pencereler küçük ve yüksektedir. Üstünde "iyi ki doğdun" yazan bir süs bulunmaktadır. Mekan oluşturulmuş, yer-duvar ayrımı gösterilmiştir. Renk kullanımı ilk çalışmalarına göre oldukça gelişmiştir. Kağıdın tamamı boyanmış, renkler kullanılırken farklı tonlarda gözetilmiştir. Çalışma pastel boya ile boyanmasına rağmen oldukça titiz boyanmış, kontur dışına taşmamıştır. Renk kullanımında gerçeğe yakın renkler tercih edilmiştir.

4.1.2. YG2 kodlu öğrencinin resimlerinin incelenmesi

Araştırma sürecinde öğrenci 4 adet başlama düzeyi, 4 adet yöntem uygulama, 2 adet izleme ve 2 adet genelleme verilerini oluşturmak için resimler yapmıştır.

4.1.2.1. Başlama Düzeyi

Öğrencinin başlama düzeyi aşaması için yaptığı 1. resim "Oyun oynayan Çocuklar" konulu resimdir. BD1 şeklinde kodlanmıştır.



Figür Detay



Şekil 4. 13. BD1: YG2 Başlama Düzeyi 1. Resim

Resimde 16 figür, bir top ve iki kale bulunmaktadır. Figürler tek tip, cinsiyetsiz, tekrarlar şeklinde yapılmıştır. Yuvarlak bir kafa saç olarak yapılan karalama, açık veya kapalı ağızlı yüz, kafadan çıkan çizgi bir gövde ve bu çizgiden çıkan kollar. Figürlerin bacakları yoktur bunun yerine gövdenin alt ucuna yuvarlak bir karalama yapılmıştır. Resimde çocuklar futbol oynamaktadır ancak hiçbir figürde hareket yoktur. Resimdeki figürlerin 14 ü düz iken kale ve iki figür yan yatmıştır. 5-7 yaş arası çocuklara has düzleme özelliği göstermektedir. Ufuk, yer çizgisi yoktur, mekan oluşturulmamıştır. Resimde sadece kale direkleri boyanmıştır.

Öğrencinin başlama düzeyi aşaması için yaptığı 2. resim “Hayalimdeki Köy” konulu resimdir. BD2 şeklinde kodlanmıştır.

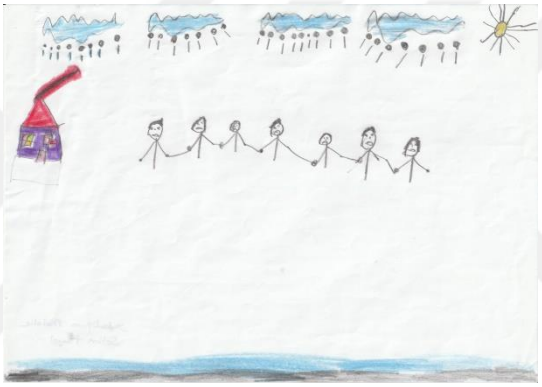


Şekil 4. 14. BD2: YG2 Başlama Düzeyi 2. Resim

Resimde 13 figür, 13 ev, resmin altında deniz, üstünde 5 bulut ve sağ tarafta güneş bulunmaktadır. Resimde deniz kenarındaki bir köyün insanları anlatılmaktadır. Ufuk çizgisi yoktur. Resimde sıralı bir dizilim vardır. Evler ve figürler iki sıra halinde

dizilmiştir. Üç sıra dalgalı denizin üst kısmında 6 figür ve üstünde 6 ev; evlerin üstünde 7 figür ve üstünde 7 ev vardır. Figürler tek tip, cinsiyetsiz, hareketsiz, tekrarlar şeklinde yapılmıştır. Yuvarlak bir kafa saç olarak yapılan karalama, açık veya kapalı ağızlı yüz, kafadan çıkan çizgi bir gövde ve bu çizgiden çıkan kollar. Figürlerin bacakları yoktur bunun yerine gövdenin alt ucuna yuvarlak bir karalama yapılmıştır. Evler şematiktir. Üçgen çatı, dikdörtgen duvar, iki pencere ve bir kapı. Kapı duvarın dibinden başlayarak çizilmiştir. Resmin tamamı boyanmamış, boyama tamamlanmadan resim yarım bırakılmıştır.

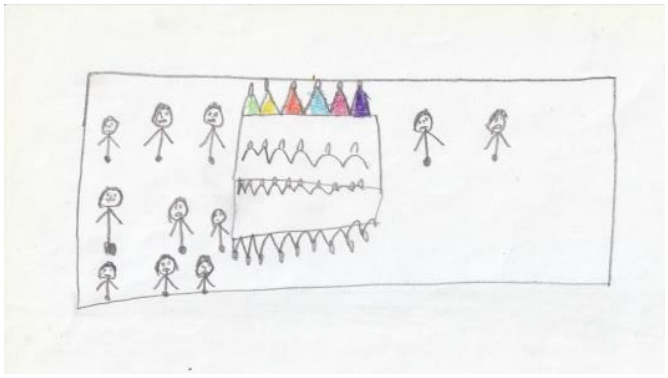
Öğrencinin başlama düzeyi aşaması için yaptığı 3. resim "Yaşadığım Mahalle" konulu resimdir. BD3 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 15. BD3: YG2 Başlama Düzeyi 3. Resim

Resimde solda bacası tüten 1 ev, yanında 7 figür, altta su, 4 bulut, solda üstte1 güneş ve bulutların altında yağmur taneleri bulunmaktadır. Ufuk çizgisi yoktur. Kağıdın büyük kısmı boştur ve yine kompozisyonda sıralı bir dizilim vardır, tüm figürler elele tutuşmuştur ve yetişmediği için eller arası bağlantı çizgileri eklenmiştir. Figürler tek tip, cinsiyetsiz, hareketsiz, tekrarlar şeklinde yapılmıştır. Yuvarlak bir kafa saç olarak yapılan karalama, açık veya kapalı ağızlı yüz, kafadan çıkan çizgi bir gövde ve bu çizgiden çıkan kollar. Figürlerin bacakları yoktur. Bu sefer figürlerin altına yuvarlak karalama yapılmamış, çizgi halinde bırakılmıştır. Resmin altında suyun altı siyah boyanarak deniz değil dere olduğu belirtilmiştir. Yağmur taneleri "İ" harfi şeklinde bulutların dibine eklenmiştir ve tek sıradır. Renk kullanımı gelişigüzeldir. Kağıdın az bir kısmı boyanmıştır.

Öğrencinin başlama düzeyi aşaması için yaptığı 4. resim "Doğum Günü" konulu resimdir. BD4 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 16. BD4: YG2 Başlama Düzeyi 4. Resim

Resimde bir doğum günü pastası, sol tarafta 9 sağ tarafta 2 olmak üzere 11 figür bulunmaktadır. Öğrenci pasta ve figürleri kağıdın içine çizdiği dikdörtgen alan içine yerleştirmiştir. Figürler tek tip, cinsiyetsiz, hareketsiz, tekrarlar şeklinde yapılmıştır. Yuvarlak bir kafa saç olarak yapılan karalama, açık veya kapalı ağızlı yüz, kafadan çıkan çizgi bir gövde ve bu çizgiden çıkan kollar. Figürlerin bacakları yoktur bunun yerine gövdenin alt ucuna yuvarlak bir karalama yapılmıştır. Pasta figürlerden oldukça büyüktür. Pastanın altında da üstünde de mumlar vardır. Simetrik bir alt-üst yansıması yapmıştır. Düzleme özelliği bu resimde de net bir biçimde görülmektedir. resmin çoğu yeri boş bırakılmış, çok az bir kısmı boyanmıştır. Boyama gelişigüzel seçilmiş renklerle yapılmıştır.

Öğrencinin başlama düzeyi resimlerine genel olarak bakıldığında Lowenfeld'in sanatsal gelişim aşamalarına göre şematik tekrarlar, sıralı dizilimler var olmasına rağmen şema öncesi aşama (4-7 yaş) özellikleri görülmektedir. Figür çizimi oldukça primitiftir. Renk kullanımı da gelişigüzel tercihler nedeniyle şema öncesi aşama (4-7 yaş) özellikleri göstermektedir. Kompozisyon oluşturma konusunda ise düzleme özelliği nedeniyle ve resimlerde yer çizgisi olmaması nedeniyle şema öncesi aşama (4-7 yaş) özellikleri sergilemektedir. Boyama konusunda sıkıntı yaşamayıp kontur içlerini kuru boy aile rahatça boyayabilmesine rağmen boyama konusunda isteksiz olmuştur. Resimleri kurşun kalemle çizip kuru boya ile boyamıştır. Resimleri tamamlamadan bırakmaktadır.

4.1.2.2. Yöntem Uygulama Aşaması

Öğrencinin eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yaptığı 1.resim Turgut Zaim'e ait "Keçili Kız" isimli eserdir. YU1 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 17. YU1: YG2 Yöntem Uygulama 1. Resim

Resimde tüm figür ve objeler kompozisyona uygun biçimde, iki boyutlu olarak yansıtılmaya çalışılmış ancak oran-orantı hatası nedeniyle resimde boşluklar kalmıştır. Keçi kızdan daha küçük yapıldığı için havada kalmıştır. Kızın ayakları altına yer çizgisi eklenmiş, kız zemine yerleştirilememiştir. Kızın arkasındaki duvar resme eklenmiş, duvardaki girintideki lahanalar ayrı ayrı dairesel şekiller halinde resmedilmiştir. Kesişen objeler doğru yansıtılamamış, aralarına boşluk bırakılmıştır. Kıyafet detayı ve cinsiyet yansıtılmaya çalışılmış, keçinin kuyruğu daha belirgin yapılmıştır. Kızın kolu çizgi şeklinde ve eli keçinin önünde kalacak şekilde yapılmıştır. Evlerin alt katları evlerin üst katlarından ayrı yapılmıştır. Evler havada asılı kalmış, zeminle ilişkisi yansıtılmamıştır. Resimde tüm alanlar boyanmamış, boşluklar bırakılmıştır. Kuru boya ile boyanan resimde boyama konturlarla sınırlı ancak muntazam değildir. Öğrenci iki boyutlu figür çözümlemesine daha çok vakit ayırıp boyamayı hızlı bir biçimde tamamlamıştır.

Öğrencinin eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yaptığı 2. resim Turgut Zaim'e ait "Hamur Açan Kadın" isimli eserdir. YU2 şeklinde kodlanmıştır.





Şekil 4. 18. YU2: YG2 Yöntem Uygulama 2. Resim

Resimdeki figürler doğru sayıda, doğru sırada resmedilmiş ancak kadın merkeze resmedildiği için arkasında boşluk kalmıştır. Figürler iki boyutludur ancak oran-orantı hatalıdır. Hareketler tam olarak verilememiştir. Kadının kolları kısa, elleri yapılmamıştır. Merdane el yapılmadığı için havada kalmıştır. Kadının tamamı resimde görülmemesine rağmen öğrenci 5-7 yaşa özgü tamamlama özelliği ile resme eklemiştir. Büyük hamuru yapmış, diğerlerini yapmamıştır. Tam olarak sağlanamasa da kızın kadının arkasında kaldığını gösterme çabası gözlenmektedir. Erkek çocuk oturtulamamış, ayakta resmedilmiştir. Kıyafet detayları tam olarak olmasa da kısmen yansıtılmıştır. Cinsiyetler belirgindir. Kilim masaya ölçülenerek yapılmış, sağ kısım boş bırakılmıştır. Mekan tam olarak yansıtılamamıştır. Bu resimde resmin tamamına yakını boyanmış, renk kullanımında duvar dışında doğruya yakın bir tercih yapılmış, duvarda kahverengi ve sarı ile renk değişimleri yansıtılmaya çalışılmıştır. Resimde kuru boya kullanan öğrenci geniş alanları boyamaktan sıkıldığını dile getirip muntazam bir boyama yapmadan resmi tamamlamıştır.

Öğrencinin eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yaptığı 3. resim Turgut Zaim'e ait "Ürgüplü Yörükler" isimli eserdir. YU3 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 19. YU3: YG2 Yöntem Uygulama 3. Resim

Resimde insan ve hayvan figürlerinin tamamı yansıtılmaya çalışılmıştır. Cinsiyet ayrımı net olarak gösterilmiş, kıyafet detayına girilmiştir. Oran-orantılar hatalıdır. Profilden figür çizimi yapılamamış, yüz bize dönük yapılmıştır. Organ yerleşimi hatalı, kızın kolu kafasından çıkmıştır. Keçiler ayrı ayrı resmedilmiş, tamamlama özelliği ile tüm bacakları resmedilmiştir. Keçilerin boynuzlarının altındaki tümsekler ayrı bir geometrik parça olarak kafaya eklenmiştir. Keçilerden en soldaki kıza bakmaktadır. Öğrenci bunu keçinin yüzünü yatık yaparak göstermeye çalışmıştır. En soldaki çalılık yapılmamıştır. Kompozisyon önceki resimlerden daha başarılı yansıtılmış, ancak tam olarak çözümlenememiştir. Peri bacalarının sayısı doğrudur, aralarındaki boşluk yansıtılmamış, tüm alanı kaplamıştır. Sağ ve solda tamamı görünmemesi gereken peri bacaları konturla sınırlandırılmıştır(tamamlama özelliği). Yükseklikleri resimdekine yakındır. Arka plandaki köy geometrik şekiller ve boyalı alanlar olarak temsil edilmiş, dağ sivri bir üçgen olarak resmedilmiştir. Ufuk çizgisi ve gökyüzü eklenmiştir. Kuru boya ile geniş yüzeyleri boyamaktan hoşlanmadığı için sulu boya kullanmak istediğini dile getiren öğrenci bu resimde hem sulu boya hem de kuru boyayı birlikte kullanmıştır. Kağıdın tamamı boyanmış, bazı alanlarda resimde gördüğü gibi birden fazla rengi karıştırarak kullanmıştır. Kayalarda gölgeyi koyu renkle yansıtmış, boyama sonrası kurşun kalemle resimdeki bazı konturların üzerinden gitmiştir.

Öğrencinin eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yaptığı 4. resim Turgut Zaim'e ait "Uçurtmalı Çocuk" isimli eserdir. YU4 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 20. YU4: YG2 Yöntem Uygulama 4. Resim

Resimde üç figür, evler, ağaçlar, cami, kale ve uçurtma kompozisyona yakın bir şekilde yansıtılmaya çalışılmış, boşluk-doluluk ve oran-orantıda hatalar yapılmıştır. Ufuk çizgisi, zemin gök ayrımı yapılmıştır. Figürler iki boyutlu yapılmış, cinsiyet yansıtılmış, kıyafet detayına sadece renklerle girilmiş, görülmemesine rağmen manava bacak eklenmiştir. Çocuğun geriye dönük kolları yapılmış ancak yüz bize bakmaktadır. Uçurtma olması gerekenden aşağıdadır. Soldaki ev doğruya yakın yükseklikte yapılmış, sağdaki ev daha kısa resmedilmiştir. Evin çatısındaki eğrilik üst kısımda yapılmış alt kısım yatay çizilmiştir. Perspektif yansıtılmaya çalışılmasına rağmen zayıftır. Çocuk, kadın ve adam arasındaki büyüklük ilişkisi hatalıdır. Caminin minareden taşan kısmı daha geniş yapılmış, bu da devamında çizdiği nesneleri yanlış yerleştirmesine neden olmuştur. Manavın kapısı yapılmamış, duvardaki alınlık kapı olarak yapılmıştır. Arkadaki çeşmenin alınlık çizgisi de eklenmiştir. Resimde obje detayları görülmüş ve temsili olarak yansıtılmıştır. Manavın önüne yaptığı yuvarlaklar satılan sebzeleri, üstteki pencerelere yaptığı yarım dairesel eklemeler pervazları, kadının arkasındaki eve gelişigüzel yaptığı çarpılar evin karkas yapısını temsil etmektedir. Soldaki evin bir kısmı görünen merdiveninin tamamı resmedilmiş, açık kapı olduğundan geniş, üstteki pencere küçük yapılmıştır. resmin tamamına yakını boyanmış, sadece sulu boya kullanılmıştır. Boyama düzensiz, konturlardan taşırma vardır.

4.1.2.3. İzleme Aşaması

Öğrencinin izleme aşaması için yaptığı 1. resim Turgut Zaim'e ait "Halı Dokuyanlar" isimli eserdir. İA1 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 21. İA2: YG1 İzleme Aşaması 2. Resim

Resimdeki tüm figür ve objeler kompozisyondaki yerlerine uygun yapılmaya çalışılmıştır. Oran-orantı hataları nedeniyle boş alan olması gerekenden fazladır. Figürler resimdeki duruşları ile yansıtılmaya çalışılmıştır. Cinsiyetler yansıtılmış, arkası dönük kadının saçları temsili de olsa çizilmiş, kıyafet detayları eklenmiştir. Arkası dönük kadın olması gerekenden daha dönüktür ancak ilk defa öğrenci sırttan figür resmetmiştir. Çocukları oturur pozisyonda çizmiştir. Yüzü bize dönük kadının ellerini resimdeki gibi önünde birleştirmiştir. Halı dokuyan kadının elleri tezgaha değmektedir. Tezgahtaki halı, yoğurt bakracı, testi detaylarıyla yansıtılmaya çalışılmış ancak oran-orantı hataları yapılmıştır. testi fazla büyük, halı fazla yukarda ve küçük, çocuk küçük yapılmıştır. sadece kız tezgahın arkasında ve kadın tezgahın önünde kalmış, diğer obje ve figürlerin teması resmedilmemiş aralarına boşluk bırakılmıştır. Çadır resme detaylarıyla eklenmiş ama tamamı görünmemesine rağmen tamamlanmıştır. Ufuk çizgisi yapılmış, çadır daha küçük yapılarak perspektif yansıtılmıştır. Resmin tamamı boyanmış, alanlardaki renk geçişleri farklı renk alanları ile yansıtılmaya çalışılmıştır. Resim sulu boya ile yapılmış, testi pastel boya ile bazı detaylar da kuru boya ile eklenmiştir. Halının ipleri kurşun kalemle çizilip üstü boyanmıştır. Açık-koyu renk tonlarına özen gösterilmiş, orijinale en yakın renkler

kullanılmış, boya karıştırılarak renkler açılmıştır. Boyama önceki çalışmalara göre daha muntazamdır.

Öğrencinin izleme aşaması için yaptığı 2. resim Turgut Zaim'e ait "Çini Boyayan Kız" isimli eserdir. İA2 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 22. İA2: YG2 İzleme Aşaması 2. Resim

Resimde figürün cinsiyeti, kıyafet detayları, duruşu, profilden görünen yüzü, kolun bükülüşü, altta resmin dışında kalan görünmeyen kısımları, resimdeki konumu doğruya yakın bir şekilde yansıtılmıştır. Testi ve testiyi tutan el olması gerekenden yukarda yapılmıştır. testinin geometrik şekli yansıtılamamış, ancak üst-orta-alt kısmı gösterilmiştir. Testi süslemeleri yapılmış, fırça aşağı değil yukarı doğru çizilmiştir. Eller kolun uzantısıdır ve uçlarına parmaklar eklenmiştir. El testinin kulpuna denk getirilmiştir. El ile pencere ilişkisi nedeniyle pencere de yukarda kalmıştır. Raf ve masa da olması gerekenden yukarıda resmedilmiştir. Kadının arkasındaki kırmızı alan sandalye olarak tanımlanmış ve resme eklenmiştir. Rafın eğri alt kısmı doğru yansıtılmış, üstünde ki iki objenin şekli özensizce çizilmiştir. Masanın üstündeki kap, ağzı içindeki fırçalar eklenmiş ancak masa yüzeyine oturtulmamıştır. Masanın altı düze inmesine rağmen öğrenci eğri bir çizgi ile sağ tarafa doğru kesmiştir. Pencere kalınlığı yansıtılmış, saksı ve çiçek eklenmiş, dışardaki ırmak, köprü, evler ve ağaçlar yapılmıştır. Perspektif yansıtılmış ancak birbirini örten evler ve ağaçlar ayrı ayrı, sıra sıra resmedilmiştir. Resmin tamamı boyanmış, renkler doğruya yakın, açık ve koyu tonlar kullanılarak yansıtılmış, masanın altında kalan gölge alan koyu

tonda boyanmıştır. Resim sulu boya ile yapılmış, detaylar kuru boya ile resmedilmiştir. Boyama önceki çalışmalara göre daha muntazamdır.

4.1.2.4. Genelleme Aşaması

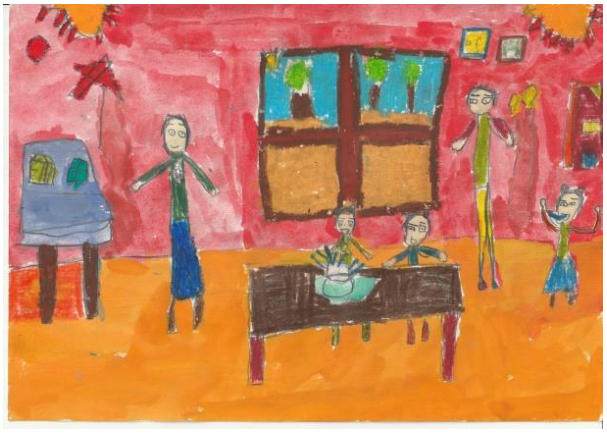
Öğrencinin genelleme aşaması için yaptığı 1. resim "Hayalimdeki Köy" konulu resimdir. GA1 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 23. GA1: YG2 Genelleme Aşaması 1. Resim

Öğrenci resimde kendi köyünü anlatmıştır. Resimde ön planda ayakta 3 kadın, yerde 1 çocuk figürü oturmaktadır. Oturan figürün hemen arkasında bir keçi, önünde sofra bezi vardır. Üstünde iki yemek tabağı ve bir bıçak vardır. Solda 3 sıra bodur ağaççık, resmin orta planında ağaçlar, ev ve bisiklete benzer bir araç süren bir çocuk bulunmaktadır. Resmin arka planında tepeler, gökyüzü, bulutlar ve güneş bulunmaktadır. Resimde kompozisyonda ilk dikkati çeken planlara ve olay örüntüsüne sahip olmasıdır. Ufuk çizgisi yapılmış, figür ve objeler zemine oturtulmuştur. Perspektif hala tam olarak uygulanamamış, bisiklet süren çocuk olması gerekenden büyük yapılmıştır (hiyerarşi özelliği). Ev, çocuk ve ağaçlar arasındaki oran-orantı hatalıdır. Figürler iki boyutlu, cinsiyet ayrımı yansıtılmış, farklı kıyafetler ile çeşitlilik sağlanmıştır. Kadınların başlarında yazma vardır. Çocuklara saç yapılmıştır. Öndeki figürlerde kolların ucuna parmaklar eklenmişken arkadaki figürde farklı bir çizim şekli vardır. Öğrencinin söylemine göre çocuk babasının tahta ile yaptığı bisiklete binmektedir. Gövdesi kalın bisiklete bacaklarını uzatarak oturmuştur. Ayakları pedaldadır. Direksiyon çok uzak kaldığı için kolları uzatarak direksiyonla elleri birleştirmiştir. Keçi yöntem uygulama resimlerinde çizdiği formla aynı geometrik formdadır. Kıvrımlı uzun boynuzları vardır ve yüzü bize bakmaktadır. Resimde sulu ve kuru boya kullanılmıştır. Sulu boya kullanımı ilk çalışmalara göre daha muntazamdır. Farklı renk tonları kullanılmış, bulutlar beyaz, gökyüzü mavi yapılmıştır.

Öğrencinin genelleme aşaması için yaptığı 2. resim “Doğum Günü” konulu resimdir. GA2 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 24. GA2: YG2 Genelleme Aşaması 2. Resim

Öğrenci resimde ikiz kuzenlerinin doğum gününü resmetmiştir. Resimde ön planda merkezde bir masa, üstünde doğum günü pastası, arkasında iki kız çocuğu, resmin orta planında solda bir masa, üzerinde hediye kutuları, yanında bir kadın, sağda bir erkek figürü ve kız çocuğu bulunmaktadır. Arkalarında duvar, merkezinde bir pencere solda duvara asılı ve tavandan sarkan doğum günü süslemeleri, sağda fotoğraf çerçeveleri balonlar ve süsler bulunmaktadır. Pencereden dışarıda arka planda toprak zemin, ağaçlar, gökyüzü ve güneş görülmektedir. Resimde ön-orta-arka plan ile derinlik sağlanmış, boşluk-doluluk dengeli oluşturulmuştur. Ufuk çizgisi yapılmış, figür ve objeler zemine yerleştirilmiştir. Arka plandaki ağaçlar daha küçük yapılmış, objelerde perspektif uygulanmamıştır. Obje detayları eklenmiştir. Pastaya mumlar yapılmıştır. Pasta masanın üstüne yerleşmiş, çocuklar masanın arkasına yerleştirilmiş yer çizgisi insanların arkasından geçmiş, birbirini örten objeler yapılmıştır. Masanın altından çocukların ayakları görülmektedir. obje ve figürler arası oran-orantı sorunu hala devam etmektedir. Figürlerin cinsiyet ayrımı net, saç ve kıyafet detayları eklenmiştir. Sağdaki kız çocuğunun ağzında parti düdüğü vardır. Figürlerin oran-orantısı hatalıdır. Annenin ve babanın kolları kısa gövdesi uzun, yanındaki kız çocuğunun bir kolu diğerinden uzundur. Babanın ayakları kısa, diğerlerinin ki uzundur. Resim sulu boya, pastel boya ve kuru boya ile yapılmıştır. canlı ve sıcak renkler kullanmayı tercih etmiştir. Çok sayıda farklı renk tonu kullanılmıştır. Boyama sonrası kurşun kalemle detaylar çizilmiştir.

4.1.3. YG3 kodlu öğrencinin resimlerinin incelenmesi

Araştırma sürecinde öğrenci 5 adet başlama düzeyi, 4 adet yöntem uygulama, 2 adet izleme ve 2 adet genelleme verilerini oluşturmak için resimler yapmıştır.

4.1.3.1. Başlama Düzeyi

Öğrencinin başlama düzeyi aşaması için yaptığı 1. resim "Oyun oynayan Çocuklar" konulu resimdir. BD1 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 25. BD1: YG3 Başlama Düzeyi 1. Resim

Resimde merkezde dört figür, sağda ve solda birer basketbol potası, bir güneş ve iki bulut vardır. Ufuk çizgisi, yer çizgisi, ön-arka plan yoktur. Resimde basketbol oynayan çocuklar resmedilmiş ancak potalar detaylı bir biçimde çizilmişken figürlere önem verilmemiştir. Figürler tek boyutlu çöp adam şeklinde yapılmıştır. Resim kuru boya ile çizilmiş ve çok az renk kullanılarak sadece bulutlar, top ve güneş boyanmıştır. Öğrenci önce figürün birini boya ile karalamaya başlayıp, bu şekilde kalmasını istediğini söyleyip resmi bırakmıştır.

Öğrencinin başlama düzeyi aşaması için yaptığı 2. resim "Hayalimdeki Köy" konulu resimdir. BD2 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 26. BD2: YG3 Başlama Düzeyi 2. Resim

Resimde 9 ağaç, 3 ev ve kenarında yürüme yolu olan bir göl bulunmaktadır. Resimde hiç figür yoktur. Öğrenci yapmak istememiştir. Resim farklı bakış açıları ile yapılmıştır. Şema öncesi dönemde görülen izleme özelliği göstermektedir. Ufuk çizgisi yoktur, hava yoktur. Göl, yürüme yolu ve zemin yukardan görüştür, ağaçlar karşıdan, evin biri karşıdan diğeri hafif yukardan görüştür. Özellikle iki evin geometrisi oldukça bozuktur. Öğrencinin perspektifi yansıtma çabası gibi bir izlenim vermektedir. Ağaçlardan biri evin altına girmiştir. Boyama oldukça özensizdir. Resmin tamamına yakını gelişigüzel bir biçimde boyanmıştır. Öğrenci görme kaybı nedeni ile boyalara yakından bakarak seçmekte ve resme de ara sıra kaldırıp yakından bakmaktadır. Ama bu resmi boyama konusunda daha istekli olmuştur.

Öğrencinin başlama düzeyi aşaması için yaptığı 3. resim "Yaşadığım Mahalle" konulu resimdir. BD3 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 27. BD3: YG3 Başlama Düzeyi 3. Resim

Resimde büyük bir apartman resmedilmiştir. Yine hiç figür yapılmamıştır. Bina 2 katlıdır. İki dış kapısı ve merdivenleri vardır. bahçe demirleri detaylı bir biçimde yapılmıştır. Çatıdaki kiremitler detaylı bir biçimde gösterilmiştir. Çatının üstünden çok az bir hava görülmektedir. Sol tarafta çatıya eğri çizgi eklenerek perspektif verilmeye çalışılmış ancak diğer çizgi dik çizilmesiyle duvar ayrımı kaybolmuştur. Pencereler kısa ve uzun olmak üzere iki tiptir. Kapı kulpları da farklıdır. Boyama yine özensizdir. Farklı renkler ile resmin büyük kısmı boyanmıştır. Ufuk çizgisi, yer çizgisi, mekan, ön-arka plan resimde görülmemektedir. Öğrenciye resme figür eklememe nedeni sorulduğunda evde olmadıklarını dile getirmiştir.

Öğrencinin başlama düzeyi aşaması için yaptığı 4. resim "Doğum Günü" konulu resimdir. BD4 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 28. BD4: YG3 Başlama Düzeyi 4. Resim

Resimde sol tarafta bir araba, üstünde bahçe kapısı ve demirleri, sağ tarafta 4 katlı ve 3 katlı iki apartman ve 4 katlı apartmanın 2. katında pencereden görülen bir figür bulunmaktadır. Gökyüzünde iki bulut ve ortalarında güneş bulunmaktadır. Ufuk çizgisi yapılmıştır, yer-gök ayrımı belirgindir. Resimde öğrenci doğum gününde almak istediği hediyeyi ve kendisini resmetmiştir. Figürün tamamı görülmemesine rağmen mutlu yüz ifadesi çok belirgindir. Kendi saçları gibi kızıl renkte olan saçları ve gözlüklerini resme yansıtmıştır. Gövdesi görülmese de boynu ve omuzları figürün iki boyutlu çizildiğini göstermektedir. Bu resimde en detaylı işlenen obje arabadır. Hediye olduğunun anlaşılması için kurdele ile sarılmış, üstüne fiyonklar yapılmış ve ön kaportasına doğum günü pastası

konulmuştur. Pastanın üstünde yanmakta olan üç mum vardır. Arabanın markası ve plakası bile resme eklenmiştir. Apartmanlarda pencerelere detaylar eklenmiş, kapı kulpu ve merdivenler de çizilmiştir. Kapının yanında kapı zilleri vardır. Resimde yine boyama konusunda özensiz davranılmış ve boşluklar bırakılmıştır. Yeşil apartman keçeli boya ile boyanmış diğer yerler kuru boya ile boyanmıştır. Arabanın beyaz olması istendiği için boyanmamıştır.

Öğrencinin diğer resimlerinde figüre pek yer vermemesi nedeni ile başlama düzeyi aşaması "Ailem ve ben" konulu 5. bir resim yaptırılmıştır. BD5 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 29. BD5: YG3 Başlama Düzeyi 5. Resim

Resimde solda bir apartman ve apartmanın terasında 4 figür, bir yemek masası, binanın arkasından çıkıp resim sağına doğru devam eden bir köprü, köprü üstünde ilerleyen 3 araba, köprünün altında su ve kenarında yol üstünde bir bank bulunmaktadır. Resmin üst kısmında dağlar ve batan güneş bulunmaktadır. Masada oturan gözlüklü figür kendisidir. Sırtı dönük olan ablasıdır. Sandalyenin içinden görünmektedir (Saydamlık özelliği). Öğrenci kendisi ve ailesini akşam yemeği esnasında resmetmiştir. Figürler iki boyutludur. Bir figürün üstü maviye boyanmış diğerleri kurşun kalem ile karalanarak yapılmıştır. Masa ve sandalyelerin bacakları eğridir. Figürlerden biri sandalyeyi oturmak için çekmektedir. Ayaklarında topuklu ayakkabı vardır ve bir tek saç yapılan odur. Sandalye çeken anne, gelen babadır ancak figürlerde net cinsiyet ayrımı yoktur. Binaya cepheden, terasa yukarıdan bakış vardır. Bank ve yola yukardan, arabalara cepheden bakılmıştır. Araba ve köprü korkulukları detaylıca işlenmiştir. Köprüde yol direklerin arasından değil arkasından geçmektedir. Gün batımı farklı renklerin bir arada kullanılması

ile tasvir edilmiştir. Binada da bir alanda birden çok renk kullanılmış ama kağıdın bir kısmı boş bırakılmıştır.

Öğrencinin başlama düzeyi resimlerine genel olarak bakıldığında Lowenfeld'in sanatsal gelişim aşamalarına göre Figür çizimi şema öncesi aşama (4-7 yaş), obje çizimi ve renk kullanımı ve kompozisyon oluşturma konusunda ise şematik aşama (7-9 yaş) özellikleri göstermektedir. Öğrencinin anlatımı güçlü olmasına ve resim yapmaktan hoşlanmasına rağmen, resimlerde konu ayrımı yapmakta, ilgilendiği ve hoşuna giden şeyleri çizme konusunda oldukça istekli olmakta ve detaylı bir biçimde resmetmektedir. Diğer çalışmaları geçiştirmek istemektedir. Öğrenci boyama konusunda sıkıntı yaşadığında boyama kısmını hızlıca bitirmek istemekte ve tamamını boyamadan çalışmayı bırakmaktadır.

4.1.3.2. Yöntem Uygulama Aşaması

Öğrencinin eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yaptığı 1.resim Turgut Zaim'e ait "Keçili Kız" isimli eserdir. YU1 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 30. YU1: YG3 Yöntem Uygulama 1. Resim

Resimde tüm figür ve objeler iki boyutlu olarak kompozisyona uygun biçimde, yansıtılmaya çalışılmıştır. Figürler zemine oturtulmuş, figürler arası ilişki yansıtılmaya çalışılmıştır. Kızın elleri resimdeki gibi keçinin önünde onu tutmaktadır. Cinsiyet ayrımı, kıyafet detayları yansıtılmıştır. Kız ve keçi çizimi biçimsel olarak hatalıdır. Kızın

arkasındaki duvar resme eklenmiş, duvardaki girintideki lahanalar ayrı ayrı dairesel şekiller halinde temsili olarak resmedilmiştir. Evlerin kat ayrımı yansıtılmamıştır. Ufuk çizgisi yansıtılmış, perspektif dikkate alınmıştır. Resimde alanların yarısı kuru boya ile boyanmış, boşluklar bırakılmıştır. Boyama muntazam değildir. Öğrenci çizime daha çok vakit ayırıp boyamayı hızlı bir biçimde tamamlamıştır.

Öğrencinin eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yaptığı 2. resim Turgut Zaim'e ait "Hamur Açan Kadın" isimli eserdir. YU2 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 31. YU2: YG3 Yöntem Uygulama 2. Resim

Resimde figürler doğru sayıda ve yerde resmedilmiştir. Kadının kollarının eğimini yansıtmaya, hamur tezgahına uzatmaya ve ellerine oklavayı yerleştirmeye çalışmıştır. Kadının kolları gövdesinden direk çıkmaktadır. Oklava elin altında yapılmış, hamur tezgahı tam olmasa da eliptik çizilmiştir, üstündeki hamurlar yansıtılmıştır.. Cinsiyetler yansıtılmış, kıyafet detayına çok girilmemiştir. Figürlerin oturuşları nettir. Zemindeki kilimin çizgilerini tezgahın altında değil dışında yapmıştır. Resimdeki tüm objeleri eklemeye çalışmış duvardaki gaz lambasını da resme eklemiştir. Boyama pastel boya ile gelişigüzel yapılmıştır. Boş yer bırakmadan resimde gördüğü renklere en yakın renklere boyamıştır. Duvarda farklı renkler gördüğü için alan parçalaması yapmıştır.

Öğrencinin eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yaptığı 3. resim Turgut Zaim'e ait "Ürgüplü Yörükler" isimli eserdir. YU3 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 32. YU3: YG3 Yöntem Uygulama 3. Resim

Resimde insan ve hayvan figürlerinin tamamı iki boyutlu olarak yansıtılmıştır. Cinsiyet ayrımı net olarak gösterilmiş, kıyafet detayına girilmiştir. Oran-orantılar doğruya yakındır. Profilden figür çizimi yapılmış, figürler arası ilişki ve resimdeki gibi birbirini örten kısımlar yansıtılmıştır. Keçiler kulak, boynuz ve ayak detaylarıyla çizilmiştir. Sondaki keçinin kıza bakışı yansıtılmıştır. En soldaki çalılık, peri bacaları, arkadaki köy, dağ resme eklenmiş, ufuk çizgisi eklenmiş, peri bacaları arasındaki boşluk yapılarak derinlik sağlanmıştır. Resme sığmayan kayalıklar, göründüğü gibi resmedilmiştir. Detaylar önemsenmiştir. Öğrenci sulu boya ile resmi boyamış, detaylarda kuru boya eklemiştir. Kağıdın tamamı boyanmış, bazı alanlarda resimde gördüğü gibi birden fazla rengi karıştırarak kullanmıştır. Kayalarda gölgeyi koyu renkle yansıtmış, boyama sonrası kurşun kalemle resimdeki bazı konturların üzerinden gitmiştir.

Öğrencinin eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yaptığı 4. resim Turgut Zaim'e ait "Uçurtmalı Çocuk" isimli eserdir. YU4 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 33. YU4: YG3 Yöntem Uygulama 4. Resim

Resimdeki tüm figür ve objeleri, iki boyutlu olarak yansıtmaya çalışmıştır. Cinsiyet ayrımı net, kıyafet detayları yansıtılmıştır. Figürlerde resimdekine benzer duruşlar oluşturmaya çalışmıştır. Çocuğun uçurtma tutuşu ve uçurtmanın yeri gerçeğe yakındır ancak kadın ayakta yapılmıştır. Manava görmediği bacakları da eklemiştir (tamamlama özelliği). Resimdeki evleri detaylarını yakalamaya çalışarak yapmıştır. Arkadaki kale surlarını ve evleri de eklemiş, resmin kompozisyonunu doğruya yakın resmetmiştir. Boşluk-doluluk ve perspektif resimdeki gibidir. Öndeki evin çatı eğimi verilmiştir. Birbirini örten figür ve objeler yansıtılmış, obje ve figür arası bağlantılar oluşturulmuştur. Kadının arkasındaki evin karkas duvarını eklemiştir. Renk kullanımında da daha ayrıntıcı olmuştur. Kuru boya kullanmış, boyama biraz daha muntazam olmuştur. Zemindeki ve evdeki renk farkı yansıtılmıştır.

4.1.3.3. İzleme Aşaması

Öğrencinin izleme aşaması için yaptığı 1. resim Turgut Zaim'e ait "Halı Dokuyanlar" isimli eserdir. İA1 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 34. İA1: YG3 İzleme Aşaması 1. Resim

Resimde bulunan bütün figür ve objeler iki boyutlu olarak, kompozisyon yerleri doğru olarak yansıtılmıştır. Cinsiyet ayrımı net, kıyafet detayları yansıtılmıştır. Figürlerde resimdekine benzer duruşlar oluşturmaya çalışılmıştır. Sırtı dönük kadın yüzü gösterilmeden yapılmış, kız çocuk dokuma tezgâhının arkasına yerleştirilmiş, oturan kadının üst üste duran elleri ve erkek çocuğun bükük bacakları doğruya yakın bir biçimde resmedilmiştir. Sırtı dönük kadının elleri dokuma tezgâhındaki halı ile birleştirilmiş, el hareketi eklenmiştir. Altındaki minder de resmedilmiştir. Obje detayları da resmedilmiş, testi kulpu, çadır penceresi, halı motifi, halı tezgâhı tahta ve ip bağlantıları detaylı bir biçimde resmedilmiştir. Ufuk çizgisi, boşluk-doluluk yansıtılmış, çadırın görünmeyen kısımları yapılmamıştır. Perspektife uygun olarak küçük yapılmıştır. Birbirini örten obje ve figür ilişkileri, kesişmeleri yansıtılmış, Resmin tamamı doğruya yakın renklerle boyanmış, rengin farklı ton ve değerleri kullanılmıştır. Öğrenci geniş alanlarda sulu boya, küçük alanlarda kuru boya kullanmıştır. Boyama daha muntazam, kontur sınırları belirgindir.

Öğrencinin izleme aşaması için yaptığı 2. resim Turgut Zaim'e ait "Çini Boyayan Kız " isimli eserdir. İA2 şeklinde kodlanmıştır.

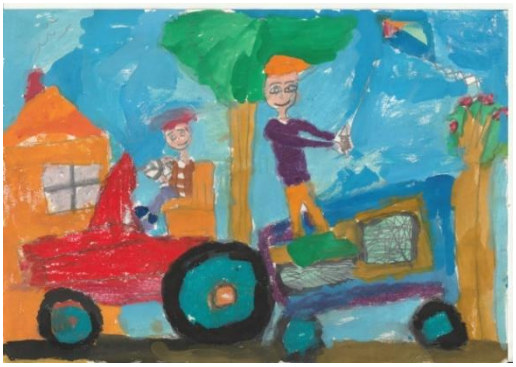


Şekil 4. 35. İA2: YG3 İzleme Aşaması 2. Resim

Resimde figürün cinsiyeti, kıyafet detayları, duruşu, profilden görünen yüzü, kolun bükülüşü, altta resmin dışında kalan görünmeyen kısımları, resimdeki konumu doğruya yakın bir şekilde yansıtılmıştır. Kızın baş eğimi tam yansıtılamamış, ancak testi ile ilişkisi doğruya yakındır. Testinin geometrik şekli hatalıdır ancak üst-orta-alt kısmı gösterilmiştir. Testi süslemeleri temsili olarak yapılmış, fırça tutuşu doğrudur. El testinin kulpuna denk getirilmiştir. Pencere yukarda kalmıştır. Raf ve masa da olması gerekenden yukarıda resmedilmiştir. Kadının arkasındaki kırmızı alan sandalye olarak tanımlanmış ve resme eklenmiştir. Rafın eğri alt kısmı doğru yansıtılmış, üstünde ki iki objenin şekli özensizce çizilmiştir. Masanın üstündeki kap, ağzı içindeki fırçalar masa yüzeyine oturtulmuştur. Pencere kalınlığı yansıtılmış, saksı ve çiçek eklenmiş, dışardaki ırmak, köprü, evler ve ağaçlar yapılmıştır. Perspektif yansıtılmış, birbirini örten evler ve ağaçlar resmedilmiştir. Resmin tamamı boyanmış, renkler doğruya yakın, açık ve koyu tonlar kullanılarak yansıtılmış, köprü altındaki alanlar resimdeki gibi farklı renkte ve masanın altında kalan gölge alan koyu tonda boyanmıştır. Resim sulu boya ile yapılmış, detaylar kuru boya ile resmedilmiştir. Boyama önceki çalışmalara göre daha muntazamdır.

4.1.3.4. Genelleme Aşaması

Öğrencinin genelleme aşaması için yaptığı 1. resim "Hayalimdeki Köy" konulu resimdir. GA1 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 36. GA1: YG3 Genelleme Aşaması 1. Resim

Resimde iki erkek figür bulunmaktadır. Figürlerden biri traktör kullanmakta diğeri römorkunda ayakta traktörün yaptığı hızdan faydalanarak uçurtma uçurmaktadır. Figürler iki boyutludur. Cinsiyet ayrımı, kıyafet detayı yansıtılmış, konuya uygun duruşlar verilmiştir. Oran-orantı gerçeğe yakındır. Konu ile ilgili çok sayıda obje, gerçeğe uygun bir biçimde yansıtılarak kompozisyon oluşturulmuştur. Traktör detayı önemsenmiştir. Ancak ön kısmı yandan, römorku üstten görülmüştür. İçindeki yükler de görülmektedir. Yer çizgisi yapılmış, ufuk çizgisi aşağı çekilmiştir. Ön- arka plan ayrımını yansıtılmış, mekân boşluk-doluluk yönünden konuya uygun düzenlenmiştir. Arkadaki ev küçük yapılarak perspektife uygun yerleştirme yapılmaya çalışılmıştır. Obje ve figürler arası ilişkiler, oran-orantı, birbirlerini örten obje ve figürler gerçeğe yakın yansıtılmıştır. Sulu boya ve pastel boya kullanmış, kâğıdın tamamı, fazla alan taşırması yapmadan, gerçeğe uygun renklerle, rengin farklı ton ve değerlerini kullanarak boyanmıştır. Römorkta mor ve mavi ile alanda renk geçişi yapmıştır.

Öğrencinin genelleme aşaması için yaptığı 2. resim "Doğum Günü" konulu resimdir. GA2 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. 37. GA2: YG1 Genelleme Aşaması 2. Resim

Öğrenci resimde hayali bir doğum günü kutlaması resmetmiştir. Resimde bir kadın, bir erkek, bir kız çocuk ve bir erkek çocuk bulunmaktadır. Hikayede kızın doğum günü kutlanmaktadır. Resmin sağında kız masaya oturmuş ellerini öne uzatmış pastayı istemektedir. Baba masanın arkasında durmuş kollarını göğsünde birleştirmiştir. Erkek çocuk ayakta merkezde elleri göğsünde birleşik durmaktadır. Baba ve erkek kardeşin bu duruşu mutluluklarını temsil etmektedir. Anne resmin solunda merdivenden inerek üstünde mumları olan pastayı getirmektedir. Mutlu bir aile tablosu resmedilmiştir. Cinsiyet ayrımı, kıyafet detayı yansıtılmış, konuya uygun duruşlar verilmiştir. Oran-orantı gerçeğe yakın olmasına rağmen babanın masanın altından görünmesi gereken ayakları yapılmamıştır. Yer çizgisi yapılmış, yer-duvar ayrımı yapılmıştır. Ön- arka plan ayrımını yansıtılmış, mekân boşluk-doluluk yönünden konuya uygun düzenlenmiştir. Konu ile ilgili çok sayıda obje kullanılarak kompozisyon yansıtılmıştır. Evin duvarında bir duvar saati, resim, doğum günü süslemeleri vardır. Pencere yoktur. Öğrenci resmi anlatırken ters dublex olduğu için pencere değil merdiven olduğunu dile getirmiştir. Merdiven yandan görülmüş, basamak ve tırabzan yapılmış, kadının ayakları iner şekilde yerleştirilmiştir Masanın dört bacağı da resme eklenmiş ancak masanın sol bacakları ile sağ bacakları aynı hizada değildir. İki bacak yukarıdadır. Kızın masada oturuşu doğruya yakındır. Masanın üstünde boş tabaklar ve pasta için büyük tabak bulunmaktadır. Masanın altında hediye paketleri en solda iki adet balon bulunmaktadır. Obje ve figürler arası ilişkiler, oran-orantı, birbirlerini örten obje ve figürler gerçeğe yakın yansıtılmıştır. Sulu boya ve kuru boya kullanmış, kâğıdın tamamı, alan taşırması yapmadan, gerçeğe uygun renklerle, rengin farklı ton ve değerlerini kullanarak boyanmıştır. Öğrenci renkleri karıştırarak açık değerler elde etmiştir.

4.2. Eğitsel Oyunlarla Uygulanan Pedagojik Sanat Eleştirisi Yönteminin Figür Betimlemesi Açısından Öğrencilerin Sanatsal Gelişim Düzeyine Etkisi

Araştırmanın yöntem uygulamasına katılan öğrencilerin yapmış oldukları resimler figür betimlemesi açısından incelenerek 3 uzman tarafından değerlendirilmiş (EK-16), elde edilen ortalama değer yöntemin etkisinin tam olarak anlaşılabilmesi için yüzdelik değere çevrilerek çizgi grafik ile gösterilmiştir. Araştırma 3 öğrenci ile yürütüldüğünden her öğrenci için ayrı başlık altında puanlama ve grafiklere yer verilmiştir.

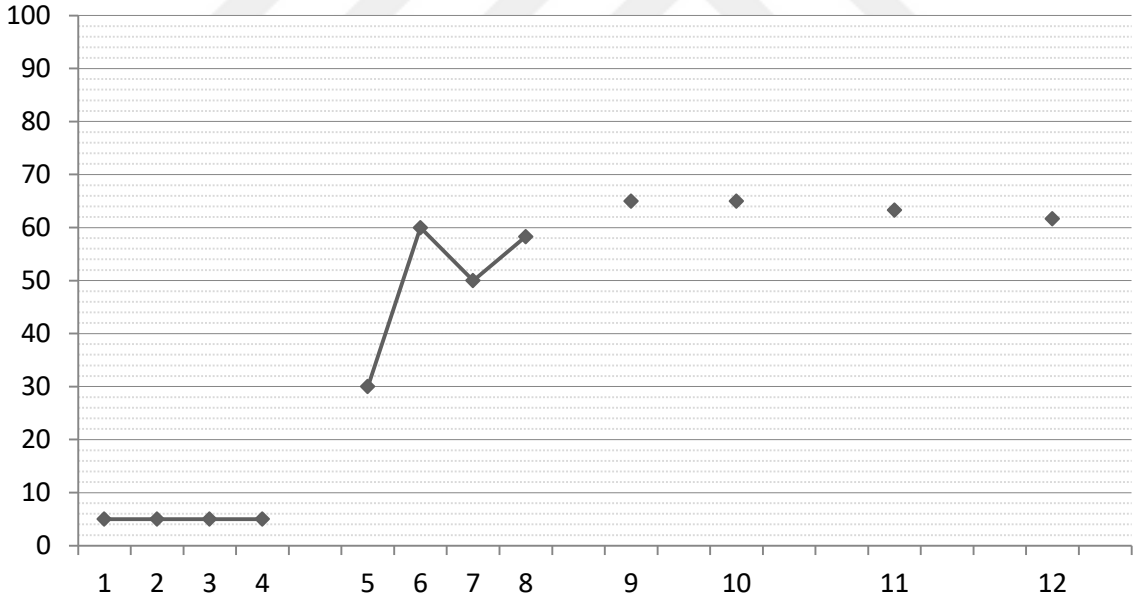
4.2.1. YG1 Kodlu Öğrencinin Figür Betimlemesi Sanatsal Gelişim Grafiği

YG1 kodlu öğrencinin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri sonucunda figür betimlemesi açısından elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.1 de yer almaktadır.

Tablo 4. 1. YG1 Figür Betimlemesi Değerlendirme Puan Tablosu

Figür Betimlemesi												
Resim Kodu	***BD1***	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
Aldığı Puan Ortalaması	1	1	1	1	6	12	10	11,66	13	13	12,66	12,33

YG1 kodlu öğrencinin figür betimlemesi açısından gelişimi Grafik 4,1'de gösterilmiştir.



Grafik 4. 1. YG1 Figür Betimlemesi Değişim Grafiği

Grafikte yatay eksen üzerindeki sayılar oturumlarda yapılan resimleri, dikey eksen üzerindeki sayılar resim değerlendirme formuyla elde edilen puanların yüzdelik değerini göstermektedir. Veri noktaları öğrencinin yaptığı her çalışmanın aldığı puanın yüzdelik

değerini göstermektedir. Biyolojik yaşından beklenen tüm sanatsal gelişim özelliklerini gösteren bir öğrencinin tüm veri noktaları %100 düzeyinde olmalıdır.

YG1 figür betimlemesi yönünden % 5 düzeyinde bir resim ile araştırmaya başlamış, başlama düzeyi 2. resimde % 5, 3. resimde % 5 ve 4. resimde % 5 düzeyinde kararlılık göstermiştir. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 5. çalışmada (YU1) % 30 seviyesine yükselen öğrenci, 6.çalışmada (YU2) % 60 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 7.çalışmada (YU3) % 50 seviyesine gerilemiş, 8. çalışmada (YU4) % 58,3 seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 9. çalışmada (İA1) % 65 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, en az 1 hafta aradan sonra yaptığı 10. çalışmasında da (İA2) % 65 düzeyinde kaldığı görülmüştür. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 11. resimde (GA1) % 63,3 seviyesinde ve 12. Resimde(GA2) % 61,65 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi tüm resimlerde % 5 seviyesinde iken yöntem uygulama aşaması itibari ile en düşük seviyeyi %50 ile 7. çalışmada (YU3) , en yüksek seviyeyi %65 ile 9 ve 10. çalışmalarda (İA1-İA2) sergilemiştir. % 100 düzeyine ulaşması için biyolojik yaşına uygun figür betimlemesi yapması gereken öğrencinin, ulaşabildiği en yüksek seviye % 65 olmuştur. Çalışmaya ara verilerek toplanan izleme ve genelleme verilerinde de % 60'ın üzerinde bir seviyede seyretmektedir.

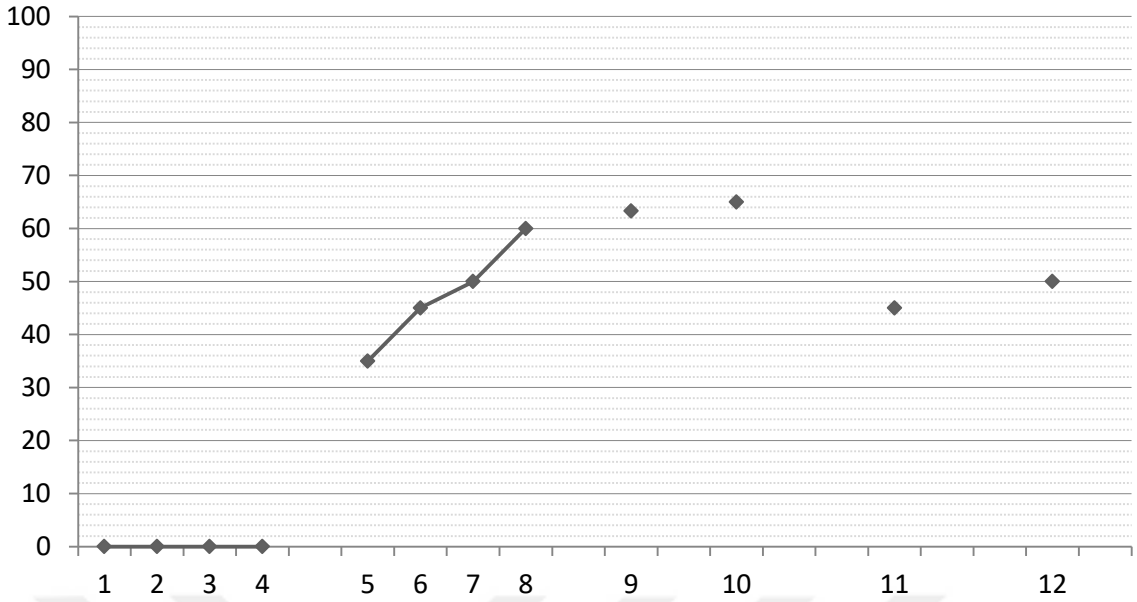
4.2.2 YG2 Kodlu Öğrencinin Figür Betimlemesi Sanatsal Gelişim Grafiği

YG2 kodlu öğrencinin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri (EK. 16) sonucunda elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.2 de yer almaktadır.

Tablo 4. 2. YG2 Figür Betimlemesi Değerlendirme Puan Tablosu

Figür Betimlemesi YG2												
Resim Kodu	***BD1***	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
Aldığı Puan Ortalaması	0	0	0	0	7	9	10	12	12,66	13	9	10

YG2 kodlu öğrencinin figür betimlemesi açısından gelişimi Grafik 4,2'de gösterilmiştir.



Grafik 4. 2. YG2 Figür Betimlemesi Değişim Grafiği

Grafikte yatay eksen üzerindeki sayılar oturumlarda yapılan resimleri, dikey eksen üzerindeki sayılar resim değerlendirme formuyla elde edilen puanların yüzdelik değerini göstermektedir. Veri noktaları öğrencinin yaptığı her çalışmanın aldığı puanın yüzdelik değerini göstermektedir. Biyolojik yaşından beklenen tüm sanatsal gelişim özelliklerini gösteren bir öğrencinin tüm veri noktaları %100 düzeyinde olmalıdır.

YG2 figür betimlemesi yönünden 0 düzeyinde bir resim ile araştırmaya başlamış, başlama düzeyi 2, 3 ve 4. resimde de hiç puan alamamıştır. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 5. çalışmada (YU1) % 35 seviyesine yükselen öğrenci, 6.çalışmada (YU2) % 45 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 7.çalışmada (YU3) % 50 seviyesine gelmiş, 8. çalışmada (YU4) % 60 seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 9. çalışmada (İA1) % 63,3 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, en az 1 hafta aradan sonra yaptığı 10. çalışmasında (İA2) % 65 düzeyine yükseldiği görülmüştür. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 11. resimde (GA1) % 45 seviyesine gerilemiş, 12. Resimde(GA2) % 50 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi tüm resimlerde 0 seviyesinde iken yöntem uygulama aşaması itibari ile en düşük seviyeyi % 35 ile 5. çalışmada (YU1) , en yüksek seviyeyi %65 ile 10. çalışmada (İA2) sergilemiştir. % 100 düzeyine ulaşması için biyolojik yaşına uygun figür betimlemesi yapması gereken öğrencinin, ulaşabildiği en yüksek seviye % 65

olmuştur. Çalışmaya ara verilerek toplanan izleme verilerinde % 60, genelleme verilerine % 45 üzerinde bir seviyede seyretmektedir.

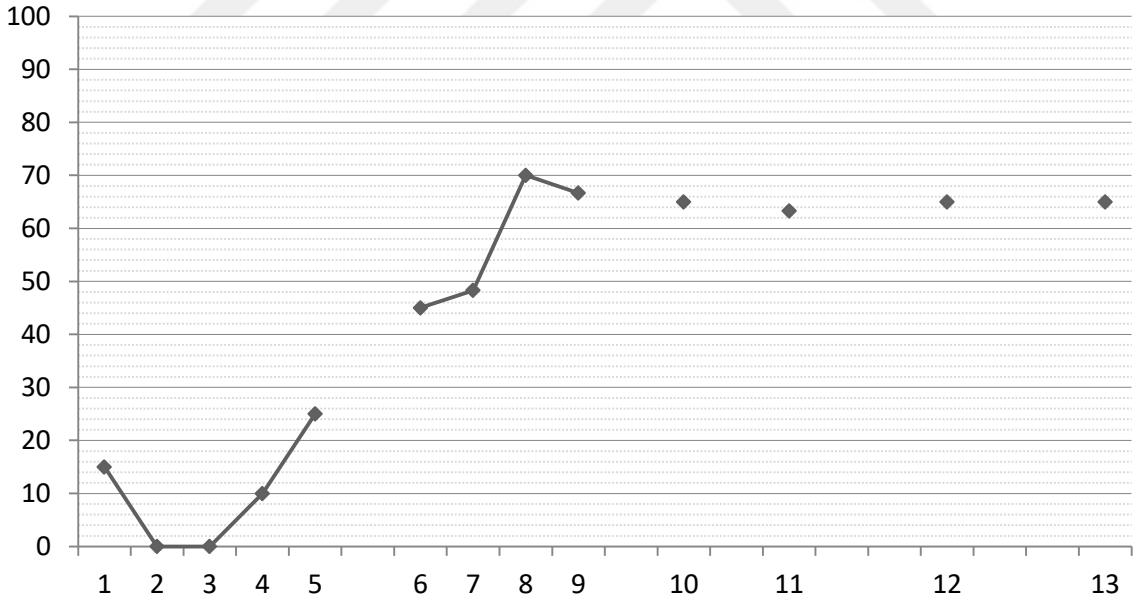
4.2.3 YG3 Kodlu Öğrencinin Figür Betimlemesi Sanatsal Gelişim Grafiği

YG3 kodlu öğrencinin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri (EK. 16) sonucunda elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.3 de yer almaktadır.

Tablo 4. 3. YG3 Figür Betimlemesi Değerlendirme Puan Tablosu

Figür Betimlemesi YG3													
Resim Kodu	***BD1***	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***BD5***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
Aldığı Puan Ortalaması	3	0	0	2	5	9	9,66	14	13,33	13	12,66	13	13

YG3 kodlu öğrencinin figür betimlemesi açısından gelişimi Grafik 4,3'de gösterilmiştir.



Grafik 4. 3. YG3 Figür Betimlemesi Değişim Grafiği

Grafikte yatay eksen üzerindeki sayılar oturumlarda yapılan resimleri, dikey eksen üzerindeki sayılar resim değerlendirme formuyla elde edilen puanların yüzdelik değerini göstermektedir. Veri noktaları öğrencinin yaptığı her çalışmanın aldığı puanın yüzdelik

değerini göstermektedir. Biyolojik yaşından beklenen tüm sanatsal gelişim özelliklerini gösteren bir öğrencinin tüm veri noktaları %100 düzeyinde olmalıdır.

YG3 figür betimlemesi yönünden % 15 düzeyinde bir resim ile araştırmaya başlamış, başlama düzeyi 2. ve 3. resimde figür yapmadığı için 0 puan almış, 4. resimde % 10 seviyesinde puan alınmıştır. Öğrenciye 5. bir resim yaptırılarak kararlılk oluşturulmaya çalışılmıştır. 5. resim % 25 seviyesinde puan almıştır. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 6. çalışmada (YU1) % 45 seviyesine yükselen öğrenci, 7.çalışmada (YU2) % 48,3 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 8.çalışmada (YU3) % 70 seviyesine yükselmiş, 9. çalışmada (YU4) % 66,65 seviyesine gerileme göstermiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 10. çalışmada (İA1) % 65 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, en az 1 hafta aradan sonra yaptığı 11. çalışmasında (İA2) % 63,3 düzeyinde puan almıştır. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 12 ve 13. resimlerde (GA1-GA2) % 65 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi en düşük 0, en yüksek % 25 seviyesinde puan almış iken, yöntem uygulama aşaması itibari ile en düşük seviyeyi % 45 ile 6. çalışmada (YU1) , en yüksek seviyeyi % 70 ile 8. çalışmada (YU3) sergilemiştir. % 100 düzeyine ulaşması için biyolojik yaşına uygun figür betimlemesi yapması gereken öğrencinin, ulaşabildiği en yüksek seviye % 70 olmuştur. Çalışmaya ara verilerek toplanan izleme ve genelleme verilerinde de % 63'ün üzerinde bir seviye görülmektedir.

4.3. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin obje betimlemesi açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine etkisi

Araştırmanın yöntem uygulamasına katılan öğrencilerin yapmış oldukları resimler obje betimlemesi açısından incelenerek 3 uzman tarafından değerlendirilmiş, elde edilen ortalama değer yüzdelik değere çevrilerek çizgi grafik ile gösterilmiştir. Araştırma 3 öğrenci ile yürütüldüğünden her öğrenci için ayrı başlık altında puanlama ve grafiklere yer verilmiştir.

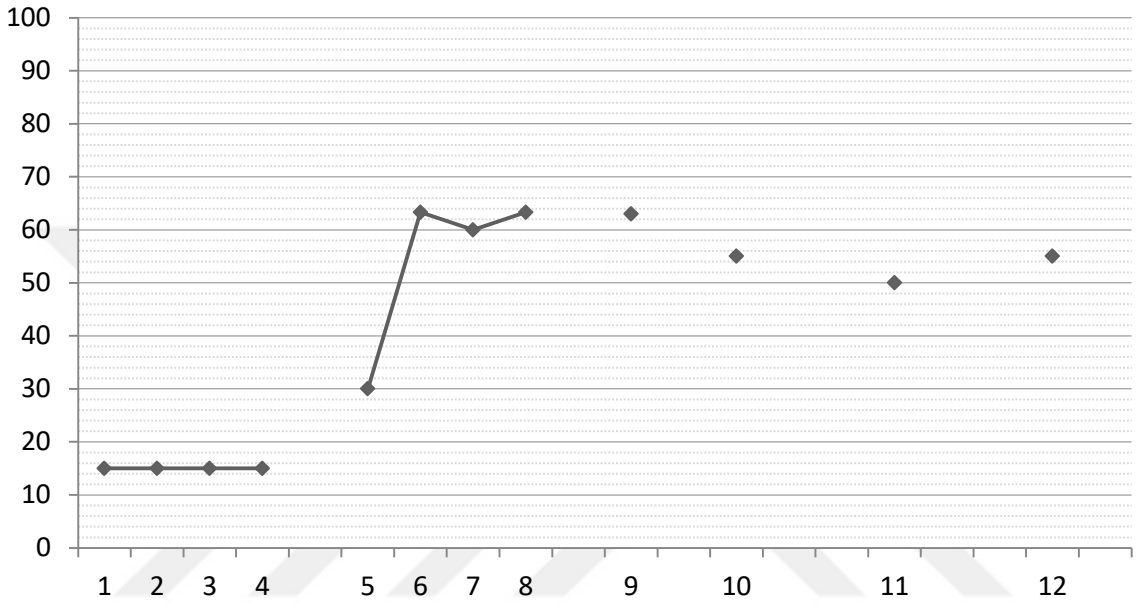
4.3.1 YG1 Kodlu Öğrencinin Obje Betimlemesi Sanatsal Gelişim Grafiği

YG1 kodlu öğrencinin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri (EK. 16) sonucunda elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.4 de yer almaktadır.

Tablo 4. 4. YG1 Obje Betimlemesi Değerlendirme Puan Tablosu

Obje Betimlemesi YG1												
Resim Kodu	***BD1***	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
Aldığı Puan Ortalaması	3	3	3	3	6	12,66	12	12,66	12,66	11	10	11

YG1 kodlu öğrencinin obje betimlemesi açısından gelişimi Grafik 4,4'de gösterilmiştir.



Grafik 4. 4. YG1 Obje Betimlemesi Değişim Grafiği

Grafikte yatay eksen üzerindeki sayılar oturumlarda yapılan resimleri, dikey eksen üzerindeki sayılar resim değerlendirme formuyla elde edilen puanların yüzdelik değerini göstermektedir. Veri noktaları öğrencinin yaptığı her çalışmanın aldığı puanın yüzdelik değerini göstermektedir. Biyolojik yaşından beklenen tüm sanatsal gelişim özelliklerini gösteren bir öğrencinin tüm veri noktaları %100 düzeyinde olmalıdır.

YG1 obje betimlemesi yönünden % 15 düzeyinde bir resim ile araştırmaya başlamış, başlama düzeyi 2, 3 ve 4. Resimde de % 15 düzeyinde kararlılık göstermiştir. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 5. çalışmada (YU1) % 30 seviyesine yükselen öğrenci, 6.çalışmada (YU2) % 63,3 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 7.çalışmada (YU3) % 60 seviyesine gerilemiş, 8. Çalışmada (YU4) % 63,3 seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 9. çalışmada (İA1) % 63,3 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, 1 hafta aradan sonra yaptığı 10. çalışmasında da (İA2) % 55 düzeyine

gerilemiştir. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 11. resimde (GA1) % 50 seviyesinde ve 12. resimde(GA2) % 55 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi tüm resimlerde % 15 seviyesinde iken yöntem uygulama aşaması itibari ile en düşük seviyeyi % 30 ile 5. çalışmada (YU3) , en yüksek seviyeyi %63,3 ile 6, 8 ve 9. çalışmalarda (YU2-YU4-İA1) sergilemiştir. % 100 düzeyine ulaşması için biyolojik yaşına uygun obje betimlemesi yapması gereken öğrencinin, ulaşabildiği en yüksek seviye % 63,3 olmuştur. Çalışmaya ara verilerek toplanan izleme ve genelleme verilerinde de % 50'nin üzerinde bir seviyede seyretmektedir.

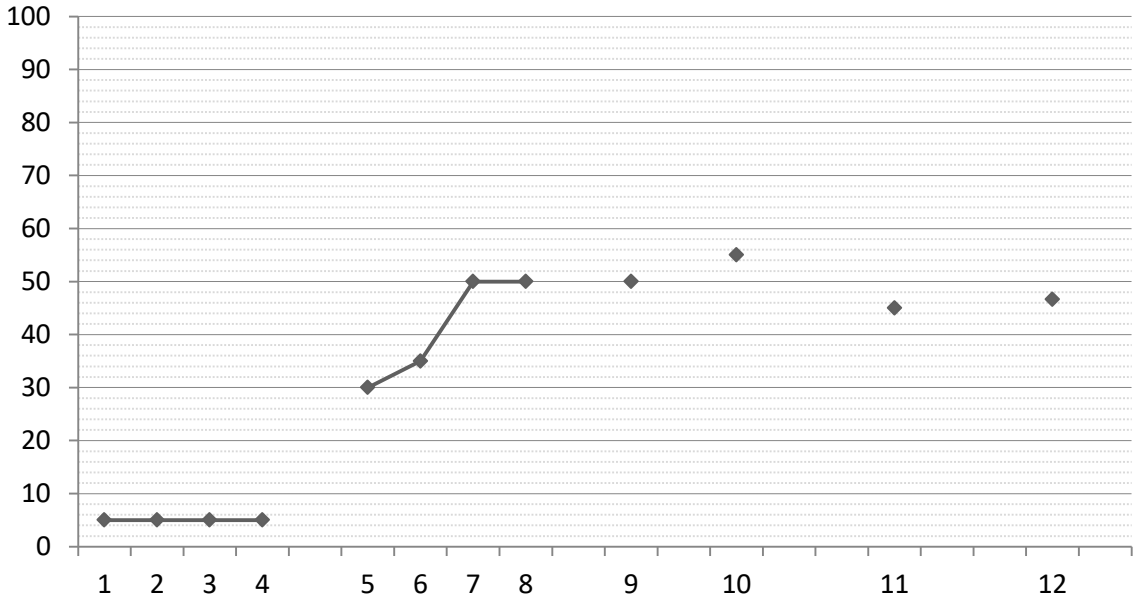
4.3.2 YG2 Kodlu Öğrencinin Obje Betimlemesi Sanatsal Gelişim Grafiği

YG2 kodlu öğrencinin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri (EK. 16) sonucunda elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.5 de yer almaktadır.

Tablo 4. 5. YG2 Obje Betimlemesi Değerlendirme Puan Tablosu

Obje Betimlemesi YG2												
Resim Kodu	***BD1***	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
Aldığı Puan Ortalaması	1	1	1	1	6	7	10	10	10	11	9	9,33

YG2 kodlu öğrencinin obje betimlemesi açısından gelişimi Grafik 4,5'de gösterilmiştir.



Grafik 4. 5. YG2 Obje Betimlemesi Değişim Grafiği

YG2 obje betimlemesi yönünden % 5 düzeyinde bir resim ile araştırmaya başlamış, başlama düzeyi 2, 3 ve 4. resimde de % 5 düzeyinde kararlılık göstermiştir. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 5. çalışmada (YU1) % 30 seviyesine yükselen öğrenci, 6.çalışmada (YU2) % 35 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 7 ve 8. çalışmada (YU3- YU4) % 50 seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 9. çalışmada (İA1) % 50 düzeyinde kalmış, 1 hafta aradan sonra yaptığı 10. çalışmasında da (İA2) % 55 düzeyine yükseldiği görülmüştür. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 11. resimde (GA1) % 45 seviyesinde ve 12. resimde(GA2) % 46,65 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi tüm resimlerde % 5 seviyesinde iken yöntem uygulama aşaması itibari ile en düşük seviyeyi % 30 ile 5. çalışmada (YU1) , en yüksek seviyeyi % 55 ile 10. çalışmada (İA2) sergilemiştir. % 100 düzeyine ulaşması için biyolojik yaşına uygun obje betimlemesi yapması gereken öğrencinin, ulaşabildiği en yüksek seviye % 55 olmuştur. Çalışmaya ara verilerek toplanan izleme ve genelleme verilerinde de % 45'in üzerinde bir seviyede seyretmektedir.

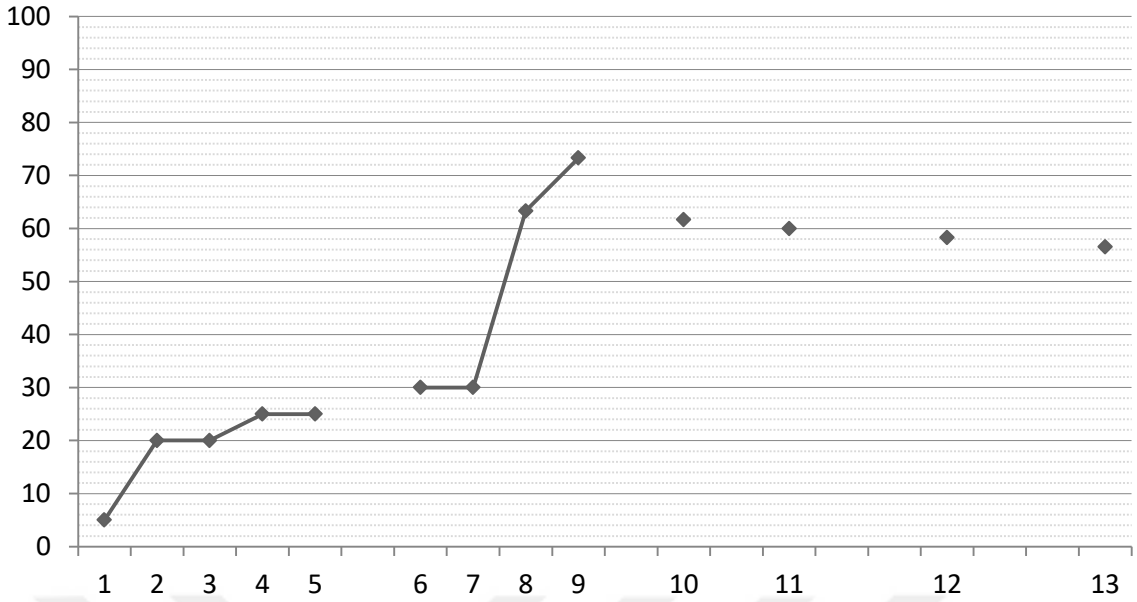
4.3.3 YG3 Kodlu Öğrencinin Obje Betimlemesi Sanatsal Gelişim Grafiği

YG3 kodlu öğrencinin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri (EK. 16) sonucunda elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.6 de yer almaktadır.

Tablo 4. 6. YG3 Obje Betimlemesi Değerlendirme Puan Tablosu

Obje Betimlemesi YG3													
Resim Kodu	***BD1***	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***BD5***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
Aldığı Puan Ortalaması	1	4	4	5	5	6	6	12,66	14,66	12,33	12	11,66	11,33

YG3 kodlu öğrencinin obje betimlemesi açısından gelişimi Grafik 4.6'da gösterilmiştir.



Grafik 4. 6. YG3 Obje Betimlemesi Değişim Grafiği

YG3 obje betimlemesi yönünden % 5 düzeyinde bir resim ile araştırmaya başlamış, başlama düzeyi 2 ve 3. resimde %20, 4 ve 5. resim % 25 seviyesinde puan almıştır. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 6 ve 7. çalışmalarda (YU1-YU2) % 30 seviyesine yükselen öğrenci, 8.çalışmada (YU3) % 63,3 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 9. çalışmada (YU4) % 73,3 seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 10. çalışmada (İA1) % 61,65 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, 1 hafta aradan sonra yaptığı 11. çalışmasında (İA2) % 60 düzeyinde puan almıştır. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 12. resimde (GA1) %58,3 ve 13. resimde (GA2) % 56,65 seviyesine gerilemiştir. Öğrenci yöntem öncesi en düşük 5, en yüksek % 25 seviyesinde puan almış iken, yöntem uygulama aşaması itibari ile en düşük seviyeyi % 30 ile 6 ve 7. çalışmalarda (YU1-YU2) , en yüksek seviyeyi % 73,3 ile 9. çalışmada (YU4) sergilemiştir. % 100 düzeyine ulaşması için biyolojik yaşına uygun obje betimlemesi yapması gereken öğrencinin, ulaşabildiği en yüksek seviye % 73,3 olmuştur. Çalışmaya ara verilerek toplanan izleme ve genelleme verilerinde de % 56'nın üzerinde bir seviye görülmektedir.

4.4. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin renk uygulaması açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine etkisi

Araştırmanın yöntem uygulamasına katılan öğrencilerin yapmış oldukları resimler renk uygulaması açısından incelenerek 3 uzman tarafından değerlendirilmiş, elde edilen

ortalama değer yüzdelik değere çevrilerek çizgi grafik ile gösterilmiştir. Araştırma 3 öğrenci ile yürütüldüğünden her öğrenci için ayrı başlık altında puanlama ve grafiklere yer verilmiştir.

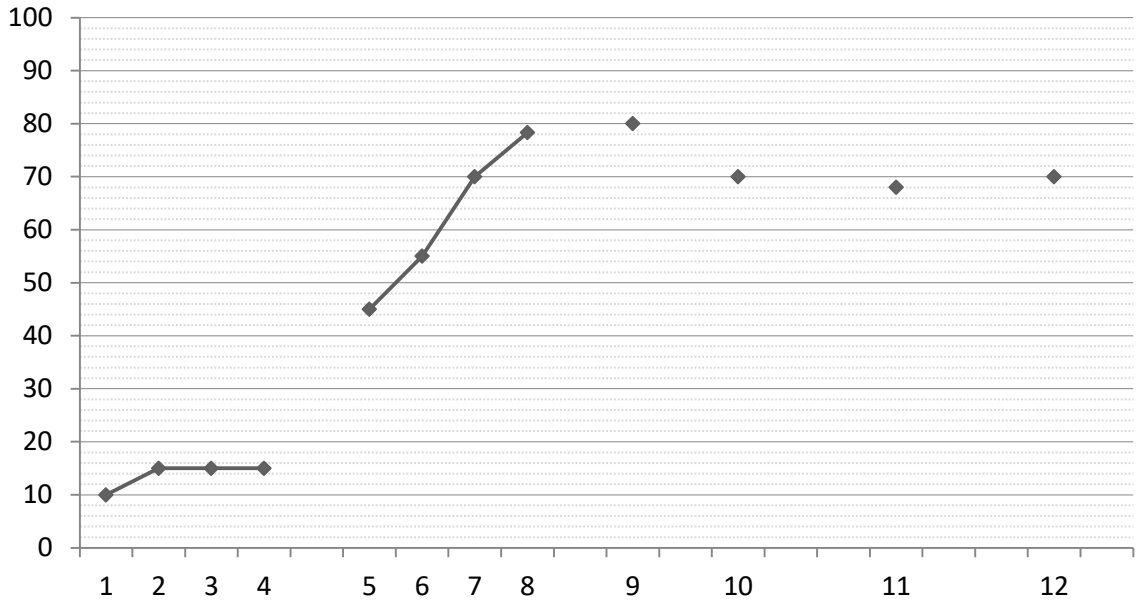
4.4.1 YG1 Kodlu Öğrencinin Renk Uygulaması Sanatsal Gelişim Grafiği

YG1 kodlu öğrencinin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri (EK. 16) sonucunda elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.7 de yer almaktadır.

Tablo 4. 7. YG1 Renk Uygulaması Değerlendirme Puan Tablosu

Renk uygulaması YG1												
Resim Kodu	***BD1***	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
Aldığı Puan Ortalaması	2	3	3	3	9	11	14	15,66	16	14	13,66	14

YG1 kodlu öğrencinin renk uygulaması açısından gelişimi Grafik 4,7'de gösterilmiştir.



Grafik 4. 7. YG1 Renk Uygulaması Değişim Grafiği

YG1 renk uygulaması yönünden % 10 düzeyinde bir resim ile araştırmaya başlamış, başlama düzeyi 2, 3 ve 4.resimde % 15 düzeyinde kararlılık göstermiştir. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 5. çalışmada (YU1) % 45 seviyesine yükselen öğrenci, 6. çalışmada (YU2) % 55 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 7.çalışmada (YU3) % 70 ve 8. çalışmada (YU4) %78,3seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 9. çalışmada (İA1) % 80 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, 1 hafta aradan sonra yaptığı 10. çalışmasında (İA2) % 70 seviyesine gerilediği görülmüştür. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 11. resimde (GA1) % 68,3 seviyesinde ve 12. resimde(GA2) % 70 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi en az %10 en fazla % 15 seviyesinde iken yöntem uygulama aşaması itibari ile en düşük seviyeyi % 45 ile 5. çalışmada (YU1) , en yüksek seviyeyi % 80 ile 9. çalışmada (İA1) sergilemiştir. % 100 düzeyine ulaşması için biyolojik yaşına uygun renk uygulaması yapması gereken öğrencinin, ulaşabildiği en yüksek seviye % 80 olmuştur. Çalışmaya ara verilerek toplanan izleme ve genelleme verilerinde de % 68'in üzerinde bir seviyede seyretmektedir.

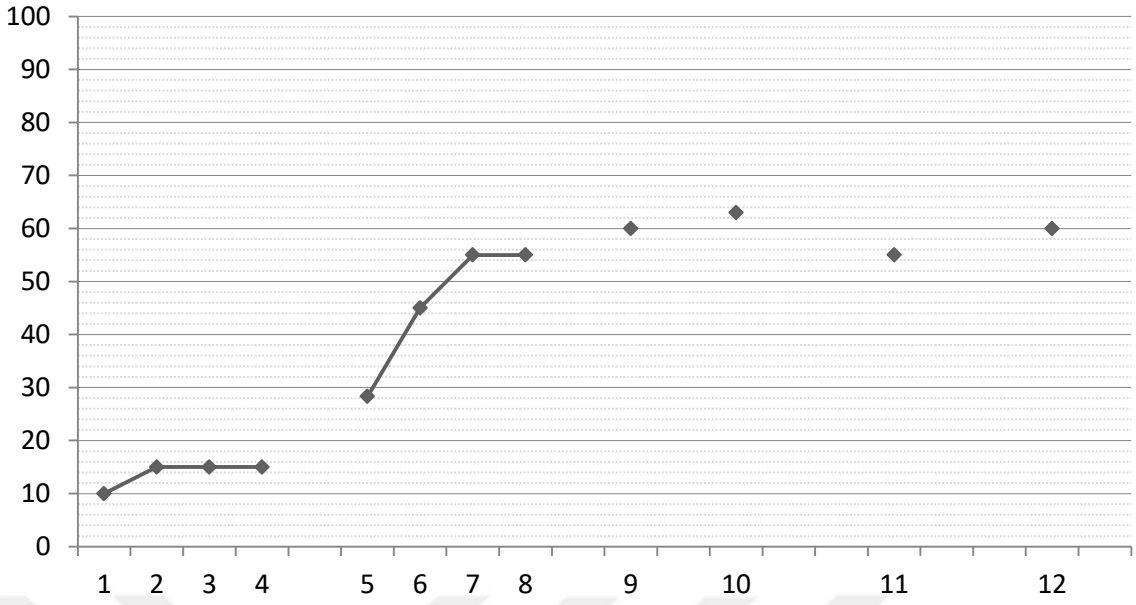
4.4.2 YG2 Kodlu Öğrencinin Renk Uygulaması Sanatsal Gelişim Grafiği

YG2 kodlu öğrencinin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri (EK. 16) sonucunda elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.8de yer almaktadır.

Tablo 4. 8. YG2 Renk Uygulaması Değerlendirme Puan Tablosu

Renk uygulaması YG2												
Resim Kodu	***BD1***	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
Aldığı Puan Ortalaması	2	3	3	3	5,66	9	11	11	12	12,66	11	12

YG2 kodlu öğrencinin renk uygulaması açısından gelişimi Grafik 4.8'de gösterilmiştir.



Grafik 4. 8. YG2 Renk Uygulaması Değişim Grafiği

YG2 renk uygulaması yönünden % 10 düzeyinde bir resim ile araştırmaya başlamış, başlama düzeyi 2, 3 ve 4. resimde % 15 düzeyinde kararlılık göstermiştir. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 5. çalışmada (YU1) % 28,3 seviyesine yükselen öğrenci, 6.çalışmada (YU2) % 45 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 7 ve 8. çalışmalarda (YU3) % 55 seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 9. çalışmada (İA1) % 60 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, 1 hafta aradan sonra yaptığı 10. çalışmasında (İA2) % 63,3 düzeyine ulaştığı görülmüştür. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 11. resimde (GA1) % 55 ve 12. resimde(GA2) % 60 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi en az % 10 seviyesinde (BD1), en fazla %15 seviyesinde (BD2-BD3-BD4) puan almışken yöntem uygulama aşaması itibari ile en düşük seviyeyi % 28,3 ile 5. çalışmada (YU1) , en yüksek seviyeyi % 63,3 ile 10. çalışmada (İA2) sergilemiştir. % 100 düzeyine ulaşması için biyolojik yaşına uygun renk uygulaması yapması gereken öğrencinin, ulaşabildiği en yüksek seviye % 63,3 olmuştur. Çalışmaya ara verilerek toplanan izleme ve genelleme verilerinde de % 55'in üzerinde bir seviyede seyretmektedir.

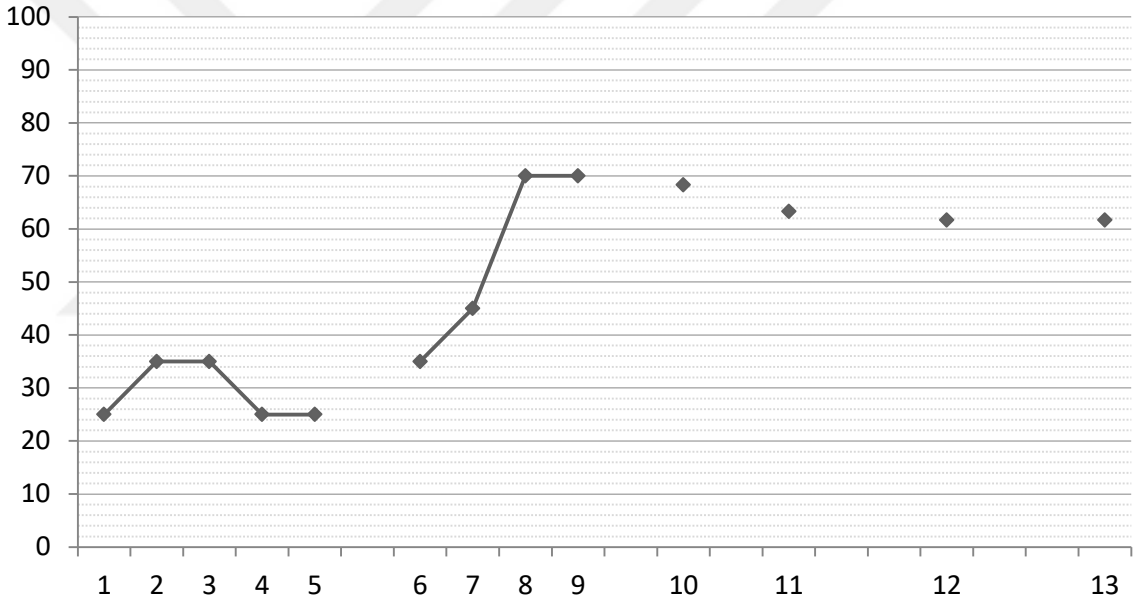
4.4.3. YG3 Kodlu Öğrencinin Renk Uygulaması Sanatsal Gelişim Grafiği

YG3 kodlu öğrencinin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri (EK. 16) sonucunda elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.9 de yer almaktadır.

Tablo 4. 9. YG3 Renk Uygulaması Değerlendirme Puan Tablosu

Renk Uygulaması YG3													
Resim Kodu	***BD1***	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***BD5***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
Aldığı Puan Ortalaması	5	7	7	5	5	7	9	14	14	13,66	12,66	12,33	12,33

YG3 kodlu öğrencinin figür betimlemesi açısından gelişimi Grafik 4.9'da gösterilmiştir.



Grafik 4. 9. YG3 Renk Uygulaması Değişim Grafiği

YG3 renk uygulaması yönünden % 25 düzeyinde bir resim ile araştırmaya başlamış, başlama düzeyi 2 ve 3. resimde % 35, 4 ve 5. resimde % 25 düzeyinde puan almıştır. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 6. çalışmada (YU1) % 35 seviyesine yükselen öğrenci, 7.çalışmada (YU2) % 45 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 8 ve 9.çalışmalarda (YU3-YU4) % 70 seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 10. çalışmada (İA1) % 68,3 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, 1 hafta aradan sonra yaptığı 11. çalışmasında (İA2) % 63,3 düzeyinde kaldığı görülmüştür. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 12

ve 13. resimlerde (GA1-GA2) % 61,65 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi en düşük % 25 en yüksek %35 düzeyinde puan almış iken, yöntem uygulama aşaması itibari ile en düşük seviyeyi % 35 ile 6. çalışmada (YU1) , en yüksek seviyeyi %70 ile 8 ve 9. çalışmalarda (YU3-YU4) sergilemiştir. % 100 düzeyine ulaşması için biyolojik yaşına uygun renk uygulaması yapması gereken öğrencinin, ulaşabildiği en yüksek seviye % 70 olmuştur. Çalışmaya ara verilerek toplanan izleme ve genelleme verileri de % 61,5'in üzerinde bir seviyede seyretmektedir.

4.5. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin kompozisyon oluşturma açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine etkisi

Araştırmanın yöntem uygulamasına katılan öğrencilerin yapmış oldukları resimler kompozisyon oluşturma açısından incelenerek 3 uzman tarafından değerlendirilmiş, elde edilen ortalama değer yüzdelik değere çevrilerek çizgi grafik ile gösterilmiştir. Araştırma 3 öğrenci ile yürütüldüğünden her öğrenci için ayrı başlık altında puanlama ve grafiklere yer verilmiştir.

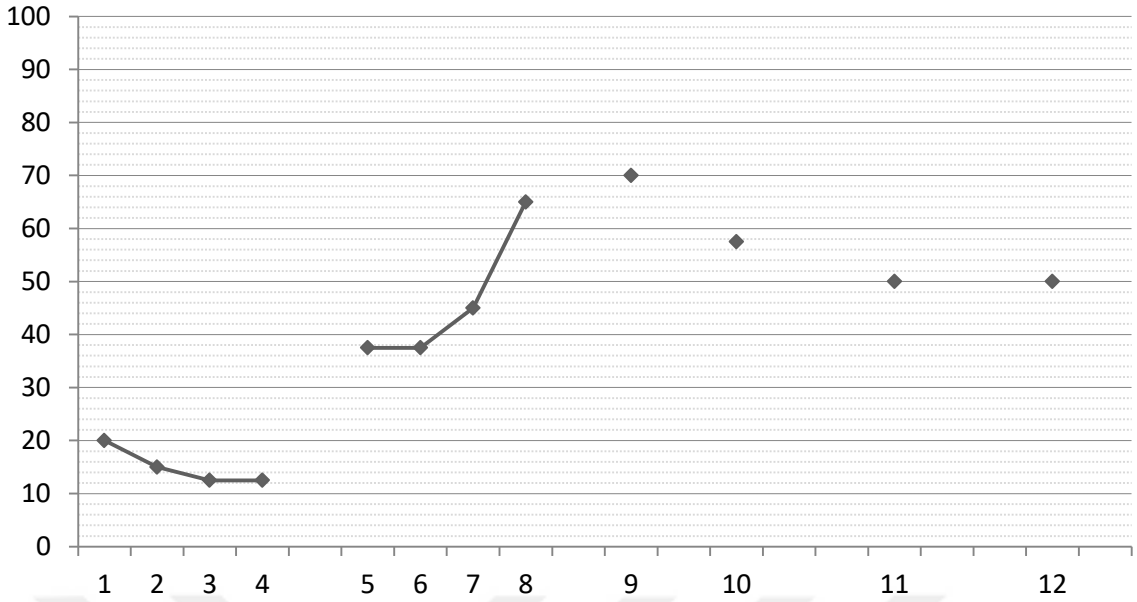
4.5.1. YG1 Kodlu Öğrencinin Kompozisyon Oluşturma Sanatsal Gelişim Grafiği

YG1 kodlu öğrencinin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri (EK. 16) sonucunda elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.10 de yer almaktadır.

Tablo 4. 10. YG1 Kompozisyon Oluşturma Değerlendirme Puan Tablosu

Kompozisyon oluşturma YG1												
Resim Kodu	***BD1***	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
Aldığı Puan Ortalaması	8	6	5	5	15	15	18	26	28	23	20	20

YG1 kodlu öğrencinin kompozisyon oluşturma açısından gelişimi Grafik 4.10'da gösterilmiştir.



Grafik 4. 10. YG1 Kompozisyon Oluşturma Değişim Grafiği

YG1 kompozisyon oluşturma yönünden % 20 düzeyinde bir resim ile araştırmaya başlamış, başlama düzeyi 2.resimde % 15, 3 ve 4.resimde % 12,5 düzeyinde kararlılık göstermiştir. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 5 ve 6. çalışmada (YU1-YU2) % 37,5 seviyesine yükselen öğrenci, 7.çalışmada (YU3) % 45 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 8. Çalışmada (YU4) % 65 seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 9. çalışmada (İA1) % 70 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, 1 hafta aradan sonra yaptığı 10. çalışmasında (İA2) % 57,5 düzeyinde kaldığı görülmüştür. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 11. ve 12. resimde (GA1-GA2) % 50 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi en az % 12,5 seviyesinde (BD3-BD4), en fazla % 20 seviyesinde (BD1) puan almışken, yöntem uygulama aşaması itibari ile en düşük seviyeyi % 37,5 ile 5 ve 6. çalışmada (YU1-YU2) , en yüksek seviyeyi % 70 ile 9. çalışmada (İA1) sergilemiştir. % 100 düzeyine ulaşması için biyolojik yaşına kompozisyon oluşturması gereken öğrencinin, ulaşabildiği en yüksek seviye % 70 olmuştur. Çalışmaya ara verilerek toplanan izleme ve genelleme verilerinde de % 50'nin üzerinde bir seviyede seyretmektedir.

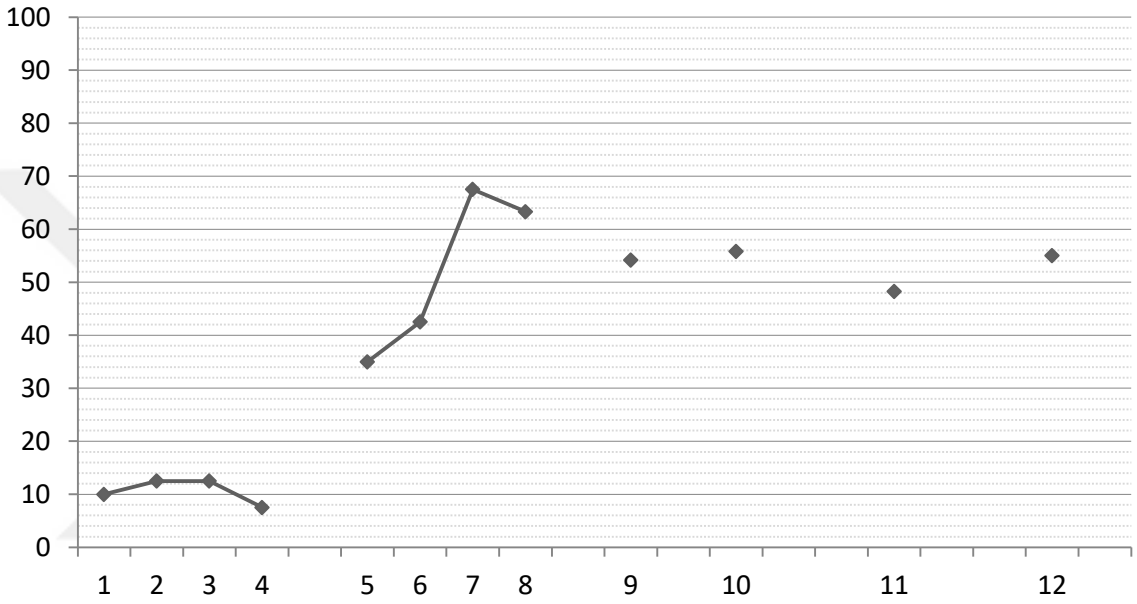
4.5.2. YG2 Kodlu Öğrencinin Kompozisyon Oluşturma Sanatsal Gelişim Grafiği

YG2 kodlu öğrencinin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri (EK. 16) sonucunda elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.11 de yer almaktadır.

Tablo 4. 11. YG2 Kompozisyon Oluşturma Değerlendirme Puan Tablosu

Kompozisyon oluşturma YG2												
Resim Kodu	***BD1***	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
Aldığı Puan Ortalaması	4	5	5	3	14	17	27	25,33	21,66	22,33	19,33	22

YG2 kodlu öğrencinin kompozisyon oluşturma açısından gelişimi Grafik 4.11'de gösterilmiştir.



Grafik 4. 11. YG2 Kompozisyon Oluşturma Değişim Grafiği

YG2 kompozisyon oluşturma yönünden % 10 düzeyinde bir resim ile araştırmaya başlamış, başlama düzeyi 2 ve 3. resimde % 12,5, 4.resimde % 7,5 düzeyinde puan almıştır. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 5. çalışmada (YU1) % 35 seviyesine yükselen öğrenci, 6.çalışmada (YU2) % 42,5 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 7.çalışmada (YU3) % 67,5 seviyesine yükselmiş, 8. çalışmada (YU4) % 63,32 seviyesine gerilemiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 9. çalışmada (İA1) % 54,15 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, 1 hafta aradan sonra yaptığı 10. çalışmasında (İA2) % 55,82 düzeyinde puan aldığı görülmüştür. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 11. resimde (GA1) % 48,32 seviyesinde ve 12. resimde(GA2) % 55 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi en az % 7,5 seviyesinde (BD4), en fazla % 12,5 seviyesinde (BD2-BD3) puan almışken, yöntem uygulama aşaması itibari ile en düşük seviyeyi % 35 ile 5. çalışmada (YU1) , en yüksek

seviyeyi % 67,5 ile 7. çalışmada (YU3) sergilemiştir. % 100 düzeyine ulaşması için biyolojik yaşına kompozisyon oluşturması gereken öğrencinin, ulaşabildiği en yüksek seviye % 67,5 olmuştur. Çalışmaya ara verilerek toplanan izleme ve genelleme verilerinde de % 48'in üzerinde bir seviyede seyretmektedir.

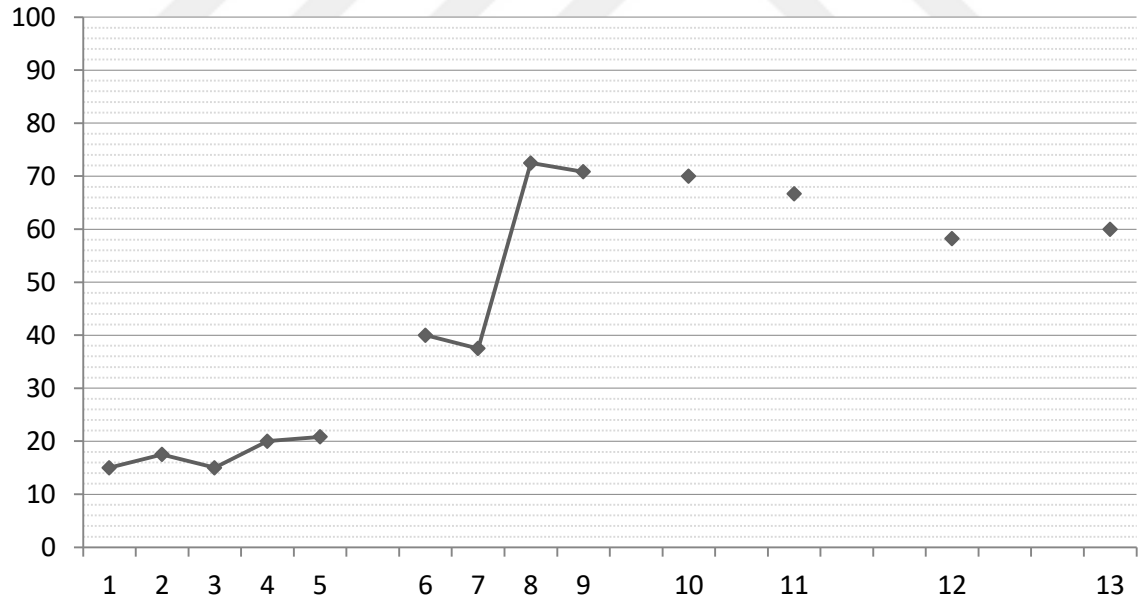
4.5.3 YG3 Kodlu Öğrencinin Kompozisyon Oluşturma Sanatsal Gelişim Grafiği

YG3 kodlu öğrencinin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri (EK. 16) sonucunda elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.12 de yer almaktadır.

Tablo 4. 12. YG3 Kompozisyon Oluşturma Değerlendirme Puan Tablosu

Kompozisyon Oluşturma YG3													
Resim Kodu	***BD1***	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***BD5***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
Aldığı Puan Ortalaması	6	7	6	8	8,33	16	15	29	28,33	28	26,66	23,33	24

YG3 kodlu öğrencinin kompozisyon oluşturma açısından gelişimi Grafik 4.12'de gösterilmiştir.



Grafik 4. 12. YG3 Kompozisyon Oluşturma Değişim Grafiği

YG3 kompozisyon oluşturma yönünden % 15 düzeyinde bir resim ile araştırmaya başlamış, başlama düzeyi 2.resimde % 17,5, 3.resimde % 15, 4.resimde % 20 ve 5. resimde % 20,82 düzeyinde puan almıştır. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 6.

çalışmada (YU1) % 40 seviyesine yükselen öğrenci, 7.çalışmada (YU2) % 37,5 seviyesine gerilemiştir. Öğrenci 8.çalışmada (YU3) % 72,5 seviyesine yükselmiş, 9. çalışmada (YU4) % 70,82 seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 10. çalışmada (İA1) % 70 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, 1 hafta aradan sonra yaptığı 11. çalışmasında (İA2) % 66,65 düzeyine gerilediği görülmüştür. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 12. resimde (GA1) % 58,32 seviyesinde ve 13. resimde (GA2) % 60 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi en düşük % 15 en yüksek % 20,82 düzeyinde puan almış iken, yöntem uygulama aşaması itibari ile en düşük seviyeyi % 37,5 ile 7. çalışmada (YU2) , en yüksek seviyeyi %72,5 ile 8. çalışmada (YU3) sergilemiştir. % 100 düzeyine ulaşması için biyolojik yaşına uygun renk uygulaması yapması gereken öğrencinin, ulaşabildiği en yüksek seviye % 72,5 olmuştur. Çalışmaya ara verilerek toplanan izleme ve genelleme verileri de % 58'in üzerinde bir seviyede seyretmektedir.

4.6. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin resim çalışmalarındaki kalıcı öğrenme düzeyine etkisi

YG1, YG2 ve YG3 kodlu öğrencilerin yapmış olduğu başlama düzeyi, yöntem uygulama aşaması, izleme aşaması ve genelleme aşaması resimleri değerlendirmeleri (EK. 16) sonucunda elde edilen puan ortalamaları Tablo 4.1 de yer almaktadır. Öğrencilere başlama düzeyi resimlerinden BD2 (Hayalimdeki Köy) konusu GA1 oturumunda tekrar verilerek yöntemden 3 hafta sonra aynı konuda resim yapması istenmiştir. BD4 (Doğum Günü) konulu resim ise yöntem uygulamasından 6 hafta sonra tekrar yaptırılarak değerlendirilmiş ve yöntem uygulamasının kalıcılık düzeyine bakılmıştır.

Tablo 4. 13. Yöntem Uygulama Grubu Genel Puan Ortalamaları

Yöntem Uygulama Grubu Ortalama Puanları													
	BD1	***BD2***	***BD3***	***BD4***	***BD5***	***YU1***	***YU2***	***YU3***	***YU4***	***İA1***	***İA2***	***GA1***	***GA2***
YG1	14	13	12	12		36	50,66	54	65,98	69,66	61	56,32	57,33
YG2	7	9	9	7		32,66	42	58	58,33	56,32	58,99	48,33	53,33
YG3	15	18	17	20	23,33	38	39,66	69,66	70,32	66,99	63,98	60,32	60,66

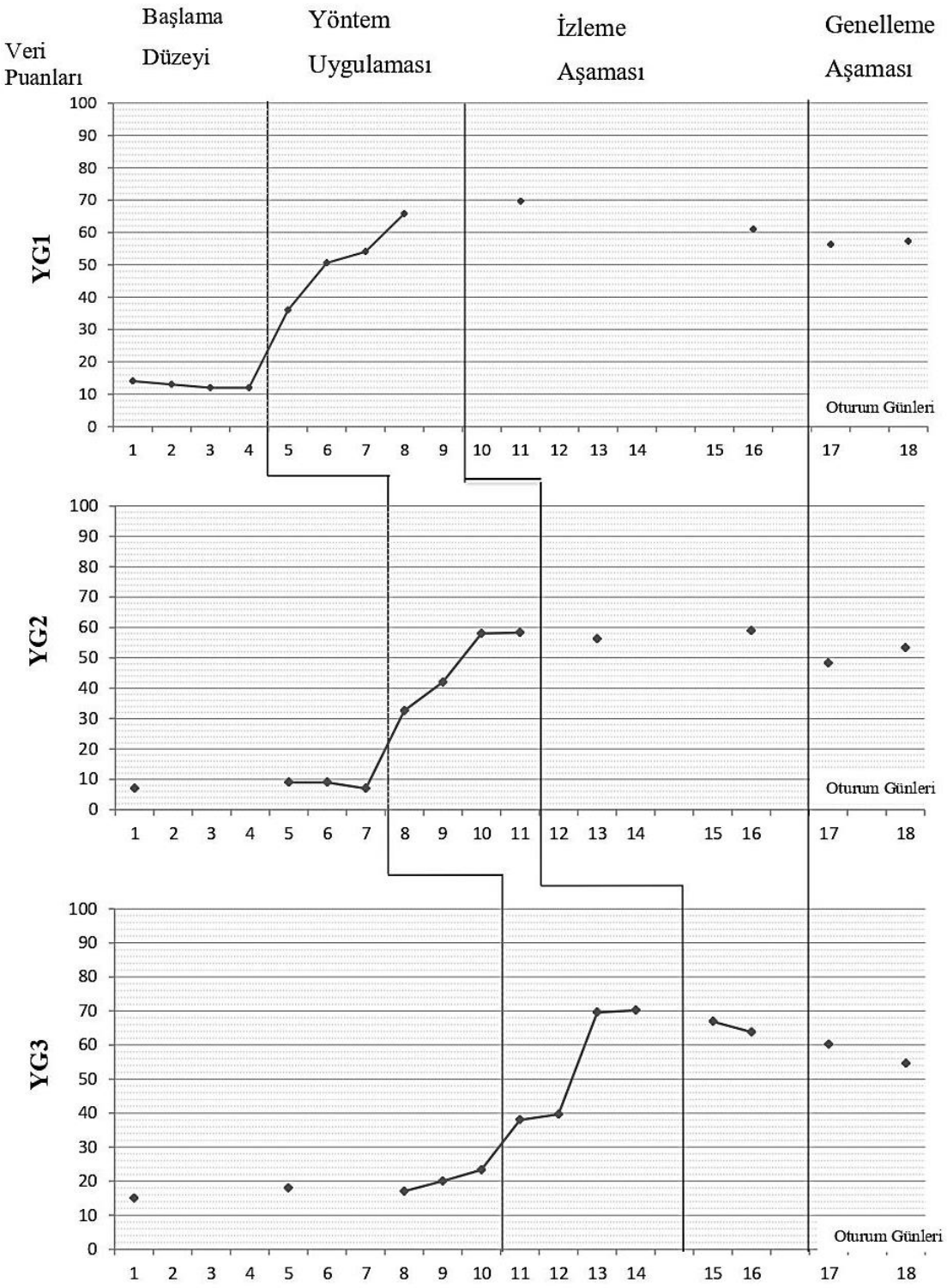
Öğrencilerin figür betimlemesi, obje betimlemesi, renk uygulaması ve kompozisyon oluşturma açısından elde ettiği puanların ortalaması Grafik 4.13'de gösterilmiştir.

YG1 araştırmaya %14 düzeyinde bir resim ile başlamıştır. Başlama düzeyi 2.resimde % 13, 3 ve 4. resimde % 12 düzeyinde bir puan almıştır. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 5. çalışmada (YU1) % 36 seviyesine yükselen öğrenci, 6.çalışmada (YU2) % 50,66 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 7.çalışmada (YU3) % 54 seviyesinde puan almış, 8. çalışmada (YU4) % 65,98 seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 9. çalışmada (İA1) % 69,66 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, 1 hafta aradan sonra yaptığı 10. çalışmasında (İA2) % 61 düzeyinde puan aldığı görülmüştür. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 11. resimde (GA1) % 56,32 seviyesinde ve 12. resimde(GA2) % 57,33 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi % 12-14 seviyesi aralığında puanlar almışken, yöntem uygulama aşamasında aldığı puanlar artarak % 36-65,98 seviye aralığında puanlar almıştır. Çalışmaya ara verilip birer hafta arayla alınan izleme verileri % 61-69,66 seviyesindedir. Çalışmaya ara verilmesine rağmen öğrenci seviyesi gerilememiştir. Yöntem uygulamasının kalıcı öğrenme düzeyine etkisini ölçmek için çalışmaya ara verilerek ve üçer hafta ara ile alınan genelleme verilerinde alınan puanlar en fazla % 56 ya gerilemiş yöntem uygulaması tamamlandıktan 6 hafta sonra bile öğrenci % 57,33 seviyesinde puan almıştır.

YG2 araştırmaya %7 düzeyinde bir resim ile başlamıştır. Başlama düzeyi 2 ve 3. resimde % 9, 4. resimde % 7 düzeyinde bir puan almıştır. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 5. çalışmada (YU1) % 32,66 seviyesine yükselen öğrenci, 6.çalışmada (YU2) % 42 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 7.çalışmada (YU3) % 58 seviyesinde puan almış, 8. çalışmada (YU4) % 58,33 seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 9. çalışmada (İA1) % 56,32 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, 1 hafta aradan sonra yaptığı 10. çalışmasında (İA2) % 58,93 düzeyinde puan aldığı görülmüştür. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 11. resimde (GA1) % 48,33 seviyesinde ve 12. resimde(GA2) % 53,33 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi % 7 - 9 seviyesi aralığında puanlar almışken, yöntem uygulama aşamasında aldığı puanlar artarak % 32,66 - 58,33 seviye aralığında puanlar almıştır. Çalışmaya ara verilip birer hafta arayla alınan izleme verileri % 56,32 - 58,99 seviyesindedir. Çalışmaya ara verilmesine rağmen öğrenci seviyesi gerilememiştir. Yöntem uygulamasının kalıcı öğrenme düzeyine etkisini ölçmek için çalışmaya ara verilerek ve üçer hafta ara ile alınan genelleme verilerinde alınan puanlar en

fazla % 48,33'e gerilemiş, yöntem uygulaması tamamlandıktan 6 hafta sonra bile öğrenci % 53,33 seviyesinde puan almıştır.

YG3 araştırmaya % 15 düzeyinde bir resim ile başlamıştır. Başlama düzeyi 2. resimde %18, 3. resimde % 17, 4. resimde % 20 ve 5. resimde % 23,33 düzeyinde bir puan almıştır. Yöntem uygulama aşamasına geçilen 6. çalışmada (YU1) % 38 seviyesine yükselen öğrenci, 7.çalışmada (YU2) % 39,66 seviyesine yükselmiştir. Öğrenci 8.çalışmada (YU3) % 69,66 seviyesinde puan almış, 9. çalışmada (YU4) % 70,32 seviyesine yükselmiştir. Uygulamaya ara verildikten sonra izleme amaçlı yapılan 10. çalışmada (İA1) % 66,9 düzeyinde başarı sağlayan öğrencinin, 1 hafta aradan sonra yaptığı 10. çalışmasında (İA2) % 63,98 düzeyinde puan aldığı görülmüştür. Uygulama sonrası 3 haftalık aralarla 2 resmin yapıldığı genelleme aşamasında öğrenci 12. resimde (GA1) % 60,32 seviyesinde ve 13. resimde(GA2) % 60,66 seviyesinde puan almıştır. Öğrenci yöntem öncesi % 15-23,33 seviyesi aralığında puanlar almışken, yöntem uygulama aşamasında aldığı puanlar artarak % 38 -70,32 seviye aralığında puanlar almıştır. Çalışmaya ara verilip birer hafta arayla alınan izleme verileri en fazla % 63,98 seviyesine inmiştir (İA2). Yöntem uygulamasının kalıcı öğrenme düzeyine etkisini ölçmek için çalışmaya ara verilerek ve üçer hafta ara ile alınan genelleme verilerinde alınan puanlar en fazla % 60,32'ye gerilemiş, yöntem uygulaması tamamlandıktan 6 hafta sonra bile öğrenci % 60,66 seviyesinde puan almıştır.



Grafik 4. 13. Öğrencilerin Genel Değerlendirme Grafiği

BÖLÜM 5: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlara ve sonuçların ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeyine etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tek denekli araştırmalardan denekler arası çoklu yoklama modeli ile yürütülen araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul Eram Fatih Özel Eğitim Meslek Okulunda eğitim gören 11. Sınıf a devam eden 2 si pilot uygulama grubu, 3'ü yöntem uygulama grubu olmak üzere 5 özel gereksinimli öğrenci ile 16 haftalık süreçte gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin 1 haftası öğrenci tanıma formlarının doldurulması, 1 haftası etkinlik planlarının pilot uygulaması ve 14 haftası yöntem uygulama oturumları ile tamamlanmıştır. Araştırmada oturumlar denekler arası çoklu yoklama modeline göre hazırlanmış oturum planları ile gerçekleştirilmiş, yöntem uygulama öncesi başlama düzeyi verilerini almak için araştırmacı tarafından belirlenen konularda resimler yaptırılmış, yöntem uygulama aşamasında Turgut Zaim'in eserlerinden yola çıkarak, pedagojik sanat eleştirisi sorularına yönelik hazırlanmış eğitsel oyunlar oynatılıp resim çalışmaları yaptırılmıştır. Yöntem kalıcılığını ölçümlemek için en az bir hafta ara ile pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile Turgut Zaim'in iki eseri incelenip resimleri yaptırılmış ve yöntemin uzun süreli kalıcılığını ve öğrencilerin sanatsal gelişim seviyelerine etkisini belirleyebilmek için en az üçer haftalık ara ile başlama düzeyinde yapmış oldukları resimlerden ikisi yeniden yaptırılmıştır. Araştırma sürecinde bireysel tanıma formu (yarı yapılandırılmış), Kavram bilgisi ve beceri düzeyi bilgi formu (yarı yapılandırılmış), pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı, öğrenci resim değerlendirme formu aracılığı ile veri toplanmıştır. Elde edilen bu veriler alt amaçlar doğrultusunda grafiksel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ele alınarak her bir sonuç ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılarak sunulmuştur

5.1.1. Eğitsel Oyunlarla Uygulanan Pedagojik Sanat Eleştirisi Yönteminin Figür Betimlemesi Açısından Öğrencilerin Sanatsal Gelişim Düzeyine Etkisi

Çocuğun karalamalarla başlayan çizimleri büyüme ve gelişme ile birlikte kontrollü çizgilere ve anlamlı şekillere dönüşmektedir. Dört yaşına doğru ilk anlamlı figürleri çizmeye başlayan çocuk, 5-6 yaşında ifadesiz olarak betimlediği iki boyutlu insan figürünü 7 yaşından sonra şematik bir şekilde çizerek detaylandırırken, 9 yaşından sonra farklı duruş ve hareketlerde betimleyebilir. 11 yaşında gerçekçi, oran-orantısı daha başarılı figürler çizilmeye başlanıp 13 yaşından sonra ışık-gölge, oran-orantı, hareket konusunda gerçekçi figürler betimlemeye başlayabilir (Lowenfeld ve Britta, 1964)

Araştırmada yöntem uygulamasına katılan ve 16-17 yaşlarında olan üç öğrenciden elde edilen verilerle oluşturulan grafiklerin yorumlanması sonucunda; uygulanan yöntemin, figür betimlemesi açısından öğrencilerin yaşlarından beklenen sanatsal gelişim düzeylerine % 100 uyumlu başarı düzeyine ulaşmalarını sağlayamadığı ancak sanatsal gelişim düzeyleri üzerinde belirgin bir miktarda fark yarattığı görülmektedir.

YG1 başlama düzeyi resimlerinde iki boyutlu figür yer almazken, yöntem sonrası farklı duruş ve hareketlerde iki boyutlu şematik figürler çizebildiği görülmektedir. Öğrenci dört yaşa has (Şema Öncesi Aşama) figür çizimi yaparken yöntem sonrası 7-9 yaş (Şematik dönem) özellikleri gösteren figürler çizmiştir. Öğrencinin figür betimlemesi grafiğine bakıldığında sanatsal gelişim düzeyi yöntem öncesi en fazla % 5 seviyesinde iken yöntem uygulama aşamasında % 65'e kadar yükselmiştir. Yöntem % 60 oranında başarı sağlamıştır. Sanatsal gelişim düzeyi figür betimlemesi açısından çalışma bittikten 3 hafta sonra % 63,3, 6 hafta sonra % 61,65 seviyesindedir.

YG2 başlama düzeyi resimlerinde figürler çizgi şeklinde ve bacaksızken, yöntem sonrası farklı duruş ve hareketlerde iki boyutlu şematik figürler çizebildiği görülmektedir. Öğrenci karalama dönemine (2-4 yaş) has figür çizimi yaparken yöntem sonrası 7-9 yaş (Şematik dönem) özellikleri gösteren figürler çizmiştir. Öğrencinin figür betimlemesi grafiğine bakıldığında sanatsal gelişim düzeyi yöntem öncesi en fazla 0 seviyesinde iken yöntem uygulama aşamasında %65'e kadar yükselmiştir. Yöntem % 65 oranında başarı sağlamıştır. Sanatsal gelişim düzeyi figür betimlemesi açısından çalışma bittikten 3 hafta sonra % 45, 6 hafta sonra % 50 seviyesindedir.

YG3 başlama düzeyi resimlerinde iki boyutlu basit düzeyde figürler çizmekte iken, yöntem sonrası farklı duruş ve hareketlerde iki boyutlu figürler çizebildiği görülmektedir. Öğrenci 6-7 yaşa has (şema öncesi) figür çizimi yaparken yöntem sonrası 9-11 yaş (Gerçekçiliğin doğuşu) özellikleri gösteren figürler çizmiştir. Öğrencinin figür betimlemesi grafiğine bakıldığında sanatsal gelişim düzeyi yöntem öncesi en fazla % 25 seviyesinde iken yöntem uygulama aşamasında % 70'a kadar yükselmiştir. Yöntem % 45 oranında başarı sağlamıştır. Sanatsal gelişim düzeyi figür betimlemesi açısından çalışma bittikten 3 hafta sonra % 65, 6 hafta sonra da % 65 seviyesindedir.

Yöntemin figür betimlemesi açısından sanatsal gelişim seviyesini en çok arttırdığı öğrenci % 65 oranıyla YG2 kodlu öğrencidir.

5.1.2. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin obje betimlemesi açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine etkisi

Lowenfeld zekanın çocuğun dış dünyayı algılamasıyla ilgili olduğunu öne sürmüş, çocuğun çizimlerinde karalamadan öteye gidemeyen çizimlerin onun dış dünyayı algılamada zorluk çektiği ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir (Lowenfeld ve Britta, 1964, s.130). Obje çizimi özel gereksinimli çocuklarda farklı şekillerde kendini gösterebilir. YG1 başlama düzeyi resimlerinde oran-orantı, gerçeğe benzerlik, perspektif yönünden hatalı şematik ve az sayıda obje kullanmış, yöntem uygulaması ile resimlerinde yansıttığı objeler sayı ve çeşitlilik yönünden artmıştır. YG2 başlama düzeyi resimlerinde neredeyse hiç obje kullanmamış, yöntem uygulaması ile resimlerinde daha çok objeye yer vermiştir. YG3 obje konusunda başlama düzeyinde kişisel zevklerini gözetmiş ve sadece sevdiği objeleri resmedip diğerlerini geçiştirmiştir. Yöntem uygulaması ile resimlerinde objeler çeşitlenmiş ve detaylanmıştır.

Araştırmada yöntem uygulamasına katılan ve 16-17 yaşlarında olan üç öğrenciden elde edilen verilerle oluşturulan grafiklerin yorumlanması sonucunda; uygulanan yöntemin, obje betimlemesi açısından öğrencilerin yaşlarından beklenen sanatsal gelişim düzeylerine % 100 uyumlu başarı düzeyine ulaşmalarını sağlayamadığı ancak sanatsal gelişim düzeyleri üzerinde belirgin bir miktarda fark yarattığı görülmektedir.

YG1'in obje betimlemesi grafiğine bakıldığında sanatsal gelişim düzeyi yöntem öncesi en fazla % 15 seviyesinde iken yöntem uygulama aşamasında % 63,3 'e kadar yükselmiştir. Yöntem % 48,3 oranında başarı sağlamıştır. Sanatsal gelişim düzeyi obje

betimlemesi açısından çalışma bittikten 3 hafta sonra % 50, 6 hafta sonra % 55 seviyesindedir.

YG2'nin obje betimlemesi grafiğine bakıldığında sanatsal gelişim düzeyi yöntem öncesi en fazla % 5 seviyesinde iken yöntem uygulama aşamasında % 55 'e kadar yükselmiştir. Yöntem % 50 oranında başarı sağlamıştır. Sanatsal gelişim düzeyi obje betimlemesi açısından çalışma bittikten 3 hafta sonra % 45 hafta sonra % 46,65 seviyesindedir.

YG3'ün obje betimlemesi grafiğine bakıldığında sanatsal gelişim düzeyi yöntem öncesi en fazla % 25 seviyesinde iken yöntem uygulama aşamasında % 73,3 'e kadar yükselmiştir. Yöntem % 48,3 oranında başarı sağlamıştır. Sanatsal gelişim düzeyi obje betimlemesi açısından çalışma bittikten 3 hafta sonra % 58,3, 3 hafta sonra % 56,65 seviyesindedir.

Yöntemin obje betimlemesi açısından sanatsal gelişim seviyesini en çok arttırdığı öğrenci % 50 oranıyla YG2 kodlu öğrencidir.

5.1.3. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin renk uygulaması açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine etkisi

Renk çocuğun sanatsal gelişiminde önemli yer tutmaktadır. Karalama aşamasında önem vermediği renge 4-5 yaşından sonra önem vererek parlak ve açık renklerden başlayarak bol renk kullanmaya başlar. Çocuk renkleri kullanarak kendini ifade etmektedir. Renk kullanımı özgün ve gerçeklikten bağımsızdır. Sağlıklı bir sanatsal gelişim sürecinde çocuk kağıdın tamamını boyamaktadır. Şematik dönemde her alan dekoratif bir biçimde farklı renge boyanırken 9yaşından itibaren doğayı renklerine yakın boyamayı tercih eder. 11 yaşından sonra rengi realist bir biçimde kullanan çocuğun renk bilgisi artmıştır ve rengin ton ve değerlerini doğru bir biçimde kullanması gerekmektedir (Yavuzer, 1995).

Araştırmada yöntem uygulamasına katılan ve 16-17 yaşlarında olan üç öğrenciden elde edilen verilerle oluşturulan grafiklerin yorumlanması sonucunda; uygulanan yöntemin, renk uygulama açısından öğrencilerin yaşlarından beklenen sanatsal gelişim düzeylerine % 100 uyumlu başarı düzeyine ulaşmalarını sağlayamadığı ancak sanatsal gelişim düzeyleri üzerinde belirgin bir miktarda fark yarattığı görülmektedir.

YG1 başlama düzeyinde resmin tamamını boyamamakta, figürleri gerçekten uzak ve tek renkte boyanmakta iken yöntem uygulaması ile birlikte kağıdın tamamını gerçeğe yakın renklerde ve rengin farklı tonlarını kullanarak, açık ton elde etmek için suluboya ile renk karışımları yaparak boyayamaya başlamıştır. Renk uygulaması grafiğine bakıldığında sanatsal gelişim düzeyi yöntem öncesi en fazla % 15 seviyesinde iken yöntem uygulama aşamasında % 80 'e kadar yükselmiştir. Yöntem % 65 oranında başarı sağlamıştır. Sanatsal gelişim düzeyi renk uygulaması açısından çalışma bittikten 3 hafta sonra % 68,3 hafta sonra % 70 seviyesindedir.

YG2 başlama düzeyinde resimde boşluklar bırakıp, boya kullanmaktan hoşlanmadığını dile getirirken yöntem sonrası kağıdın tamamını gerçeğe yakın renklerde ve rengin farklı tonlarını kullanarak, açık ton elde etmek için suluboya ile renk karışımları yaparak boyayamaya başlamıştır. Daha önce kuru boya ile çalışmış ve zevk almadığı için boyamaları yarım bıraktığı fark edilen öğrenciye farklı boya alternatifleriyle çalışma olanağı sağlayan yöntem sonrası sulu boya kullanmayı daha çok tercih eden öğrencinin renk kullanmaya karşı olumlu tutumu resimlerine de yansımıştır. Renk uygulaması grafiğine bakıldığında sanatsal gelişim düzeyi yöntem öncesi en fazla % 15 seviyesinde iken yöntem uygulama aşamasında % 63,3 'e kadar yükselmiştir. Yöntem % 48,3 oranında başarı sağlamıştır. Sanatsal gelişim düzeyi renk uygulaması açısından çalışma bittikten 3 hafta sonra % 55 hafta sonra % 60 seviyesindedir.

YG3 başlama düzeyinde kağıdın tamamını boyamazken yöntem sonrası kağıdın tamamını boyamaya başlamıştır. Başlama düzeyinde gelişigüzel boyama yapan öğrenci yöntem ile birlikte daha muntazam bir boyama şekli geliştirmiştir. Renk kullanımı çeşitlenmiş ve farklı tonlarda renkler kullanmaya başlamıştır. Renk uygulaması grafiğine bakıldığında sanatsal gelişim düzeyi yöntem öncesi en fazla % 35 seviyesinde iken yöntem uygulama aşamasında % 70 'e kadar yükselmiştir. Yöntem % 35 oranında başarı sağlamıştır. Öğrencinin % 30 oranında görme kaybı olduğu da düşünüldüğünde bu gelişim oldukça yüksektir. Sanatsal gelişim düzeyi renk uygulaması açısından çalışma bittikten 3 hafta ve 6 hafta sonra da % 61,65, seviyesindedir.

Yöntemin renk uygulaması açısından sanatsal gelişim seviyesini en çok arttırdığı öğrenci % 65 oranıyla YG1 kodlu öğrencidir.

5.1.4. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin kompozisyon oluşturma açısından öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine etkisi

Çocuk resminde dağınık objelerle başlayan kompozisyon oluşturma çabası 6 yaşında merkeze göre konumlanan yerleşime, 7 yaşında kendini çevrenin bir parçası olarak görmesiyle yer çizgisinin eklenmesine, 9 yaşından sonra taban çizgisi yerine zemin, gökyüzü çizgisi yerine ufuk çizgisi kullanılıp, bilinçli olarak birbirini örten, kesişen nesneler yapılmasına, 11 yaşından sonra uzaktaki küçük, yakındaki büyük çizilerek perspektif arayışlarına, 13 yaşından sonra derinlik algısının gelişip resimlere yansıtılmasına dönüşmektedir(Lowenfeld ve Britta, 1964). Zihinsel gelişimi yaşından daha düşük seviyede olan bir çocuk planlamadan yoksun, kompozisyon kaygısı taşımayan resimler yapabilir, kendinden önceki dönemden daha ilkel çizimler yapar (Yavuzer,1998,s.134).

Araştırmada yöntem uygulamasına katılan ve 16-17 yaşlarında olan üç öğrenciden elde edilen verilerle oluşturulan grafiklerin yorumlanması sonucunda; uygulanan yöntemin, renk uygulama açısından öğrencilerin yaşlarından beklenen sanatsal gelişim düzeylerine % 100 uyumlu başarı düzeyine ulaşmalarını sağlayamadığı ancak sanatsal gelişim düzeyleri üzerinde belirgin bir miktarda fark yarattığı görülmektedir.

YG1 başlama düzeyinde merkeze göre konumlanan, perspektif gözetilmeyen, zemin, ufuk çizgisi olmayan, bazen yer çizgisi eklenen, objelerin birbirini örtmediği, nesnelerin kesişmediği kompozisyonlar oluştururken, yöntem uygulamasıyla birlikte ufuk-zemin ayrımını yansıtan, ön-arka plana sahip, obje ve figürlerin bir zemine oturduğu, boşluk doluluk açısından daha gelişmiş, az da olsa birbiri ile kesişen obje ve figürlerin yer aldığı, çok sayıda obje/figür yer alan kompozisyonlar yapmaya başlamıştır. Kompozisyon oluşturma grafiğine bakıldığında, sanatsal gelişim düzeyi yöntem öncesi en fazla % 20 seviyesinde iken yöntem uygulama aşamasında % 70 ’e kadar yükselmiştir. Yöntem % 50 oranında başarı sağlamıştır. Sanatsal gelişim düzeyi kompozisyon oluşturma açısından çalışma bittikten 3 hafta ve 6 hafta sonra % 50 seviyesindedir.

YG2 başlama düzeyinde sadece iki çalışmada yer çizgisi yapmış, obje ve figürleri sıralı yerleştirmiş, resmi farklı yönlerden bakarak resmetmiş (Düzleme özelliği), bir birini örtmeyen, kesişmeyen, ön- araka planı olmayan kompozisyonlar oluştururken, yöntem uygulamasıyla birlikte ufuk-zemin ayrımını yansıtan, ön-arka plana sahip, obje ve

figürlerin bir zemine oturduğu, boşluk doluluk açısından daha gelişmiş, az da olsa birbiri ile kesişen obje ve figürlerin yer aldığı, çok sayıda obje/figür yer alan kompozisyonlar yapmaya başlamıştır. Kompozisyon oluşturma grafiğine bakıldığında, sanatsal gelişim düzeyi yöntem öncesi en fazla % 12,5 seviyesinde iken yöntem uygulama aşamasında % 67,5 'e kadar yükselmiştir. Yöntem % 55 oranında başarı sağlamıştır. Sanatsal gelişim düzeyi kompozisyon oluşturma açısından çalışma bittikten 3 hafta sonra % 48,32 hafta sonra % 55 seviyesindedir.

YG3 başlama düzeyi resimlerinde farklı kompozisyon özellikleri göstermiştir. Kompozisyon yönünden en yüksek seviyedeki resminde ufuk çizgisi, ön-arka plan ayrımı, obje ve figürleri zemine oturtma, çok sayıda obje /figür kullanma özelliklerini basit düzeyde göstermekte ancak obje kesişimlerini, zeminde yerleşimlerini doğru yansıtamamaktadır. Resimde düzeleme özelliği görülmekte, ayaktaki figürler yere yatmış, kimi objeler yandan, kimi yukardan, kimi karşıdan bakılarak resmedilmiştir. Yöntem uygulaması ile birlikte obje/figür ilişkileri daha başarılı oluşturulmuş, zemin-ufuk çizgisi, mekanda boşluk doluluk, perspektif daha başarılı yansıtılmış, tek bir bakış açısından resimler yapılmıştır. Kompozisyon oluşturma grafiğine bakıldığında, sanatsal gelişim düzeyi yöntem öncesi en fazla % 20,82 seviyesinde iken yöntem uygulama aşamasında % 72,5 'e kadar yükselmiştir. Yöntem % 51,68 oranında başarı sağlamıştır. Sanatsal gelişim düzeyi kompozisyon oluşturma açısından çalışma bittikten 3 hafta sonra % 58,32 hafta sonra % 60 seviyesindedir.

Yöntemin kompozisyon oluşturma açısından sanatsal gelişim seviyesini en çok arttırdığı öğrenci % 55 oranıyla YG2 kodlu öğrencidir.

5.1.5. Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin resim çalışmalarındaki kalıcı öğrenme düzeyine etkisi

"Gerçek öğrenme, kişideki kapasitelerin yetiye dönüşmesi ve bu yetilerin yeniyi yaratmaya olanak verecek biçimde gelişmesidir."(Kırışoğlu, 2005, s.101). Bu araştırmanın temel amaçlarından biri de öğrencilerin görsel algılarını arttırıp sanatsal gelişim düzeylerini figür-obje betimlemesi, renk uygulaması ve kompozisyon oluşturma açısından biyolojik yaşlarının gerektirdiği seviyeye doğru yükseltmenin yanı sıra araştırma süreci boyunca göstermiş oldukları performansı, araştırmadan sonra da sürdürerek, iki boyutlu çalışmalar konusunda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktır.

Araştırmada yöntem uygulaması aşamasından sonra eğitsel oyunlar sonlandırılıp, izleme aşamasına geçilmiştir. Yönteme ara verildikten sonra etkilerinin gözlenmesi için en az birer hafta ara ile Turgut Zaim'in "Halı Dokuyanlar" ve " Çini Boyayan Kız" eserleri incelenip pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprakları doldurularak eserlerin resimleri yapılmıştır. İzleme verileri öğrencilerin yöntem sürecinde oynadıkları eğitsel oyunlar ile resimleri betimleme ve çözümleme konusunda geliştiklerini, ara verilmesine rağmen çalışmalarda alınan puanların başlangıç düzeyine gerilemediğini hatta uygulama aşamasındaki ilk çalışmadan daha yüksek bir sanatsal gelişim seviyesi elde edildiğini göstermektedir.

Yöntemin kalıcı öğrenmeye etkisini belirleyebilmek için izleme aşaması son çalışmadan 3 hafta sonra başlama düzeyi resimlerinden BD2 (Hayalimdeki Köy) konusunun GA1 oturumunda, 6 hafta sonra da BD4 (Doğum Günü) konusunun GA2 oturumunda tekrar yaptırılması sonucunda elde edilen veriler öğrencilerin sanatsal gelişim düzeylerinin başlama düzeyi seviyesine gerilemediğini ve kalıcı öğrenmenin belirgin bir düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir.

YG1'in BD2 deki % 13 seviyesindeki puanı GA1 de % 56,32 düzeyine yükselerek % 43,32 oranında artmıştır. BD4 deki % 12 seviyesindeki puanı ise GA2 de % 57,33 e yükselerek % 45,33 oranında artmıştır. YG2'nin BD2 deki % 9 seviyesindeki puanı GA1 de % 48,33 düzeyine yükselerek % 39,33 oranında artmıştır. BD4 deki % 7 seviyesindeki puanı ise GA2 de % 57,33 e yükselerek % 50,33 oranında artmıştır. YG3'ün BD2 deki % 18 seviyesindeki puanı GA1 de % 60,32 düzeyine yükselerek % 42,32 oranında artmıştır. BD4 deki % 20 seviyesindeki puanı ise GA2 de % 60,66'ya yükselerek % 40,66 oranında artmıştır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak Eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin resim çalışmalarındaki kalıcı öğrenme düzeyine olumlu yönde etki ederek belirgin miktarda fark yarattığı söylenebilir. Yöntemin kalıcı öğrenme düzeyi açısından sanatsal gelişim seviyesini en çok arttırdığı öğrenci, araştırma sonlandıktan 6 hafta sonra yapılan çalışmada (GA2) % 50,33 artım oranıyla YG2 kodlu öğrencidir.

"Öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar çok olursa, öğrenme o ölçüde kalıcı olmaktadır"(Cemaloğlu, 2004, s.270). Eğitsel oyunlar, öğrencilerin eğitimde sadece izleyici olarak değil, katılımcı olarak da yer almasını sağlayarak; görsel algılarının

gelişmesini sağlayıp bu gelişimi yaptıkları sanat etkinliklerine de yansıtarak sanatsal gelişim düzeylerini biyolojik yaşlarının gerektirdiği düzeye ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Sanat eğitiminde eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış olan araştırmalar da eğitsel oyunlarla sürdürülen sanat eğitiminin öğrenmeye katkısı konusunda araştırmayı desteklemektedir (Genç,2014; Turanlı, 2012; Uyan,2006; Karaduğan,2003).

Araştırmadaki eğitsel oyunlar, öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisinde inceledikleri eserleri, sadece düz bir yüzey olarak görmeyip her bir obje ve figürünü ellerine alıp dokunabilerek, resmin mekanı içinde yerleşimini oyunlarla kavrayarak, resmin her parçasını dikkatle inceleyerek bağ kurmalarını sağlamıştır. Araştırma materyalleri özellikle boyut, duruş ve oran-orantı konusunda dokunarak, ölçerek fikir edinmelerini sağlamış ve bu bilgiyi resimlerine yansıtması ile sonuçlanmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin sanatsal gelişim seviyesinde en büyük gelişim kompozisyon oluşturma açısından gerçekleşmiştir. Öğrenciler renk oyunları ile renkleri tanıma ve kullanma konusunda deneyim kazanmış, renk karışımları yaparak yeni renkler keşfetmiş, resimlerinde boşluk bırakmamanın yanı sıra kendi oluşturdukları tonları kullanmaya başlamışlardır. Öğrenciler okulda çoğunlukla kuru boya gibi kullanımı vakit alan ve geniş yüzeylerde kullanımı pratik olmayan boyalar yerine sulu boya gibi farklı boyaları deneyimlemiş ve renk kullanımı konusunda daha istekli olmuşlardır.

Yaratıcı sanat etkinlikleri en fazla öğrenme güçlüğü çeken çocuklara fayda sağlamaktadır. Gereken zaman, yer ve malzemeler sağlandığında, doğru yönlendirmenin de yardımıyla özel gereksinimli çocukların ifade yeteneği inanılmaz derecede gelişebilmektedir(Striker, 2005). Özel gereksinimli çocukların sanat etkinliklerinde daha aktif olarak katılabilecekleri, ilgilerini çekerek dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlayacak, haz duyabilecekleri öğretim yöntem ve materyalleri sanat eğitiminde hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Özel eğitimde görsel sanatlar eğitimi ile ilgili yapılmış olan araştırmalar da özel eğitimde sanat eğitiminin önemi ve öğrenci gelişimine katkısı konusunda araştırmayı desteklemektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeyine belirgin bir oranda olumlu yönde etki ederek sanatsal gelişim düzeylerinin biyolojik yaşlarına yaklaşmasını ve sanat uygulamalarında kalıcı öğrenmeyi sağlayan eğitsel

oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yöntemden yola çıkılarak yapılabilecek araştırmalara, özel gereksinimli çocuklarla çalışan görsel sanatlar öğretmenlerine ve görsel sanatlar konusunda sorumlu kurum ve kuruluşlara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırma, 3 öğrenci ile denekler arası çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının geçerliliğinin arttırılması amacıyla Özel Eğitim Meslek Okuluna devam eden farklı öğrencilerle farklı zaman dilimlerinde tekrarlanabilir.

Araştırmanın çalışma grubunu denekler arası çoklu yoklama modeline uygun olarak 3 öğrenci oluşturmuştur. Özel Eğitim Meslek Okullarında görsel sanatlar dersinin 10 kişilik gruplarla gerçekleştiği düşünülerek yöntem bireysel ve grup eğitimi olarak sınanıp mukayese edilebilir.

Araştırma Özel Eğitim Meslek Okulu öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Özel eğitimin farklı kademelerindeki okullarına devam eden öğrenciler ile de araştırma kapsamında uygulanan eğitim yöntemi gerçekleştirilip mukayese edilebilir.

Araştırma Turgut Zaim'in eserlerinden yola çıkılarak hazırlanmış eğitsel oyun materyalleri ile sınırlı tutulmuştur. Farklı sanatçı eserlerine yönelik eğitsel oyun materyalleri hazırlanarak araştırma yöntemi uygulanabilir.

5.2.2. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan görsel sanatlar öğretmenlerine yönelik öneriler

Bu araştırmada özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeylerini artırmak için pedagojik sanat eleştirisi ile şekillendirilmiş eğitsel oyunlar uygulanmış ve olumlu sonuçlar ortaya konmuştur. Farklı bir eğitim modeli olması açısından görsel sanatlar dersinde öğrenciler için ilgi çekici olabilir.

Araştırma sürecinde araştırmaya katılan öğrencilerin gönüllü olmalarına rağmen resim boyama konusunda isteksiz oldukları gözlenmiştir. Bunun nedenlerinden biri de sadece kuru boyayı iyi tanımaları, diğer boyalar konusunda yeterli deneyime sahip olmamalarıdır. Uygulanan yöntem boya teknikleri konusunda da destekleyici etkinlikler içerdiğinden öğrencilerin renk kullanım becerilerini yükseltip görsel sanatlar dersinde renk açısından tamamlanmış çalışmalar elde edilmesini sağlayabilir.

Yöntem uygulama esnasında kompozisyon konusunda olması gereken seviyenin altında olan öğrenci için perspektife önem verilmiş, mekânı boşluk-doluluk yönünden öne çıkartan, çok sayıda obje ile oluşturulan resimler gibi kompozisyon ilkeleriyle öne çıkmış çalışmalar kullanılabilir. Figür ve obje konusunda olması gereken seviyeden aşağıda olan öğrenciler için ise, bol hareketli figürlerle oluşturulmuş resimler kullanılabilir. Dikkat edilmesi gereken konu seçilen resmin öğrenci düzeyine uygun olması ve öğrencinin incelenen eseri sevmesidir.

Eğitsel oyunlar öğretmen-öğrenci iletişimini olumlu etkilemektedir. Oyunlar esnasında öğrenci öğrenmeye istekli ve işbirliğine açık olmaktadır. Sınıf ortamında öğrencilerle olumlu etkileşim için yöntemdeki eğitsel oyunlar kullanılabilir. Etkinlik materyalleri araştırmacı tarafından elde atık veya ekonomik malzemeler ile hazırlanmıştır. Okul ortamında sınıftaki öğrencilerin seviyelerine uygun olarak şekillendirilip kullanılabilir. Materyallerden mekan-obje yerleşimine dair olanlar yer-yön kavramlarının çalışılmasında kullanılabilir.

Yukarıda belirtilen önerilere dikkat edilerek uygulanacak bir görsel sanatlar dersi, sanat eğitiminin hedeflediği amaçlara ulaşmasını sağlamak açısından önemlidir.

5.2.3. Kurum ve kuruluşlara yönelik öneriler

Araştırma sürecinde fark edilen bir durum da, araştırmaya katılan öğrencilerin sanatsal gelişim konusunda oldukça düşük bir düzeyde araştırmaya katıldığıdır. Farklı eğitim yöntemleri uygulanmaması sanatsal gelişimlerinin desteklenmemesine ve gelişim düzeylerinin yükselmemesine neden olmaktadır. Uygulama 18 oturumla sınırlı tutulduğu halde belirgin düzeyde fark yaratmıştır. Yöntemin daha uzun süreyi kapsayan bir eğitim modülüne dönüştürülerek müfredatta uygulanması öğrencilerin sanatsal gelişim düzeylerini destekleyebilir.

Araştırma kapsamında uygulanan öğretim modelinin geliştirilerek özel eğitim öğretmenliği ve resim-iş öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin müfredatlarında işledikleri sanat eğitimi yöntemlerine dahil edilmesi özel gereksinimli öğrencilere uygulayabilecekleri yöntemlere çeşitlilik sağlaması açısından yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

Abrahamson, D., ve Wilensky, U. (2005). Piaget? Vygotsky? I'm Game!--Agent-Based Modeling for Psychology Research. Jean Piaget Society Meeting, Vancouver, Canada https://www.researchgate.net/publication/235247155_Piaget_Vygotsky_I'm_Game_--_Agent-Based_Modeling_for_Psychology_Research

Abt, C.C. (1987). *Serious games.* (2. Baskı). Lanham:University Press Of Amerika.

Adan, A. (2009). Görsel sanatlar eğitiminin down sendromlu çocuklar üzerindeki etkileri (Diyarbakır örneği).(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları.* (4.baskı). Ankara: Nobel.

Akbulut, D. (2009). Günümüzde geleneksel oyuncaklar . *Millî Folklor*, 21(84), 182-191.

Aksoy A. B. ve Dere Çiftçi H. (2020). *Erken çocukluk döneminde oyun* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aksu, M. (2011). *Zihinsel Engelli Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitiminin Motor Beceri Gelişimine Katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi üniversitesi Kırşehir eğitim fakültesi dergisi.* 6(2), 15-24.

Alakuş, A. O. (2004). Kuramdan Uygulamaya Sanat Eseri Eleştirisi. Sanat Eğitimi Sempozyumu. *Resim-iş Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar* (1. Baskı) Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Alakuş, A. O. ve Özsoy, V. (2009). Görsel *sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Alashari, M. (2021).The sıgnıfıcance of Feldman method ın art crıtıcısm and art educatıon. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 25 (2), 877-884.

Alp, K. Ö. (2015). Postmodern paradigmaların sanat eğitiminde yeni dönüşümleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 74-87. doı:10.1501/sbeder_0000000103

Alsaggar, M, Tubaishat, T. (2021). The Effect of a Proposed Program Based on Feldman's Method of Art Criticism in Art Education. *Atatürk Üniversitesi GSF Sanat Dergisi*, (37), 277-295 Doi: http://doi.org/10.47571/ataunigsfd.81270

Altuğ, D. (2004). *Çocukluktan yaşlılığa kendi'lik değeri*. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.

Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi.(*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Anderson, T. (1993). Defining and structuring art criticism for education. *Studies in Art Education.* 34 (4). 199-208.

Arda, Z., Şahin, H. ve Büyükkol, S. (2013). İlk çağdan modernizme; bilim, sanat ve felsefe buluşmaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2 (3), 136-144.

Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Atbaşı, Z. ve Özdemir, C. (2020) Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetlerinin Sunumu. Uğur Sak ve Seyfettin Toraman (Ed.) *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri* içinde (s.49-71). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Avcıoğlu, H. (2020). Özzel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklar. Hülya Gülay Ogelman (Ed.) *Dezavantajlı çocuklar* içinde (s. 265-285). Ankara: Eğiten Kitap

Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(37), 303-316.

Ayaydın, A. (2015). *Çoklu zeka tabanlı görsel sanatlar eğitimi*. (2.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydın, O., Tekin-İftar, E. ve Rakap, S. (2019). Bilimsel-dayanaklı uygulamaları belirlemede "tek-denekli deneysel araştırmaların niteliksel göstergeleri" yönergesinin matematik becerileri öğretimi örneğinde ele alınışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20, 1-33. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.421952

Aydın, A. ve Arslantürk Egin, C. T. (2018). Zihin engelli, serebral palsili ve otizmli çocuk ebeveynlerinin psikolojik dayanıklılıkları ile ebeveynlik algılarının karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 171-188

Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2). 33-42.

Aytaş, G. ve Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 15 (1) , 675-690 . doı: 10.18026/cbayarsos.298146

Avedon, E. M. ve Sutton- Smith, B. (1971). The Function of games. Ellıott M. Avedon And Brıan Sutton-Smıth (Eds.) *The Study Of Games* içinde (s.429-439). New York : John Wiley & Sons

Balcı, Y.B. (1996). Sanat eğitiminde yeni bir yöntemsel yaklaşım: resim-iş eğitimi, sanat eğitimi=estetik+sanat eleştirisi+sanat tarihi+uygulama. *Milli Eğitim Dergisi.* (131), 18–19.

Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.

Bauman, Z. (2020). *Eğitim üzerine*. (A. E. Pilgir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı yayınları.

Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulaması.* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması . *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 0 (14) , 198-210 .

Bekmezci, H., ve Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, *5*(2), 81-87.

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom. (18.11.2010). Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung Erişim adresi: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtkonvention.pdf.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Yargıcı Matbaa.

Birekul, M. (2018). Anadolu Selçuklu Devletinde eğitim ve Konya medreseleri. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 85-98.

Boydaş, N.(2004). *Sanat Eleştirisine Giriş.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bulgarelli, D. ve Bianquin, N. (2017). 3 Conceptual Review of Play. Serenella Besio, Daniela Bulgarelli and Vaska Stancheva-Popkostadinova (Ed.) *Play development in children with disabilities* içinde (s. 58-70). Poland: De Gruyter.

Buyurgan, S., Buyurgan, U. (2001). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

Can Gürbüz, G. (2021). Çağdaş sanat üretimlerinde bağlamlar dahilinde sanat eleştirisi. *Sanat Ve İnsan Dergisi*. 5(1), (169-183).

Carlson, E. (1971). Games in the Classroom. Ellıott M. Avedon And Brıan Sutton-Smıth (Eds.) *The Study Of Games* içinde (s.330-339). New York : John Wiley & Sons

Cemaloğlu, N. (2004). Eğitim Ortamında Öğretim Araçları. Leyla Küçükahmet (Ed.) *Sınıf Yönetimi* içinde (265-286). Ankara: Nobel.

Cevizci, A. (2008). *Felsefe*. Bursa: Sentez Yayınları.

Charlton, B., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (2005). Educational Games: A Technique to Accelerate the Acquisition of Reading Skills of Children with Learning Disabilities. International Journal of Special Education, 20(2), 66-72.

Chin, C. (2013). Key Dimensions of a Multicultural Art Education Curriculum. *International Journal of Education & the Arts.* 14(14).1-28.

Clark, T. (2004).*Sanat ve Propaganda-Kitle Kültürü Çağında Politik İmge*. (E. Hoşsucu, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni. nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (3. Baskı). (S.B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal eserin 4. Baskısından çevrilmiştir)

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları. Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi.* (3. Baskı). (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: Edam. (ilk baskı 2012).

Coşan, A.Ö. (2018). *Canlı âlemleri ünitesinin öğretiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısına ve başarının kalıcılığına etkisi.* . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun Onan, B. (2017). Çağdaş sanat eğitimi kuramcıları bağlamında sanat eğitiminde yeni eğilimler ve çeşitli uygulama önerileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 30 (1), 291-319.

Çağıltay, N.E., Özçelik, E. ve Özçelik N.S. (2015). The effect of competition on learning in games. *Computers and Education,* 87, 35-41. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.001

Çakır,M.A. (2018). Sosyal bilişsel Öğrenme Kuramı Alim Kaya (Ed.) *Eğitim psikolojisi* (11. Baskı) içinde (s.337-358). Ankara: Pegem Akademi.

Çaycı, B. , Demir, M. K. , Başaran, M. ve Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 15 (2) , 619-630.

Çitil, M. (2020). Özel Eğitim Alanının Kavramsal, Tarihse ve Yasal Temelleri. Uğur Sak ve Seyfettin Toraman (Ed.) *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri* içinde (s.11-45). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Çitil, M. ve Polatoğlu, Y. (2020). Türkiye'de Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama. Uğur Sak ve Seyfettin Toraman (Ed.) *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri* içinde (s.77-93). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

De Freitas, S. (2018). Are games effective learning tools? A review of educational games. *Journal of Educational Technology and Society, 21*(2), 74–84.

Demirci, M.E. (2022). Sosyal Gelişim Ortamı Olarak Okul. Kamil Arif Kırkıç (Ed.). *Yenilikçi okullarda öğrenme ve öğretim* içinde (s.189-218). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Deniz Yöndem, Z. ve Taylı, A. (2018). Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi. Alim Kaya (Ed.) *Eğitim psikolojisi* (11. Baskı) içinde (s.73-118). Ankara: Pegem Akademi.

DeVault, J.M. (1969). *Wisconsin elementary teacher educatıon project Summery report*.(ED 055 060) Wisconsin: University of Madison, School of Education https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED055060.pdf adresinden alınmıştır.

Dick, E. (2009). "Problems May Cut Right across the Borders": Why We Cannot Do Without Interdisciplinarity. Balasubramanyam Chandramohan and Stephen Fallows (Eds.) *Interdisciplinary learning and teaching in higher education* içinde (s. 3-17), Londra: Routledge.

Diğler, M. (2009). Turgut Zaim'in Sanatı ve Hayatı. *Artist Modern. Sayı 102.* 36-41

Dilmaç, O. (2015). Tasarım eğitimi tarihi ve William Morris. *İdil Sanat ve Dil Dergisi,* 4(16), 1-16. doı: 10.7816/idil-04-16-01

Dikmen, E. Ş. (2019). 1980-2017 Yılları arasında dijital oyun endüstrisinin gelişimi ve oluşturulan yapay yaşam döngüleri. *Selçuk İletişim*,12(1),294-311. doı: 10.18094/josc.470961

Dursin, A. G. (2010). Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğretmen Görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s.441-448). Antalya.

EACEA ve Eurydice . (2009). Arts and Cultural Education at School in Europe. (104 p.) Brussels:: Eurydice DOI 10.2797/28436 Erişim adresi: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0e41e888-7d1b-4073-adea-502974017735

Edman, I. (1991). *Sanat ve insan-estetiğe giriş.* (2. Baskı). (T. Oğuzkan, Çev.). Ankara: MEB Yayınları (orijinal eser tarihi 1939).

Ege, P. (2006). Farklı Engel Gruplarının İletişim Özellikleri ve Öğretmenlere Öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.* 7(2), 1-23

Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erinç, S. M. (1995). *Resmin eleştirisi üzerine.* İstanbul: Hil Yayın.

Ergün, M. ve Duman, T. (1996). 19. yy. da Osmanlı askeri okullarının ders programları ve ders kitapları. *Yeni Türkiye*, 2(7), 494-511.

European Agency (2018) Country information for UK(England) - Legislation and policy. https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/legislation-and-policy

European Agency (2021a) Country information for Belgium (French community) - Assessment within inclusive education systems. https://www.european-agency.org/country-information/belgium-french-community/assessment-within-inclusive-education-systems

European Agency (2021b) Country information for Italy - Legislation and policy. Erişim adresi: https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy

Feldman, E.B. (1982). *Varieties of visual experience*. (2.baskı). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Field, D. (1970). *Change in Art Education*. London: Routledge & K. Paul

Freud, S. (1994). *Psikanaliz üzerine.* (A. A.,Öneş ,Çev.). (7. Baskı). İstanbul: Say Yayınları

Gander, MJ ve Gardiner, HW (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (2. Baskı). (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi

Geçen, F. Ve Tomak, A. (2020). Görsel Sanatlar Uygulamaları İle Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan ortopedik engelli bireylerin Eğitsel Gelişimleri. *Tarih Okulu Dergisi.*13(46), 1955 – 1973.

Genç, S. (2014). Sanat Eğitiminde Eğitsel Oyunların Önemi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 380-392.

Gençaydın, Z. (1990). *Sanat eğitiminin düşünsel temelleri. Ortaöğretim kurumlarında resim- iş öğretimi ve sorunları.* Ankara: Şafak Matbaacılık.

Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. Jan Herrıngton, Alec Couros ve Valerie Irvıne (Ed.), *Proceedings Of World Conference*

On Educational Multimedia, Hypermedia And Telecommunications 2013 içinde (1999-2008). Chesapeake: VA, AACE. http://shura.shu.ac.uk/id/eprint/7172

Gombrıch, E. H. (1997). *Sanatın öyküsü.* (E. Erduran, Ö. Erduran, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi. (ilk Baskısı 1950 olan eserin 16. Baskısından çevrilmiştir.)

Gombrich, E. H. (2011). *Genç okurlar için kısa bir Dünya tarihi.* (10. Baskı). (A. Mumcu, Çev.). İstanbul: İnkılap Kitabevi. (Original eser ilk basım tarihi 1939).

Göğüş, A.C. (2017). Çocuk oyunları ve demokrasi. *8. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi* içinde (s. 337-344). Ankara: T.C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Gökaydın, N. (2002). *Temel sanat eğitimi*. Ankara: MEB Yayınları.

Gönül, G. E. (2019). Johan Huizinga'nın Homo Ludens'i . *Söylem Filoloji Dergisi* , 4 (2) , 582-585 .

Gülaçtı, N. (2012). Selçuklu dönemi figüratif dekorlu seramik ve çini örneklerinin Cumhuriyet dönemi Kütahya figüratif çinileriyle karşılaştırılması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(1), 33-48.

Gürtuna, S. (2003). *Çocuğum Sanatla Tanışıyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Güven, Y. (2003). Özel Eğitime Giriş. Adnan Kulaksızoğlu (Ed.). *Farklı Gelişen Çocuklar* içinde (57-80). İstanbul : Epsilon Yayıncılık.

Habgood, MP J. ve Aınsworth, S. E. (2011). Motivating children to learn effectively: exploring the value of intrinsic integration in educational games. *Journal of the Learning Sciences,* 20 (2), 169-206. https://doi.org/10.1080/10508406.2010.508029

Hickman, R. (2005). Introduction. Richard Hickman (Ed.), *Critical Studies in art& design education*. içinde (s.15-18). UK, Bristol: Intelleck

Howard-Jones, P., Jay, T., Mason, A. Ve Jones, H. (2016). Gamification of learning deactivates the Default Mode Network. *Frontiers in Psychology,* 6 (1891), 1-16.

Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (5. Baskı). (M.A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eser basım tarihi 1938)

Hunt, R., Low, C ve Hartin, P. (2018). Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi Uygulama Kılavuzu. (Ankara, Engelliler Konfederasyonu, Çev.). Toronto: World Blind Union. Erişim adresi: https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/wp-content/uploads/2020/04/0-6-Birle%C5%9Fmi%C5%9F-Milletler-Engelli-Haklar%C4%B1-S%C3%B6zle%C5%9Fmesi-min.pdf

İftar, G. ve Tekin İftar, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

İnanç,B.Y., Bilgin,M. ve Atıcı,M.K. (2004) *Gelişim psikolojisi, çocuk ve ergen gelişimi*. Adana: Nobel Yayın Dağıtım.

İncel, L. E. (2004). *Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türk Resminde Köy Ve Köy Yaşantısının Resim Eğitimine Katkısı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Jenkins, H. (2005). Getting in to the game. *Educatıonal Leadership,* 62(7), 48-51

Johnson, G. E.(1907). *Education by plays and games.* New York : Ginn & Company

Kahraman, M. E. (2016).Sanat Ve Siyaset İlişkisinde Sanatçı Misyonerliği, *Akademik İncelemeler Dergisi*, 11(1), 225-251

Kahya Canlı, S. ve Demirarslan, D. (2020). Çocuk oyun alanlarının tarihi gelişimi . *Çocuk ve Gelişim Dergisi* , 3 (6) , 60-75 .

Kale, N. (1997). Oyun, çocuğun özgürlüğüdür. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 51,18-20.

Kalelioğlu, M. (2021). Göstergebilim kuramının genel bir değerlendirmesi, Türkiye'deki yeri ve önemi. *Söylem Filoloji Dergisi,* 6(1), 189-200.

Kaptan, A. Y. (2004). Estetik ve resim-iş kapsamında oyun güdüsü. *II. Sanat eğitimi Sempozyumu: Resim-İş Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s.187-192). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Karabağ, Ş. G. ve Aydoğan, A. (2020). *Bilgisayar oyunları ile tarih öğretimi*. Ankara: İksad Yayınevi.

Karabulut, N., Karakuzu, M. ve Konca, Y. (2008). Sanat eğitiminde pedagojik eleştiri yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi,* (21), 87-111.

Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, *9*(7), 1-8.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler.*(33.baskı). Ankara: Nobel

Karatepe, H. (1986). *Zekâ Özürlü Çocuklar.* Ankara: Karatepe Yayınları.

Karayağmurlar, B. ve Tan, C. A. (2003). Sanat yoluyla eğitim kuramının eğitim üzerindeki etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(8), 65-80.

Katter, E. (1988). An Approach to Art Games: Playing and Planning. *Art Education*, 41 (3).46-54. https://doi.org/10.2307/3193100

Kehnemuyi, Z. (2006). *Çocuğun görsel sanat eğitimi*.(5. Baskı).İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Keser, N. (2018). *Sanat metodolojileri-sanat tarihi ve sanat eleştirisi.* Ankara: Ütopya yayınevi.

Keskin, C. (2017). 1940-60 Yılları Arası Türk Resminde Modern Sanat Eleştirisinden Seçkiler . *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (27) , 81-93 DOİ: 10.5505/pausbed.2017.59827

Kılıç, E. (2013). Çağdaş Türk Resminde Geleneksel Etkileşim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 6(25), 327-340.

Kınalı, G.(2003). Zihin Engellilerde Beden-resim-müzik Eğitimi. *Farklı Gelişen Çocuklar.* Adnan Kulaksızoğlu (Ed.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Kırcaali İftar, G. ve Tekin İftar, E. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* (2. baskı). Ankara: Nobel

Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim görmek, öğrenmek, yaratmak*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kiye, S. ve Yalçın, İ. (2021). Oyun terapisi ve oyun terapisinin gruplarda kullanımları . *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , (51) , 287-303 . DOI: 10.53444/deubefd.836043

Koç, A. M. (2018). Bir Etnograf olarak Turgut Zaim. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 4(6), 17-26.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.

Kreft, L.(2020). Sunuş Sanat/Siyaset: Sanatın Siyaseti Ve Siyasetin Sanatı. Ali Artun (Ed.). *Sanat/Siyaset kültür çağında sanat ve kültürel politika* (6.baskı) içinde (s. 9-50). İstanbul: İletişim Yayınları.

Kurtuluş, Y. (2000). *Türkiye'de Sanat Eğitimi Tarihi (1950-1999), Genel Eğitimde ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Resim/Resim-İş Bölümleri ve Dersleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kurtuluş, Y. (2001). Sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (20), 201 -205.

Kutluer, G. (2015). Gelişim süreçlerinde çocuk resminin yeri. *Ekev Akademi Dergisi.* 19(63), 403-410.

Küçüktepepınar, C. (2014). Sanat eğitimi ve uluslararası uygulamalar. *Erciyes Sanat,* (2), 27-39.

Lankford, L. (1984). A Phenomenological Methodology for art criticism. *Studies in Art Education.* 25(3), 151-158.

Lewis, A., Peat, M., & Franklin, S. (2005). Understanding protein synthesis: an interactive card game discussion. Journal of Biological Education, 39(3), 125-130

Lincoln, Y.S (1995). *In Search Of Students' Voices. Theory Into Practice (TIP)* .88-93 Advance online publication. https://doi.org/10.1080/00405849509543664

Lowenfeld, V. ve Britta, W. L. (1964). *Creative and Mental Growth* (4. Baskı). New york: The Macmillan Company.

Malchiodi, C. A. (2005). *Çocukların Resimlerini Anlamak.* (T. Yurtbay, Çev.) İstanbul: Epsilon Yayıncılık (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1998.)

Mamur, N. (2014). Post-modernizmin sanat eğitimine yansıma biçimleri görsel kültür ve eleştirel pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* ,15 (2), 59-77.

Mazlum, Ö. ve Ekmekçi, H. (2016). Görsel iletişim tasarımı eğitiminde pedagojik sanat eleştirisi yöntemine ilişkin bir örnek olay çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , (47) , 64-73

Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Aile ve Tüketici Hizmetleri. Engelli bireyler. Ankara. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/icdep/content/upload/attached-files/engelli-bireyler-kavramla-20211219203142.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayıncılık.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). *Resim iş dersi öğretim planı (9-12. Sınıflar).* https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123 adresinden 15 Mart 2020 tarihinde edinilmiştir.

MEB SGB Eurydice Türkiye Birimi (2018). Türk Eğitim Sistemi. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2018/Tes_2018.pdf.

Mercin, L. ve Alakuş, A.O. (2015). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.* 5, (36-46).

Milletlerarası sözleşme. (2009, 14 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 27288). Erişim adresi: https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EngellilerinHaklarinaIliskinSozlesme.pdf.

Mittler, A. (1994). *Art in Focus*. Ph.D. Texas Teach University.

Mittler, P. (1995, Eylül-Ekim). Intellectual disability. *World Health*. 48(5). 18-19

Nesbitt, K.T. ve Farran, D.C. (2022) Executive function skills and classroom behaviors of U.S. prekindergartners with special needs. *Frontiers in Education.* 7(944224), 1-9. doi: 10.3389/feduc.2022.944224

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası . (M. T. Bağlı, Çev.) *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 37 (2) , 137-169 . DOI: 10.1501/Egifak_0000000100

Noemí , P. M. ve Máximo, S.H. (2014). Educational games for learning. *Universal Journal of Educational Research,* 2(3), 230 - 238. DOI:10,13189/ujer.2014,020305

OECD (2000), Motivating Students for Lifelong Learning, OECD Publishing. Advance online publication. https://doi.org/10.1787/9789264181830-en

Öncül, N. (2019) Zihin Yetersizliğinde Erken Müdahale. Safiye Sunay Yıldırım Doğru (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim* içinde (s. 143-166).Ankara: Vize Akademik

Öndin. N. (2021). Rönesans ve eğitim. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 1(23), 444-451.

Ötgün, C. (2008). Sanat Yapıtına Yaklaşım Biçimleri . *Sanat ve Tasarım Dergisi* , 1 (2), 159-178

Özabacı, N. ve Acat, B. (2005). Sosyo ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. Eskişehir osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi. 6 (1), 145-169.

Özcan, A. F. (2021). Paulo Freire'nin "Ezilenlerin Pedagojisi" adlı eserinin eleştirel kurama temel oluşturan kavramlar bakımından değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (2), 561-569.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. (2018,7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471). Erişim adresi http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Özen, G., Timurkan, S., Güllü, M., Timurkan., S., Uğraş, S. ve Çelik Çoban, D. (2011). *Eğitsel oyunlar*. (2. baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özer, A., Gürkan, A. C. ve Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri . *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi* , 4 (3) , 54-57.

Özer, F. (2020). İlkokul öğrencilerinin dijital oyun tercihlerinin eğitsel bir perspektiften incelenmesi . *Anadolu University Journal of Education Faculty* , 4 (4) , 380-398 . doı: 10.34056/aujef.801943

Özkartal, M. ve Diğler, M. (2010). Türk Resim Sanatında Bir Ekol: Turgut Zaim. *Ekev Akademi Dergisi*.14(43), 117-126.

Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G. ve Babacan, A.(2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (3), 211-232.

Özsezgin, K. (1973). Bugünkü anlamda sanat eğitimi yapan güzel sanatlar akademileri ilk kez 16. yüzyılda kuruldu. *Kişisel Arşivlerde İstanbul Belleği Taha Toros arşivi,* s.18-20. https://openaccess.marmara.edu.tr/server/api/core/bitstreams/932eb1e4-a4c7-44e3-bc74-385788d96796/content adresinden alınmıştır.

Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi - resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri.* (1. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Özsoy, V. (2008). *Resim-iş eğitimi özel öğretim yöntemleri (Görsel sanatlar öğretimi) Ders Notları.* Ankara: Gazi Üniversitesi.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1997). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Kartepe yayınları.

Öztop, Ş. (2003) Turgut Zaim Üzerine. *Artist Sanat Dergisi*. sayı (12). 60-66

Öztürk, G. ve Çakır, A. (2015). Eski uygarlıklarda çocuk oyunları ve oyuncaklar. Üstün Özen, Uğur Yavuz, Derya Tellan, Elif Küçük Durur, Sevda Önal ve Ali Çağlar Güllüce (Ed.), *Uluslararası Oyun ve Oyuncak Kongresi* içinde (s. 165-183). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması Ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik (2006, 16 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 26230). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/07/20060716-3.htm

Price, P. C., Chiang, I.C.A. ve Jhangiani, R. (2014). *Research Methods in Psychology.* Kanada: BCcampus

Resmi İstatistik Programı (2022). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf 15.09.2022

Rieber, L. P., Luke, N., ve Smith, J. (1998). Project kıd desıgner: Constructivism at work through play. *Meridian: Middle School Computer Technology Journal*, *1*(1), 1-9. http://lrieber.coe.uga.edu/kiddesigner.html

Rieber, L., Barbour, M., Thomas, G., Rauscher, D. (2009). Learning by Designing Homemade PowerPoint Games. In: Miller, C. (eds) *Games: Purpose and Potential in Education*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09775-6_2

Ruskin, J. (1857). *The elements of drawing*. London: George Routledge & Sons.

Russell, B. (2018). *Eğitim üzerine*. (2. Baskı). (A.Uğur, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi

Sak, U., Çitil, M., Atbaşı, Z., Özdemir, C., Polatoğlu, Y., Şen,R. Ve Onat, R. (2020). *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri.* Ankara: MEB yayınları.

Salen, K. ve Zimmerman, E. (2005). *Game Design Reader: A Rules of Play Anthology*. US:Mit Press.

San, İ. (1977). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık***.** Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

San, İ. (2000). *Sanat eğitimi kuramları.* (2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.

San, İ. (2001). Sanatlar eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)* , 34 (1) , 23-34. doı: 10.1501

San, İ. (2020). *Çocuk ve sanat.* (3. Baskı). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Sardohan Yıldırım, E. (2019). Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim İçin Eğitim Seçenekleri, Ortam Düzenleme, Materyal Seçimi ve Programın Bireyselleştirilmesi. Safiye Sunay Yıldırım Doğru (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim* içinde (s.71-88). Ankara: Vize Akademik

Savaş, B. (2018). Yapılandırmacı öğrenme. Alim Kaya (Ed.) *Eğitim psikolojisi* (11. Baskı) içinde (s.433-458 Ankara: Pegem Akademi

Sawyers, J. K. ve Rogers, C. S. (1988). *Helping young children develop through play a practical guide for parents, caregivers, and teachers.* Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children

Sazak, E. (2019). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim. Yeşim Fazlıoğlu ve Hatice Şengül Erdem (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar erken çocuklukta gelişim ve eğitim* (2.baskı) içinde (s.3-30). Ankara: Vize Akademik

Schiller, J. F. (1965). *İnsanın estetik eğitimi üzerine bir dizi mektup. (*M.Özgü, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Selçuk, Z. (1997). *Eğitim psikolojisi (gelişim -öğrenme).* Ankara: Pegem Yayıncılık

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. (9. Baskı) Ankara: Gazi Kitabevi

Sevim, C. ve Gönül, E. (2012). Tarihsel süreç içerisinde oyuncağın gelişimi ve seramik oyuncaklar . *Sanat ve Tasarım Dergisi* , 2 (2) , 23-40.

Seyhan, B. L. (2016). Biçim, İçerik, Kompozisyon Düzenindeki Benzer Temalar Açısından Azerbaycan Ve Türkiye Çizim Sanatından Karşılaştırmalı Bir İnceleme: Azim Azimzade Ve Turgut Zaim . *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , Afro-Avrasya Özel Sayısı , 26-43 . https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/27228/286541

Siyez, D. M. (2018). Fiziksel Gelişim. Alim Kaya (Ed.) *Eğitim psikolojisi* (11. Baskı) içinde (s.41-72). Ankara: Pegem Akademi.

Soykan, Ö. N. (1991). Sanatın kaynağı sorunu oyun ve dans. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 2, 39-54.

Ståhl, M., Kaihovirta, H. ve Rimpilä, M. (2017). Visual learning and ıdentity construction through gamification in visual art education. *In European Conference on Games Based Learning* (pp. 972-974). Academic Conferences International Limited.

Stokrocki, M ve O. T. Kırışoğlu (1997). *Ortaöğretim Sanat Öğretimi.* Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara: MEB yayınları

Striker, S. (2005). *Çocuklarda Sanat Eğitimi***.** (Birinci Baskı). (A. Akın, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Subramaniam, M., Hanafi, J. ve Putih, A.T. (2016). Teaching For Art Criticism: Incorporating Feldman's Critical Analysis Learning Model In Students' Studio Practice. *Malaysian Online Journal of Educational Technology* 4(1), 57-67

Süngü, B.(2022). Eğitilebilir Zihinsel Kısıtlılığı Olan Çocuklar İçin Uyarlanmış Eğitsel Oyun Uygulamaları Ve Sosyal Beceri Gelişimi. Hüseyin Çamlıyer,(Ed.) Ankara: İksad Yayınevi.

Şahin, M. ve Tokdemir, M. A. (2011). II. Meşrutiyet döneminde eğitimde yaşanan gelişmeler. *Türk Eğitim Bilimleri,* 9(4), 851-876.

Şahinoğlu, S. (2021). Çağdaş bir eğitim yaklaşımı olarak holizm (bütünsellik): tarihsel gelişim bağlamında kavramsal, kuramsal ve felsefî bir temellendirme. *Kafkas Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi,* 8(15), 418-441. doi:10.17050/kaüifd.O.2021-19-836889

Şen, E. ve Küpeli, B. (2020). Evrensel sokak çocuk oyunları: Pieter Bruegel'in 'Çocukların oyunları' eseri üzerine. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 200-213. doi: 10.7816

Şentürk , H. (2015). Sanat eğitiminde paradigmatik kaos: yeni kültürel potansiyellerin eğitsel uzlaşım karakteri ve direnç tespitleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34(1), 165-175. doi: 10.7822/omuefd.34.1.10

Tanilli, S. (1988). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?.* İstanbul: Amaç Yayıncılık.

Tansuğ, S. (1993). *Çağdaş Türk sanatı.*(3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Tasse, M. J., Luckasson, R. ve Nygren M. (2013). AAIDD proposed recommendations for ıcd–11 and the condition previously known as mental retardation. *Intellectual And Developmental Dısabılıtıes* 51(2). 127-1314

Taşel, Z. (2017).Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) görsel sanatlar ders kitabı. Ankara: MEB Yayınları

Taylor, R. (2005). Universal Themes: Content and Meaning in art and Design Education. Richard Hickman (Ed.), *Critical Studies in art& design education*. içinde (s. 85-94). UK, Bristol: Intelleck

Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı Tek-Denekli Araştırma Modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4),1-12.

The Education System in the Federal Republic of Germany 2018/2019. Erişim adresi: Microsoft Word - Dossier_EN_2018_2019_Endfassung_o_K.docx (kmk.org)

Tovey, H. (2016). *Bringing the Froebel Approach to your Early Years Practice* (2. Baskı) London: Routledge Taylor and Francis Group

Timuçin, E:U. ve Arslan, M. (2021). *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler "Aileler İçin Rehber Kitapçık".* İbrahim H. Diken ve Murat Ağar (Ed.) Ankara: Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102647_ZYHYNSEL_YETERSYZLYYY_OLAN_BYREYLER_TR.pdf

Tunalı, İ. (1983). *Estetik beğeni.* İstanbul: Say Kitap Pazarlama.

Turan, B. N., Gözler, A., Turan M. B., İncetürkmen M. ve Meydani, A. (2020). Geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi,* 5(3), 231-241. doı: 10.31680/gaunjss.757332

Turgut Zaim: Türk Resminin Büyük Kaybı. (1974, 17 Mayıs). *Milliyet Sanat Dergisi* s.14-17

Türk Dil Kurumu (2021). TDK sözlükleri. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/.

Uçan, A.(1994). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uğurel, İ. ve Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 28 (3) , 75-98 .

United Nations (2006) 15. Conventıon On The Rıghts Of Persons Wıth Dısabılıtıes erişim adresi: https://treaties.un.org/doc/Publication/MTDSG/Volume%20I/Chapter%20IV/IV-15.en.pdf

Ural, M. N. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uysal, N. (2019). Dezavantajlı çocukların sanatsal gelişimleri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 2(1),36-63

Uzun, T. (2019). Bauhaus Ekolü Ve Kuramsal Arka Planı. Latif Gürkan Kaya (Ed.), *Mimarlık, planlama ve tasarım* içinde (s.409-448). Ankara: Gece Kitaplığı.

Ülger, K. (2021). Sanat Eleştirisi Dersinin İşlenmesine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Sanat Dergisi*, (38). 33-51. DOI: 10.47571/ataunigsfd.879739

Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi?. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5(23), 865-878. doı: 10.7816

Üren, E. (1974) Turgut Zaim. *Kültür Ve Sanat*, (3), 58-60.

Üstün, A. (2022). Eğitsel Oyunlar Tekniği. Aysel Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimin Kavramsal Temelleri 5: Öğretim Teknikleri* içinde (s.139-156). İstanbul: Efe Akademi.

Üstündağ, S. (2017). *Eğitsel Oyunların Ortaokullarda Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinin Öz Kavram Düzeyleri Üzerine Etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Varlık Şentürk, L. ve Marmara, T. (2020). Kandinsky'nin resimli porselenlerine analitik bir bakış . *İdil*, 74, 1519–1532. doi: 10.7816/idil-09-74-02

WHO. (2004). İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması: ICF (Elif Kabakçı, Ahmet Göğüş, Çev.). Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (International Classification of Functioning, Disability and Health,2001, WHO: Cenevre den çevrilmiştir.) Erişim Adresi https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429_tur.pdf

Yavuzer, H. (1995). *Resimleriyle çocuk*. (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazkaç, P. (2018). Turgut Zaim' in Resimlerinde; Anadolu Folklorü ve Yörük Yaşamı Üzerine Bir Değerlendirme. *İdil*, 7(48), 1031-1041 DOI: 10.7816

Yeşilyaprak, B. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* Ankara: Pegem Yayıncılık

Yıldırım Doğru, S. S. (2019) Erken Çocuklukta Özel Eğitim. Safiye Sunay Yıldırım Doğru (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim* içinde (s. 1-15).Ankara: Vize Akademik

Yılmaz, R.(2013). Eğitim ve görsel okuryazarlık ilişkisi üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(6) , (101-122).

Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire'nin felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi,* (22), 299-313.

Yolcu, E. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları

Yüksek Öğretim Kurulu Bilgi İşlem Daire Başkanlığı (2022). Özel Eğitim öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler. Erişim adresi: https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20903.

Zihni, A., Özaksoy, M., Kış, H., Celep, S.A., ve Kasar, Z.D. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı yol haritası* [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Ankara: M.E.B. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/18015222_bireyselletirilmieitimprogram.pdf adresinden alınmıştır.

EKLER

EK-1: Bireysel Tanıma Formu "Yarı Yapılandırılmış" (2 Sayfa)

BİREYSEL TANIMA FORMU "Yarı Yapılandırılmış"

Öğrenci no:			
Tarih:		**Yaşı:**	
Sınıfı:		**Cinsiyeti:**	
Özel Gereksinim nedeni		**Özel gereksinim düzeyi, oranı**	

A. ÖĞRENCİNİN FİZİKSEL ÖZELLİKLERİ

1- Geçirilmiş hastalıklar Yok ( ) Var ……
2- Protez veya sürekli kullandığı cihazlar Yok ( ) Var ……
3- Kronik hastalık Yok ( ) Var ……
4- Sürekli kullanılan ilaç Yok ( ) Var ……
5- Görme yeterliliği Gözlük/lens kullanmaya ihtiyacı yok ( ) Gözlük/lens Kullanıyor ( ) ……. derece Miyop var ……. derece Hipermetrop var ……. derece Astigmat var ……. oranında görme kaybı var
6- İşitme yeterliliği İşitme cihazı kullanmaya ihtiyacı yok( ) İşitme cihazı kullanıyor ( ) …….oranında işitme kaybı var
7- Kas iskelet sistemi yeterliliği Zorlanmadan oturabiliyor ( ) Destekle oturabiliyor ( ) Zorlanmadan yürüyebiliyor ( ) Destekle yürüyebiliyor ( ) El bileği, dirsek eklem hareketlerini; rahatça yapabiliyor ( ) yaparken zorlanıyor ( )

B.VELİYE AİT BİLGİLER

	ANNE	**BABA**
1.Hayatta mı?		
2.Kaç yaşında?		
3.Okuma yazma biliyor mu?		
4.En son mezun olduğu okul seviyesi?		
5.Mesleği		
6. Özel gereksinim durumu		

C.KARDEŞLERE AİT BİLGİLER

1.Kaç kardeşi var (kendisi hariç)					
2.Baştan kaçıncı çocuk?					
	1.Kardeş	2.Kardeş	3.Kardeş	4.Kardeş	5.Kardeş
3. Kardeşlerin yaşı					
4. Kardeşlerin eğitim durumu					
5. Kardeşlerin özel gereksinim durumu					

D.YAŞAM STANDARTLARI

1. Birlikte yaşadığı kişiler	
2. Öğrenci ihtiyaçları ile kim ilgileniyor	
3.Oturulan ev	Kendi evleri ( ) Kira ( ) Müstakil ev ( ) Apartman dairesi……..katta
4. Aylık gelir	0-2000 TL ( ) 2001-4000 TL ( ) 4001-6000 TL ( ) 6001-8000 TL ( ) 8000TL üstü ( )
5. Evin Isınma şekli	Soba ( ) Doğalgaz ( ) Merkezi Sistem ( )
6. Kendisine ait oda	Yok( ) Var ( ) Kardeş Paylaşımlı Var ( )
7. Televizyon	Yok ( ) Ortak ( ) Kendine ait var ( )
8. Bilgisayar	Yok ( ) Ortak ( ) Kendine ait var ( )
9. Cep telefonu	Kendine ait yok ( ) Kendine ait var ( )
10. Evde internet durumu	Yok ( ) Cep telefonlarında var ( ) Wifi var( )

E. DERS DIŞI FAALİYETLERİ

1. Rehabilitasyon merkezine gidiyor mu? Gidiyorsa hangi günler ne kadar süre gidiyor?	
2. Düzenli olarak katıldığı sosyal etkinlikler var mı, neler?	
3. Ders dışında yaptığı sanat etkinlikleri var mı neler?	
4. Eğitim nedeni dışında Televizyon izleme sıklığı	İzlemiyor( ) Haftada birkaç saat ( ) Günde 1saatten az( ) Günde 1-2 saat( ) Günde 3-4 saat( ) Günde 5 saatten fazla( )
6. Eğitim nedeni dışında internet kullanma sıklığı (Oyun, Sosyal Medya,….)	Kullanmıyor( ) Haftada birkaç saat ( ) Günde 1saatten az( ) Günde 1-2 saat( ) Günde 3-4 saat( ) Günde 5 saatten fazla( )

F. ÖĞRETMEN, VELİ GÖRÜŞÜ

1. Yukarıda yer alan sorular dışında öğrenci ile ilgili eklemek istediğiniz özel durumlar var mı?	

EK-2: Bireysel Tanıma Formu "Yarı Yapılandırılmış" Uzman Görüş ve Geçerlik Çalışması (2 Sayfa)

UZMAN GÖRÜŞ FORMU 1: (Bireysel Tanıma Formu "Yarı Yapılandırılmış" için)
Sayın Hocam, çalışma grubu öğrencilerini daha detaylı tanıyabilmek, daha etkin iletişim kurabilmek ve çalışma sürecini yönetebilmek için öğrenci dosyaları, sınıf öğretmeni ve veli görüşmeleri ile doldurulmak üzere hazırlanmış **Yarı Yapılandırılmış Bireysel Tanıma Formu** ile ilgili görüşlerinizi aşağıda verilen formda belirtiniz.

	GEREKLİ*	YARARLI/YETERSİZ*	GEREKSİZ*	**Lütfen madde ilgili görüşünüzü ilgili bölümdeki kutucuğa işaretleyiniz.* ***lütfen varsa geliştirme önerilerinizi madde karşılarında bulunan alanlara yazınız* GELİŞTİRME ÖNERİNİZ**
A. ÖĞRENCİNİN FİZİKSEL ÖZELLİKLERİ				
A.1				
A.2				
A.3				
A.4				
A.5				
A.6				
A.7				
B. VELİYE AİT BİLGİLER				
B.1				
B.2				
B.3				
B.4				
B.5				
B.6				
C. KARDEŞLERE AİT BİLGİLER				
C.1				
C.2				
C.3				
C.4				
C.5				
D. YAŞAM STANDARTLARI				
D.1				
D.2				
D.3				
D.4				
D.5				
D.6				
D.7				
D.8				
D.9				
D.10				

E. DERS DIŞI FAALİYETLERİ				
E.1				
E.2				
E.3				
E.4				
E.5				
E.6				
F. ÖĞRETMEN –VELİ GÖRÜŞÜ				
F.1				

LÜTFEN VARSA GENEL ÖNERİLERİNİZİ AŞAĞIDAKİ ALANA YAZINIZ

Tarih	
Ad-Soyad	
Meslek	
Görev Yeri	
Meslekteki Görev Süresi	
Eğitim Düzeyi	

Bireysel Tanıma Formu "Yarı Yapılandırılmış" Geçerlilik Hesaplaması

Maddeler		Gerekli	Yararlı/yetersiz	Gereksiz	Kapsam geçerlik oranı
A	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
	3	6	-	-	1.0
	4	6	-	-	1.0
	5	6	-	-	1.0
	6	6	-	-	1.0
	7	6	-	-	1.0
B	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
	3	6	-	-	1.0
	4	6	-	-	1.0
	5	6	-	-	1.0
	6	6	-	-	1.0
C	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
	3	6	-	-	1.0
	4	6	-	-	1.0
	5	6	-	-	1.0
D	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
	3	6	-	-	1.0
	4	6	-	-	1.0
	5	6	-	-	1.0
	6	6	-	-	1.0
	7	6	-	-	1.0
	8	6	-	-	1.0
	9	6	-	-	1.0
	10	6	-	-	1.0
E	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
	3	6	-	-	1.0
	4	6	-	-	1.0
	5	6	-	-	1.0
	6	6	-	-	1.0
F	1	6	-	-	1.0
UZMAN SAYISI					**6**
KAPSAM GEÇERLİK İNDEKSİ					**1,0**

EK-3: Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formu "Yarı Yapılandırılmış" (2 Sayfa)

KAVRAM BİLGİSİ VE BECERİ DÜZEYİ BİLGİ FORMU

Tarih						
Öğrenci no:						
Uygulayıcı Adı-Soyadı						
A. RENK KAVRAMI BİLGİSİ						
		B	**Sİ**		**B**	**Sİ**
1.Gösterilen Rengin İsmini Söyleyebilme	Kırmızı			Yeşil		
	Sarı			Turuncu		
	Mavi			Mor		
	Siyah			Beyaz		
	Kahverengi			Gri		
	Pembe					
2.İsmi Söylenen Rengi Gösterebilme	Kırmızı			Yeşil		
	Sarı			Turuncu		
	Mavi			Mor		
	Siyah			Beyaz		
	Kahverengi			Gri		
	Pembe					
3. Gösterilen Renklerde Açık-Koyu rengi ayırt edebilme	Açık Kırmızı			Koyu Kırmızı		
	Açık Sarı			Koyu Sarı		
	Açık Mavi			Koyu Mavi		
	Açık Yeşil			Koyu Yeşil		
	Açık Turuncu			Koyu Turuncu		
	Açık Mor			Koyu Mor		
4. İsmi Söylenen Açık-Koyu Renkleri Gösterebilme	Açık Kırmızı			Koyu Kırmızı		
	Açık Sarı			Koyu Sarı		
	Açık Mavi			Koyu Mavi		
	Açık Yeşil			Koyu Yeşil		
	Açık Turuncu			Koyu Turuncu		
	Açık Mor			Koyu Mor		
5. Ana renkleri söyleyebilme	Kırmızı					
	Sarı					
	Mavi					
6. Ara renkleri söyleyebilme	Mavi					
	Yeşil					
	Turuncu					

B. ŞEKİL KAVRAMI BİLGİSİ			
		B	**Sİ**
1. Gösterilen Şeklin adını Söyleyebilme	Kare		
	Dikdörtgen		
	Üçgen		
	Daire		
	Çizgi		
2. İsmi Söylenen Şekli Gösterebilme	Kare		
	Dikdörtgen		
	Üçgen		
	Daire		
	Çizgi		

C. YÖN/ MEKÂNDA KONUM VE ZIT KAVRAMLAR BİLGİSİ

		B	Sİ		B	Sİ
1. Yön/mekânda konum Kavramı Bilgisi	Aşağı/Aşağıda			Yukarı/ Yukarıda		
	Dış/Dışında			İç/İçinde		
	Üst/Üstünde			Alt /Altında		
	Orta/ortasında			Karşı/Karşıda		
	Yakında			Uzakta		
	Önde			Arkada		
	Yatay			Yanında		
	Dik/ Dikey					
2. Zıt Kavramlar Bilgisi	Büyük- Küçük			Yaşlı- Genç		
	Şişman- Zayıf			İnce - Kalın		
	Uzun- Kısa			Kapalı- Açık		
	Düz-Eğri			Canlı-Cansız		
	Boş- Dolu					

B=BAĞIMSIZ **Sİ=**SÖZEL İPUCU İLE

D.EL BECERİLERİ

1.Eline Aldığı Nesneleri İstenilen Yöne Taşıyabilme	Yardımsız		Yardım alarak	
2. Kalem Tutabilme	Rastgele		Kurallara Uygun	
3. Fırça Tutabilme	Rastgele		Kurallara Uygun	
4. Kalın Uçlu Gereçlerle Çizgiler Çizebilme	Rastgele		Düzenli	
5. İnce Uçlu Gereçlerle Çizgiler Çizebilme	Rastgele		Düzenli	
6. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Kuru Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	
7. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Kuru Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	
8. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Pastel Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	
9. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Pastel Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	
10. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Sulu Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	
11. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Sulu Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	

E.DİL-KONUŞMA VE SÖZEL BECERİLERİ

1.Dikkati Dağılmadan Dinleme Süresi	5 dakika		10 dakika		15 dakika	
2.Tek Bir Yönergeyi Anlama Ve Yerine Getirme	Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
3.Sıralı Yönergeleri Anlayabilme Ve Sırasıyla Yerine Getirebilme	İki yönerge		Üç yönerge		Üçten fazla yönerge	
4.Seçenekler Arasından Seçim Yapabilme	İki seçenek		Üç seçenek		Üçten fazla seçenek	
5.Akıcı Bir Dille Konuşma	Hiçbir zaman		Bazen		Çoğunlukla	
6.Duygu Ve Düşüncelerini Ayrıntılı Cümlelerle Anlatabilme	Hiçbir zaman		Bazen		Çoğunlukla	

F. OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ

1.Okuma	Gözle takip ederek		Parmakla izleyerek	
2.Basit Cümleler Söylendiğinde Yazabilme	Doğru olarak		Harf atlayarak	

EK-4: Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formu "Yarı Yapılandırılmış" Uzman Görüş ve Geçerlik Çalışması (2 Sayfa)

UZMAN GÖRÜŞ FORMU 2: (Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formu için)
Sayın Hocam, çalışma grubu öğrencileri ile bireysel olarak yapılacak etkinlik uygulama çalışmaları öncesi, öğrencinin etkinlikte yapılacak resim incelemesi sorularında kullanılacak kavramları bilip bilmediğini tespit etmek, oyun etkinlikleri açısından önemli olan dinleme, okuma-yazma ve konuşma düzeyini belirlemek, resim yapma becerilerini belirlemek ve etkinlik uygulamalarını öğrencinin bireysel özelliklerine göre yönetmek, gerektiğinde sözel ipuçları ile yardım edebilmek için sınıf öğretmeni desteği ile araştırmacı tarafından doldurulmak üzere hazırlanmış **Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formu** ile ilgili görüşlerinizi aşağıda verilen formda belirtiniz.

	GEREKLİ*	YARARLI/YETERSİZ*	GEREKSİZ*	**Lütfen madde ilgili görüşünüzü ilgili bölümdeki kutucuğa işaretleyiniz.* ***lütfen varsa geliştirme önerilerinizi madde karşılarında bulunan alanlara yazınız* GELİŞTİRME ÖNERİNİZ**
A. RENK KAVRAMI BİLGİSİ				
A1				
A2				
A3				
A4				
A5				
A6				
B. ŞEKİL KAVRAMI BİLGİSİ				
B1				
B2				
C. YÖN/ MEKÂNDA KONUM VE ZIT KAVRAMLAR BİLGİSİ				
C.1				
C.2				
D.EL BECERİLERİ				
D.1				
D.2				
D.3				
D.4				
D.5				
D.6				
D.7				
D.8				
D.9				
D.10				
D.11				
E.DİL-KONUŞMA VE SÖZEL BECERİLERİ				
E.1				
E.2				
E.3				
E.4				
E.5				

E.6				
F. OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ				
F.1				
F.2				
LÜTFEN VARSA GENEL ÖNERİLERİNİZİ AŞAĞIDAKİ ALANA YAZINIZ				

Tarih	
Ad-Soyad	
Meslek	
Görev Yeri	
Meslekteki Görev Süresi	
Eğitim Düzeyi	

Kavram bilgisi ve Beceri Düzeyi Bilgi Formu "Yarı Yapılandırılmış" Geçerlilik Hesaplaması

Maddeler		Gerekli	Yararlı/yetersiz	Gereksiz	Kapsam geçerlik oranı
A	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
	3	6	-	-	1.0
	4	6	-	-	1.0
	5	6	-	-	1.0
	6	6	-	-	1.0
B	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
C	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
D	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
	3	6	-	-	1.0
	4	6	-	-	1.0
	5	6	-	-	1.0
	6	6	-	-	1.0
	7	6	-	-	1.0
	8	6	-	-	1.0
	9	6	-	-	1.0
	10	6	-	-	1.0
	11	6	-	-	1.0
E	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
	3	6	-	-	1.0
	4	6	-	-	1.0
	5	6	-	-	1.0
	6	6	-	-	1.0
F	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1,0
UZMAN SAYISI					**6**
KAPSAM GEÇERLİK İNDEKSİ					**1,0**

EK-5: Kavram Bilgisi Ve Beceri Düzeyi Belirleme Etkinlik Kağıdı (9 Sayfa)

KAVRAM BİLGİSİ VE BECERİ DÜZEYİ BELİRLEME ETKİNLİK KAĞIDI

RENK TABLOSU

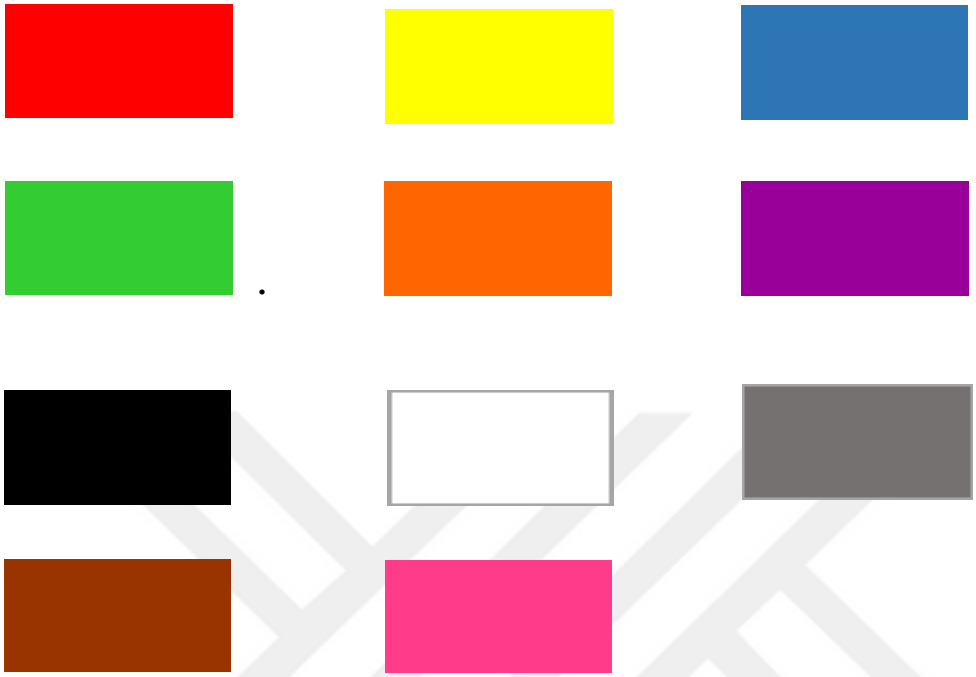
KIRMIZI	AÇIK KIRMIZI	KOYU KIRMIZI
SARI	AÇIK SARI	KOYU SARI
MAVİ	AÇIK MAVİ	KOYU MAVİ
YEŞİL	AÇIK YEŞİL	KOYU YEŞİL
TURUNCU	AÇIK TURUNCU	KOYU TURUNCU
MOR	AÇIK MOR	KOYU MOR
SİYAH	BEYAZ	GRİ
KAHVERENGİ	PEMBE	

ŞEKİL TABLOSU

KARE	
DİKDÖRTGEN	
ÜÇGEN	
DAİRE	
ÇİZGİ	

A-1 GÖSTERİLEN RENGİN İSMİNİ SÖYLEYEBİLME

Aşağıdaki şekiller hangi renktedir?



A-2 İSMİ SÖYLENEN RENGİ GÖSTEREBİLME

Kırmızı rengi gösterir misin?

Mavi rengi gösterir misin?

Sarı rengi gösterir misin?

Yeşil rengi gösterir misin?

Turuncu rengi gösterir misin?

Mor rengi gösterir misin?

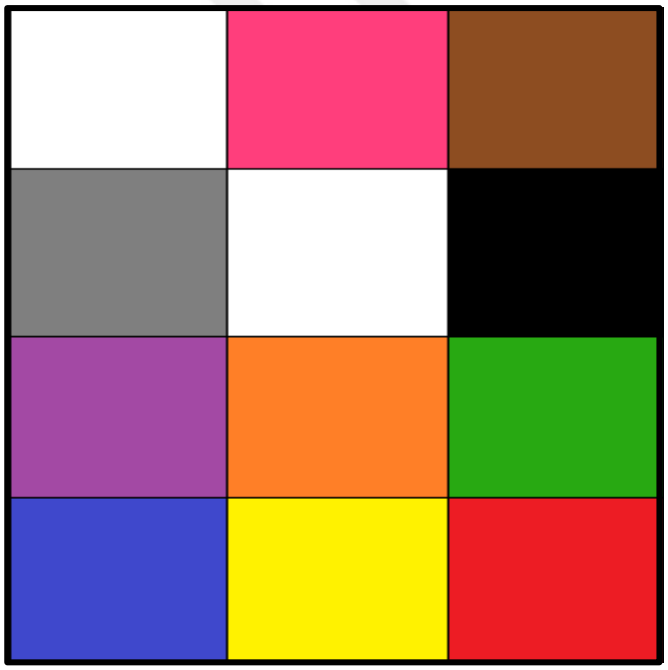
Siyah rengi gösterir misin?

Beyaz rengi gösterir misin?

Gri rengi gösterir misin?

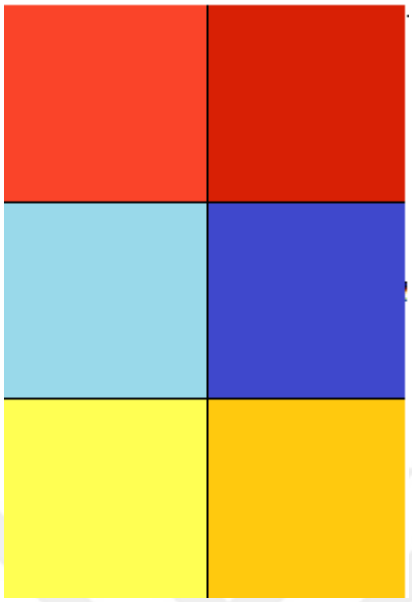
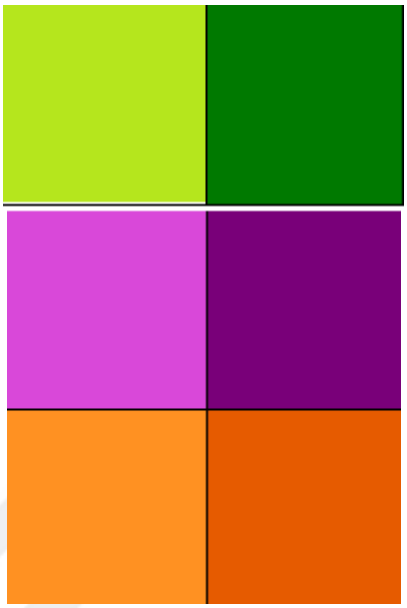
Kahverengi rengi gösterir misin?

Pembe rengi gösterir misin?



A-3 GÖSTERİLEN RENKLERDE AÇIK-KOYU RENGİ AYIRT EDEBİLME

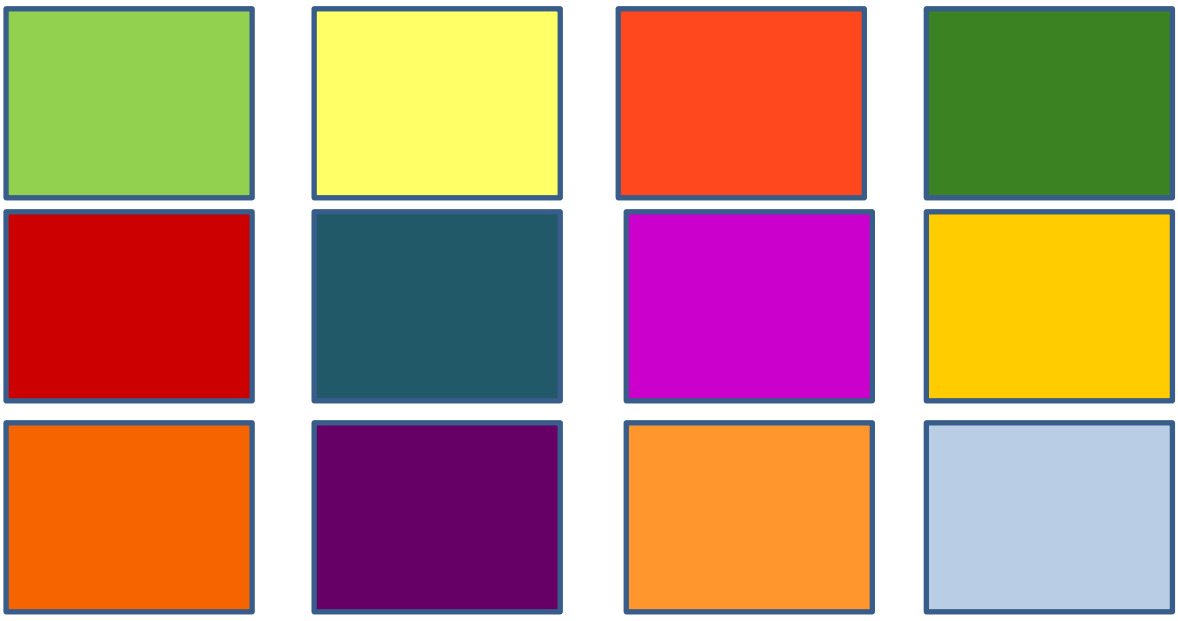
Hangisi açık hangisi koyu renktir?

Kırmızı		**Yeşil**	
Mavi		**Mor**	
Sarı		**Turuncu**	

A-4 İSMİ SÖYLENEN AÇIK-KOYU RENKLERİ GÖSTEREBİLME

Açık Kırmızı rengi gösterir misin?
Açık Mavi rengi gösterir misin?
Açık Sarı rengi gösterir misin?
Açık Yeşil rengi gösterir misin?
Açık Mor rengi gösterir misin?
Açık Turuncu rengi gösterir misin?

Koyu Kırmızı rengi gösterir misin?
Koyu Mavi rengi gösterir misin?
Koyu Sarı rengi gösterir misin?
Koyu Yeşil rengi gösterir misin?
Koyu Mor rengi gösterir misin?
Koyu Turuncu rengi gösterir misin?



A-5 ANA RENKLERİ SÖYLEYEBİLME

Hangi Renkler Ana Renklerdir?

KIRMIZI SARI MAVİ YEŞİL TURUNCU MOR



-6 ARA RENKLERİ SÖYLEYEBİLME

Hangi Renkler Ana Renklerdir?

KIRMIZI SARI MAVİ YEŞİL TURUNCU MOR



B-1 GÖSTERİLEN ŞEKLİN ADINI SÖYLEYEBİLME

Aşağıdaki şekillerin isimleri nelerdir?



B-2 İSMİ SÖYLENEN ŞEKLİ GÖSTEREBİLME

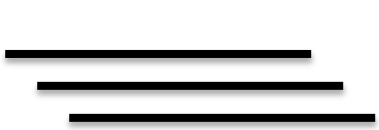
Hangisi kare şeklidir?

Hangisi üçgen şeklidir?

Hangisi dikdörtgen şeklidir?

Hangisi daire şeklidir?

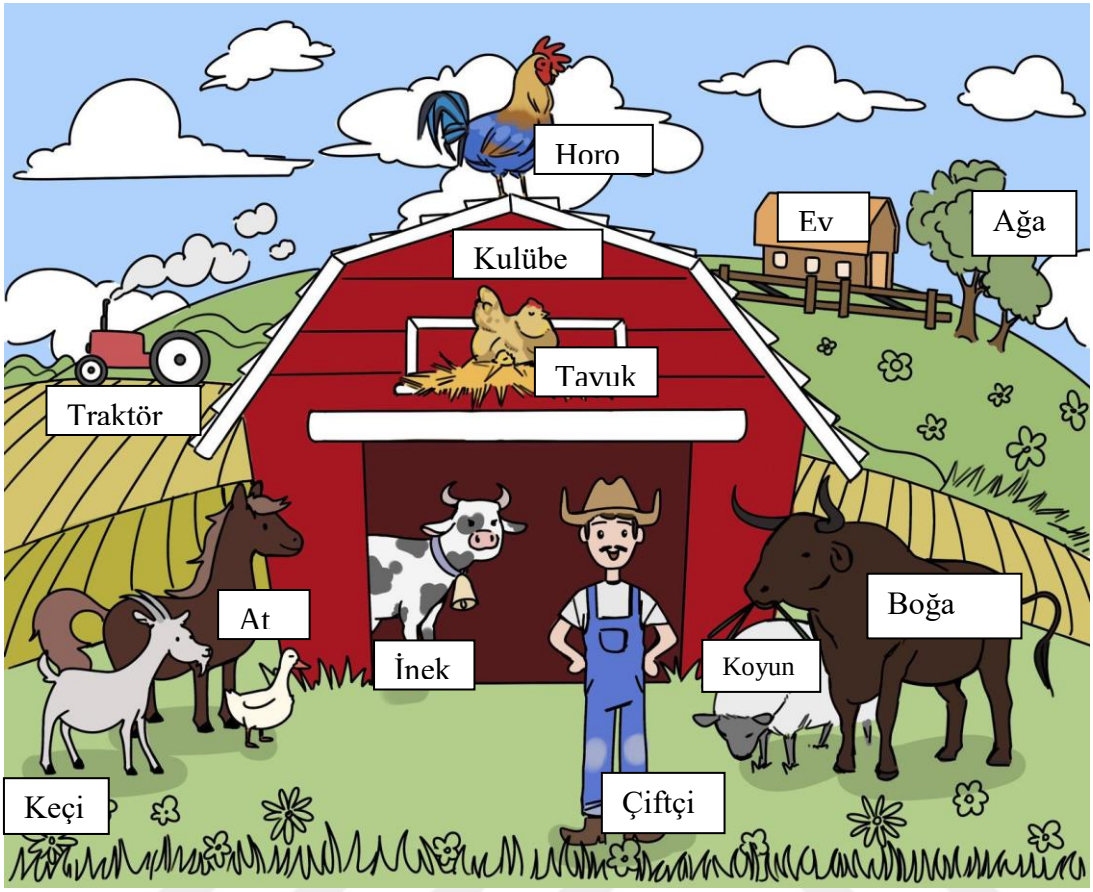
Hangisi çizgidir?







C-1 YÖN/MEKÂNDA KONUM KAVRAMI BİLGİSİ



Yukarıdaki resme bakarak aşağıdaki soruları cevaplayınız

1. Hangi hayvan daha aşağıdadır? a) Horoz b) Tavuk 2. Hangi hayvan daha yukarıdadır? a) Horoz b) İnek 3. Boğanın karşısında ne vardır? a) Ev b) Çiftçi 4. Kulübenin içindeki hayvan hangisidir? a) İnek b) At 5. Hangi hayvan kulübenin dışındadır? a) İnek b) Keçi 6.Hangisi horozun altındadır? a) Kulübe b) Traktör 7.Kulübenin üstündeki hayvan hangisidir? a) Horoz b) At	8. Hangisi resmin ortasındadır? a) Kulübe b) Ağaç 9. Hangisi çiftçiye daha yakındır? a) Traktör b) Koyun 10. Hangisi çiftçiye daha uzaktır? a) İnek b) Ağaç 11.Boğanın yanında hangi hayvan vardır? a) Koyun b) At 12. Hangisi kulübenin önündedir? a) Ev b) Çiftçi 13. Keçinin arkasında hangi hayvan vardır? a) Koyun b) At

Aşağıdaki Soruları Şekillere Bakarak Cevaplayın

1. Hangi kalem yatay(yatık) durmaktadır? İşaretleyin. 	2. Hangi kalem dikey(dik) durmaktadır? İşaretleyin. 

C-2 ZIT KAVRAMLAR BİLGİSİ

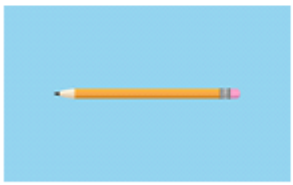
Aşağıdaki resimleri verilen kelimelerle eşleştirerek numaralarını resmin altına yazın

A-Büyük top	B-Küçük top	C-Yaşlı kadın	D-Genç kadın
E-Şişman erkek	F- Zayıf erkek	G-Kalın kalem	H-İnce kalem
I-Kısa çiçek	K-Uzun çiçek	L- Açık kapı	M- Kapalı kapı
N-Dolu kutu	O-Boş kutu	P-Eğri çizgiler	R-Düz çizgiler





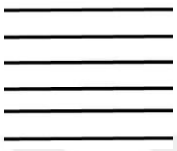
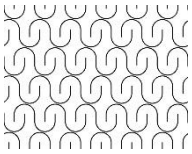












Hangisi canlı gösterin

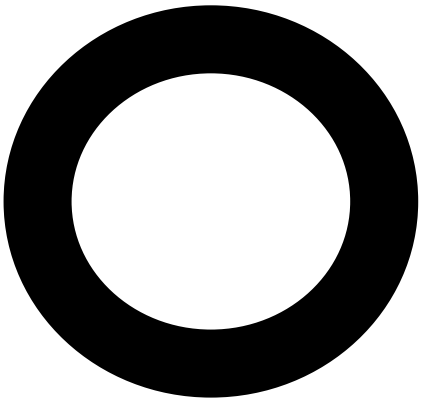
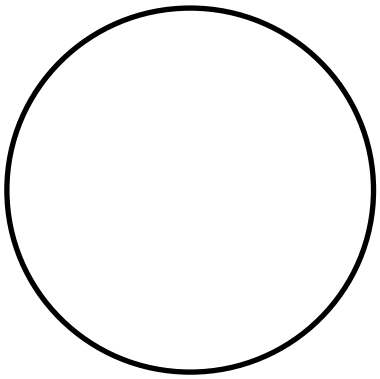
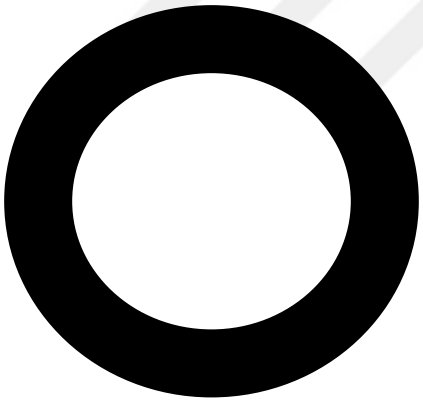
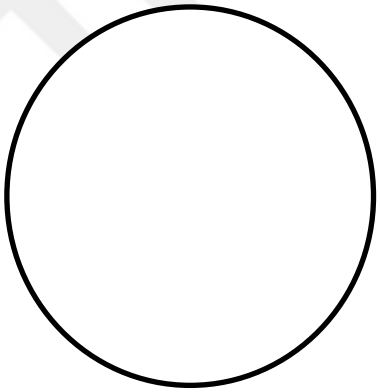
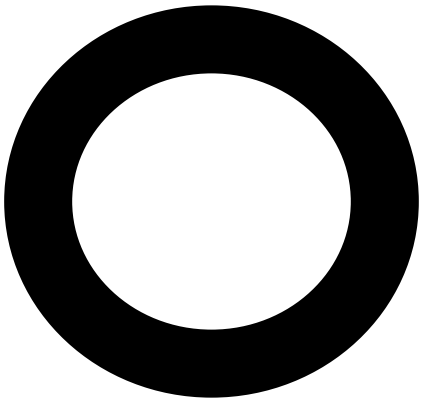
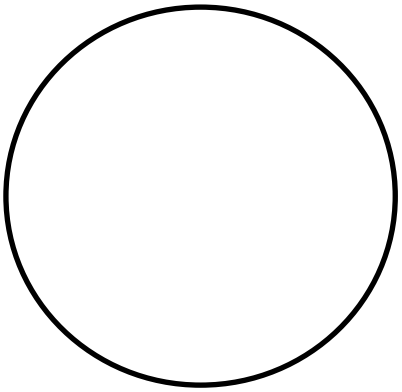


Hangisi cansız gösterin



D.EL BECERİLERİ

Aşağıdaki kutuya pastel boya ile çizgiler çizin	**Aşağıdaki kutuya kuru boya ile çizgiler çizin**

Aşağıdaki şeklin içini pastel boya ile boyayın 	Aşağıdaki şeklin içini pastel boya ile boyayın 
Aşağıdaki şeklin içini kuru boya ile boyayın 	Aşağıdaki şeklin içini kuru boya ile boyayın 
Aşağıdaki şeklin içini sulu boya ile boyayın 	Aşağıdaki şeklin içini sulu boya ile boyayın 

EK-6: Pedagojik Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağı (2 Sayfa)

PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Tarih:		**Öğrenci No:**	
Cinsiyeti:		**Yaşı:**	
Sınıfı:		**Eser adı:**	

BETİMLEME

1.Bu eser; resim mi, heykel mi, seramik mi, el sanatları mı?

2.Bu resimde neler görüyorsun? Kaç çeşit canlı varlık var (insan, hayvan, bitki), cansız varlık var mı (eşya), neler?

3.Bu resimdeki insanlar nasıl duruyor ve sence ne yapıyorlar?

4.Bu resimde hangi renkleri görüyorsun?

5.Bu resimde hangi tür şekiller var?

6.Bu resmin konusu, anlatılmak istenen sence nedir?

7.Bu resimde konu iç mekânda mı, dış mekânda mı anlatılmış?

ÇÖZÜMLEME
1.Bu resimde yatay çizgiler, dikey çizgiler, çapraz çizgiler ve eğri çizgiler var mı?
2.Bu resimde ana renkler mi, ara renkler mi daha çok kullanılmıştır?
3.Bu resimde kullanılan renkler açık mı koyu mu?
4.Bu resimde boş ve dolu yerler nereler? Boş alanlar, dolu alanlara eşit mi? Hangisi daha fazla?
5.Bu resimde ışık doğal mı (Güneş), yapay mı? (mum, lamba…) Hangi biçimler- şekiller ışık almış, hangileri almamış? (Nereler ışık almış, nereler almamış?)
6.Bu resimde en çok en çok tekrar edilen çizgi, şekil, eşya veya canlı hangisidir?
7.Bu resimde gözün en çok takıldığı yer neresidir?
8. Bu resimde ön-orta ve arka plan var mı? Önden arkaya doğru gidildikçe büyüklük-küçüklük değişiyor mu?
9.Bu resimde bir birini örten-birazını kapatan canlı-cansız varlıklar var mı?

YORUMLAMA
1.Bu resim sende nasıl bir etki, düşünce uyandırıyor?
2.Bu resme bir isim versen ne derdin?
3.Bu resim yapılırken sence hayal gücü kullanılmış mı? Yoksa bakarak mı yapılmış?
4. Bu resim senin olsa nereye koymak isterdin?
YARGILAMA
1.Bu resmi güzel buldun mu?
2. Bu resimde sence konu mu iyi anlatılmış, renkler ve biçimler mi güzel kullanılmış, sanatçının duyguları mı iyi anlatılmış?
3.Sence sanatçı konuyu iyi anlatabilmiş mi? Sen olsan değişiklik yapar mıydın?
4.Bu resim sence değerli olmalı mı? Neden?

EK-7: Turgut Zaim'in Hayatı ve Araştırmada Kullanılan Eserler (14 Sayfa)

TURGUT ZAİM'İN HAYATI VE ESERLERİ

Turgut Zaim (1906-1974), İstanbul'da dünyaya gelmiş, Kadıköy Sen Josef Koleji ve Fransız Kolejinde eğitim görmüş, 1920 yılında Sanayii Nefise mektebinde İbrahim Çallı atölyesinde eğitim almaya başlamıştır. 1928'de Güzel Sanatlar Akademisi'ne dönüştürülen Sanayii Nefise mektebi, bu tarihten itibaren Avrupa'dan getirilen atölye hocalarına ev sahipliği yapmış ve Avrupa'daki atölyelere de sanat eğitimi için öğrenciler gönderilmeye başlamıştır (Özkartal ve Diğler, 2010, s.118).

Turgut Zaim, akademiyi ikincilikle bitirdiği için kurallar gereği yurt dışına eğitime gönderilmesi gerekirken Maarif Vekâleti'nin parası olmadığı için gönderilememiştir (Keskin, 2017, s.88). Turgut Zaim de kendi imkanları ile eğitim için Paris'e gitmiş ancak Paris'teki atölye çalışmalarının Türk sanatçıların çalışmalarına katkısının yetersiz olacağını düşünerek kısa süre sonra yurda dönmüştür (Diğler, 2009, s. 37).

Turgut Zaim Akademide aldığı eğitime bir süre ara vererek Konya'da ilkokullarda resim derslerine girmeye başlamıştır(Tansuğ,1993,s.373). Bir yıl kadar Konya'da farklı okullarda resim dersi veren sanatçı, İstanbul'a dönerek 1930 yılında Güzel Sanatlar Akademisinde eğitimini tamamlamış ve öğretmenlik yapmak için Sivas'a gitmiştir. Bir yıl sonra Askerlik görevini yerine getirmek için Trakya'ya giden sanatçı, 1932 yılında Ankara'ya yerleşmiştir(Milliyet Sanat Dergisi, 1974,s.16).

Turgut Zaim, Akademide verilen sanat eğitimini hiçbir zaman kendisine yakın bulmamıştır. Akademide eğitimine devam ettiği sırada katıldığı bir konferansın, sanatçının kendi sanat kimliğini oluşturmasında önemli bir etkisi olmuştur. Konferansa konuşmacı olarak katılan Alber Gabriel Anadolu eserlerinin geçmişten gelen köklü ve saf bir kültürü yansıtmaları açısından taşıdıkları değerden bahsederek, Türk ressamlarının kendi kültürlerini sanatlarında yansıtmaları, kültürel değerlerle ilişkilendirmeleri üzerinde durmuştur(Özkartal ve Diğler, 2010, s. 119).

Avrupa ile sanat etkileşimlerinin artması Akademinin farklı sanat akımları ile tanışmasını sağlamıştır. Avrupa'dan getirilen hocalar, Avrupa'daki sanat akımlarından kendilerinin benimsediklerini atölyelerde uygulamış, Avrupa'ya giden öğrenciler gittikleri

atölyelerdeki hocaların tarzlarını öğrenmişlerdir. Turgut Zaim bu süreçte hep farklı bir arayışta olmuştur. Bu konferansın yanı sıra, Anadolu'nun farklı yerlerinde öğretmenlik yapması da onun kendine has üslubunun oluşmasını sağlamıştır.

Konya'da ve Sivas'ta kaldığı süre zarfında Anadolu insanı ve kültürünü yakından inceleme fırsatı bulmuş olan sanatçı, Anadolu yaşamına ilişkin konularda, Doğulu sanat gelenekleri ile çağdaş resim tekniklerini birleştiren yeni bir üslubun temellerini atmıştır(Özkartal, Diğler, 2010, s.119). Bu yaklaşım onu bireysel üslubunu oluşturan ilk Türk sanatçılarından biri yapmıştır. Batı sanat akımlarının etkisinde kalmadan Anadolu ezgileriyle oluşturduğu bu tarz plastik yönünden ziyade eserlerini özgünlük açısından değerli kılmıştır(Kılıç, 2013,s.333).

Turgut Zaim 1930'lu yıllarda Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği üyeleri ile birlikte daha sonra ise 1934 yılında kurulan D Grubu sanatçıları ile birlikte faaliyet göstermiştir(Tansuğ,1993,s.181). Birbirinden farklı teknik ve anlayışla çalışan Müstakiller 'in temellerini dayandırdığı Kübizm ve Konstrüktivizmden esinlenen biçimsel anlayışlarından farklı bir anlayışa sahip olan sanatçı, grubun çalışmalarında yer almasına rağmen gruba katılmamıştır (Özkartal, Diğler, 2010, s121).

D grubu sanatçıları Müstakiller 'den daha farklı bir anlayışla yerel konulara yönelmiş, Anadolu manzaralarını ve köylü portrelerini Modernizm ve Geç Kübizm etkileriyle yansıtmışlardır. Turgut Zaim 1932-1935 yıllarında İnkılap Sergilerine 1939'dan sonra D grubunun bazı sergilerine katılmıştır (Koç,2018,s.18-20).

Eşref Üren'e göre (1974) Turgut Zaim'in Anadolu'ya yönelişi, Resim ve Heykel Müzesindeki "Atatürk'e Tazim" tablosu ile başlamıştır (Üren, 1974, s.).

Cumhuriyetin ilk yıllarında başlayan Anadolu'yu kalkındırma hareketi bünyesinde 1932 yılında Halkevlerinin açılmış,1940 yılında Köy Enstitüleri'nin kurulmuş ve 1938-1943 yılları arasında Yurt Gezileri düzenlenmiştir. Sanatçılar bu gezilerde yurdun çeşitli bölgelerine giderek Anadolu manzaralarının yanı sıra, Anadolu halkının yaşam biçimini yansıtan çalışmalar yapmış ve Ankara'da açılan sergilerde sergilemişlerdir. Turgut Zaim bu geziler sırasında Kayseri'ye gönderilmiştir. Bölge halkının gündelik hayatını, geleneklerini ve folklorik değerleri yakından tanıma fırsatı bulan sanatçının bu dönemde yaptığı eserler konu bakımından bu gezilerin amacına en uygun eserler arasında gösterilebilir (Yazkaç, 2018,s.1032).

1939 yılından sonra Ankara Devlet Tiyatrosu'nun dekoratörlüğünü üstlenmiş olan sanatçının eserlerinde, eski orta oyunu konularını ve gölge oyunlarını yansıtan sahneler de görülmektedir. Tiyatroya olan ilgisi sanatçının eserlerinde oluşturduğu teatral mekân kurgusu ile de dikkati çekmektedir(Seyhan,2016,s.36).

Turgut Zaim, Minyatüre has geometrik kompozisyon, biçimsel motifler ve şematik figürleri kullandığı çalışmalarında, Anadolu insanının gündelik yaşamından sahneleri, sıcak bir içtenlikle çağdaş bir anlam katarak yansıtmıştır. Eserleri yapıldığı dönemin köy ve göçer hayatını yansıtması bakımından belge niteliğinde olan sanatçı bu üslubu sanat hayatı boyunca sürdürmüştür(Tansuğ,1993,s.174-175).

Turgut Zaim'in eserlerinin çıkış noktası insandır. Anadolu köylüsü ve göçer yaşamını anlattığı resimlerindeki insanlar günlük yaşamın bir parçası olmaktan çok ana unsurlarıdır. Mekân figürlerin etrafında şekillenir. Resimlerinde daha çok dış mekânı kullanan sanatçının figürleri daha çok resmin ön planında yer almaktadır. Bir yandan gündelik işlerini yaparken bir yandan da sanatçıya sakin, teatral bir duruş sergiler gibidirler. Sunulan yaşam kesitleri masalsı bir anlatımla mutluluk hissini izleyicisine yansıtır (İncel, 2004, s.40).

Bu yönüyle sanatçı aynı dönemin toplumsal gerçekçi sanatçılarından ayrılmaktadır. Onun Anadolu insanı, kederli, hastalıklı, sefalet içinde değil; yorulsa bile mutlu, bolluk bereket içinde, ağır başlı, mağrur ve dik duruşludur. Geçimini hayvancılıkla sağlayan bu insanların istiflenmiş yiyecekleri de resimlerde bu bolluğu kanıtlar niteliktedir. Yeni ve temiz giysiler rengârenktir(Yazkaç,2018,s.1034).

Anadolu kültürünü, gündelik yaşamı ve göçer hayatı daha çok kadınlar ve çocuklar üzerinden anlatan sanatçının resimlerinde insanlar, hayatın içinde üstlendikleri rolleri, imece usulü yaşamı bize aktarır. Yemek kültürü, yöresel kıyafetler, dokumalar, motifler, kıyafetlerdeki renk tercihleri, bölgenin mimari özellikleri eserlerin belgesel bir özellik kazanmasını da sağlar.

Turgut Zaim'in resimlerindeki kadınların kıyafetleri ve saçları bulundukları toplumdaki konumlarını göstermektedir. Bekâr kızlar başlarına örtü takmaz, saçlarını uzun örgüler ve zülüfler vardır. Başlarına örtü takmak kadının nişanlı veya evli olduğunun göstergesidir. Başa önce teri emmesi için fes veya takke takan kadınlar, bunun üstüne renkli süslemeli yazmalar dolayıp en üste ise beyaz bir örtü takmaktadır. Süslemeler

ekonomik durumun göstergesidir. Yaşlı kadınlar ise daha sade ve süslemesiz başlıklar kullanmaktadır(Koç,2018, s:22).

Eserlerde kompozisyonlar; dikey, yatay, çapraz ve merkezi harekelerle oluşturulmuştur. Figürler belirli bir düzene göre minyatüre yakın bir perspektif anlayışla, tekrarlar içeren bir biçimde yerleştirildiği eserlerde; üst üste istiflenmiş yuvarlatılmış objeler de dikkat çeker. Objelerin detaylarına önem verilmiş, özellikle süsleme ve nakışlar detaylı bir biçimde resmedilmiştir.

Figürler naif bir anlatımla ele alınmış, minyatür tekniğinden esinlenilerek sadeleştirilmiştir. Şematik bir figür anlayışı ile yapılmış figürlerin, sağlıklı ve güzel görünüşleri dikkat çekicidir. Kıyafetler temiz ve yeni görünümlüdür. Yorgunluğun yüzlerinde hissedildiği kadın figürlerde bile acı değil durgunluk görülür. Yüz mimiklerinin çok yansıtılmadığı figürlerde şematik, bir birine benzer ifadeler yer alır. İnce kaşlı, güzel gözlü, yuvarlak yüzlü insanlar; sevimli, minik ağız ve burunlu çocuklar şeklinde resmedilmiştir figürler. Hayvan figürlerinde de aynı sevimlilik hâkimdir (Öztop, 2003).

Resimlerde mevsimsel olarak bahar havasının yaygın olması renk kullanımı ile de kendini gösterir. Renkler canlı ve parlak olmasına rağmen gözü yormayan bir yalınlık hâkimdir. Resmin genelinde açık, yumuşak bir renk geçişi kullanılmış, koyu ve belirgin küçük bir renk alanıyla vurgu oluşturularak özellikle dış mekan kompozisyonlarında ön-orta-arka plan geçişi belirgin hale getirilmiştir. Kontur kullanımı, renklerin temiz ve duru kullanımı resimde minyatür etkisini hissettirmektedir (Seyhan,2016,s.40).

Turgut Zaim'in suluboya, guvaj boya ve yağlıboya tekniklerinde yaptığı resimlerinin yanı sıra çok sayıda linolyum ve gravür baskı çalışması da vardır.

ARAŞTIRMADA KULLANILMAK İÇİN SEÇİLEN ESERLER



Eser Adı: Keçili Kız

Yapım Yılı: 1950

Teknik: TÜYB

Keçili kız isimli eserde; ön planda resmin merkezinde bir kız çocuğu ve onun önünde bir keçi yer almaktadır. Kız keçinin boynunu elleriyle sarmış, sol eli keçinin boynunda sağ eli sırtındadır. Öne ve sola doğru gövdesi hafifçe eğilmiştir. Keçiye bakmaktadır. Keçi başını yukarıya doğru kaldırmış, kafasını geriye doğru hafifçe atmıştır. Kızın üzerinde açık kırmızı renkte bir elbise bulunmaktadır. Elbisenin altına giymiş olduğu beyaz gömleğinin kolları elbisenin kollarının altından görülmektedir. Elbisenin üzerine beline, koyu kahverengi bir önlük bağlamıştır. Beyaz çorapları ve siyah ayakkabıları vardır. Kızın başının ön kısmında alın bölgesinde pullarla süslenmiş bir başlık ve başlığın üzerine beyaz bir yazma takmıştır. Yanlardan siyah saçların bir kısmı görülmektedir. Keçinin beyaz renkli tüylerine sarı ve kahverengi tonlarıyla hacim oluşturulmuştur. Keçinin toynakları yeşil renkle boyanmıştır ve kıvrımlı boynuzları siyahtır. Zemin kızılımsı bir kahverengi tonu ile renklendirilmiştir. Orta planda bir binanın açık yeşil duvarı ve duvarda nişe benzer bir oyuk görünmektedir. Resmin sağ tarafında, kızın arkasında yerde, duvarın iç kısmına kadar yeşil tonları ile oluşturulmuş lahanalar istiflenmiştir. Niş içerisinde siyah yeşil sarı ve kahverengi ve mavi tonlarıyla oluşturmuş altıgenler vardır. Net olarak görülmemektedirler. Duvarın yeşil rengi beyaz, sarı ve mavi renklerle tonlanmıştır. Resimde arka planda iki tane ev bulunmaktadır. Evlerin alt katları yeşil renkte üst katları mavi ve mor ile gölgelendirilmiş beyaz renktedir. Üst katlarda dikdörtgen şeklinde pencereler ve koyu kahverengi kepenkler vardır. Çatılar koyu kahverengidir. Gökyüzü mavi renklidir. Dış mekan resmidir ancak ışık gölge keskinliği yoktur. Renkler arasında yumuşak bir geçiş vardır. Gölge yoğunluğu nişin içinde kalan kısımda dikkat çekmektedir. Figürler resmin büyük bir kısmını kapladığından dikkati çekmektedirler. Keçinin açık rengi arkasındaki koyu renklere zıtlık oluşturmaktadır. Resimde binaların duvarlarının

dikey ve yatay çizgileri, nişin eğri çizgisi vardır. Kızın hafif sola eğimi nişin tepe çizgisi ile zıtlık yaratmaktadır. Derinlik arka plandaki evlerin kademeli küçülmesi ile kendini hissettirmektedir. Boşluk az, doluluk fazla bir resimdir. Figürler sanatçının tarzına uygun olarak minyatüre yakın bir teknikle resmedilmiştir. Mimiksiz sakin yüzler, derinliği yansıtmayan renkler arası yumuşak geçişler dikkat çekmektedir. Resimde keçisine sarılmış bir kız çocuğu görülmektedir. Sanatçı yöresel kıyafetleri içerisindeki bu Yörük kızın keçisine olan sevgisini ve dolayısıyla keçilerin Yörükler için ne denli önemli olduğunu bize yansıtmaktadır.

Eser Adı: Hamur Açan Kadın

Yapım Yılı: 1932

Teknik: TÜYB

Ölçüler: 90x71 cm

Bulunduğu Yer: Ankara Resim Heykel Müzesi.

Türkiye İş Bankası Koleksiyonu



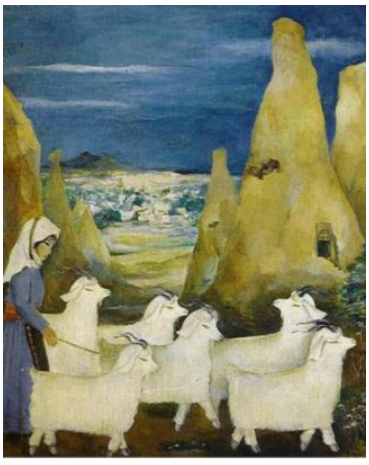
Hamur Açan Kadın isimli eserde; ön planda yerdeki örtünün üstünde bir kadın figürü, ahşap bir hamur açma masası orta planda bir kız ve bir erkek çocuk ve arka planda duvar görülmektedir. Oturmuş olan kadın figürü yere serdiği bir örtünün üzerine koyduğu ahşap sofranın üzerinde kollarını dirseklerine kadar sıvamış, elinde oklavasıyla hamur açmaktadır. Sağ bileğinde iki halka bilezik bulunmaktadır. Sofranın üzerinde açılmayı bekleyen üç tane hamur parçası bulunmaktadır. Kız çocuk ve erkek çocuk yere oturmuş, kadının hamur açışını izlemektedir. Figürlerin yüzünde sakinlik hakimdir. Belirgin bir mimik yoktur. Arkadaki iki figürün erkek olanı kızdan yaşça daha büyük olduğu hissini vermektedir. Figürlerin arkasında görülen duvardan bir oda içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Resim iç mekân resmidir. Arka plandaki objeler net olarak görülmemektedir. Duvarda bir gaz lambası ve erkek çocuğun arkasında bir sedirin uç kısmı görülmektedir. duvar yer ayrımı net olarak görülmemektedir. Renkler lekesel olarak kullanılmıştır. Duvarda kahverengi, mavi, gri, sarı, siyah renkler kullanılmıştır. Kompozisyona ağırlıklı olarak turuncu ve sarı tonları hakimdir. Kadın koyu sarı elbise

giymiş, beline ortasında siyah şeridi olan kırmızı bir kuşak takmıştır. Başında Yörüklere has bir biçimde sarılmış mavi bir yazmanın üstünde takılmış beyaz bir yazma vardır. Yazmanın üstünde kahve-sarı renklerde beneklerle motifler oluşturulmuş, gölgeler kahverengi ve mavi renk tonları ile sağlanmıştır. Kadının siyah saçları başörtüsünün altından görülmektedir. Alın kısmında mavi tonlarda süslemeler bulunmakta, çene kısmında maviye ek olarak mor renk kullanılmıştır. Kadının giydiği koyu sarı elbisede yer yer turuncu tonlar kullanılmış, gölge kahverengi ve mavi tonları ile oluşturulmuştur. Omuz kısımlarında 4 sıra eğri çizgi ile dikişler vurgulanmış, elbisenin üst ön kısmında 5 adet siyah düğme bulunmaktadır. Kırmızı kuşağın elbise ile birleştiği yerlerde yeşil tonlar kullanılmıştır. Kuşağın ortasındaki siyah şeritte yeşil, beyaz ve sarı renk ile süslemeler yapılmıştır. Siyah uzun saçlı kız çocuk mavi elbise giymiştir. Boynunda beyaz bir boncuk kolye ve belinde kırmızı bir kemer bulunmaktadır. Elbisede yer yer turuncu lekeler vardır. Kahverengi saçlı erkek çocuk sarı siyah çizgileri olan yakasız önden düğmeli bir gömlek, kahverengi pantolon giymiştir. Pantolonda hacim, açık mavi ve siyah renk ile sağlanmıştır. Ayaklarında turuncu çizgili beyaz yün çorap vardır. Çocukların ayakları masanın arkasında kalmış görünmemektedir. Açık kahverengi masada beyaz, mavi ve koyu kahverengi renkler de kullanılmıştır. Yerdeki örtüde açık ve koyu mavi kalın şeritler ve ince kırmızı şeritler vardır. Şeritler perspektife uygun biçimde diyagonal yerleştirilmiştir. Masa daireye yakın elips şeklindedir. Diyagonal şekilde yerleştirilmiş olan oklava, kadının zıt yerleştirilmiş kolları ile kesişmiş, zıtlık oluşturulmuştur. Kadının öne doğru eğilmesi de kolların oluşturduğu çizgiye zıtlık oluşturarak denge sağlanmıştır. Resim asimetrik kompozisyon ile oluşturulmuş, resmin sağ tarafında doluluk daha fazla iken boşluk sol kısımda daha fazladır. Resimde kadının anneliği ve üretkenliği ön plana çıkartılmıştır. Çocuklar eyleme katılmaktan ziyade kadının yaptığı işe saygı duyar nitelikte izleyici konumundadır. Kıyafetler temiz ve yenidir. Ekonomik durumun iyi olduğunun göstergesidir.

Eser Adı: Ürgüplü Yörükler

Yapım Yılı: 1955-58

Teknik: TÜYB



Resimde ön planda solda bir kadın figürü ve 6 adet keçi bulunmaktadır. Orta planda sağda ve solda peri bacaları bulunmakta ve ortadaki boşluktan arka plandaki mimari yapılar, dağ ve gökyüzü görülmektedir. Açık mavi elbiseli, kırmızı kuşaklı, alın kısmında koyu renk boncukların sarktığı beyaz yazmalı ve beyaz işlemeli siyah önlüğü ile genç kız keçi sürüsüne çobanlık yapmaktadır. Sağ elindeki ince sopa ile keçileri yönlendirmektedir. Kızın arkası resmin dışında kalmış; tamamının resmin içinde yer almamasıyla, dikkat keçilere yönlendirilmiştir. Beyaz uzun kıllı ve sivri siyah boynuzlu keçilerden 5 tanesi yürürken önlerine bakmakta, bir tanesi kıza bakmaktadır. Sarının türlü tonlarının ve kahverengi tonların ağırlıklı olarak kullanıldığı peri bacaları, resmin konusunun Ürgüp yöresinde geçtiğini göstermektedir. Sağ taraftaki peri bacasında bir kapı bulunmaktadır. Koyu yeşil ağaçlarla harmanlanmış arka plandaki yapılar açık renk evlere benzemekte ve bize bir köy olduğu izlenimini vermektedir. Köyün arkasında sarı ve yeşil tonları ile bozkır uzanmakta ve bir dağ ile son bulmaktadır. Dağın yeşilden gri tonlarına geçiş yapması bir yakasının gölge almış olduğunu göstermektedir. Uzakta siyah ve koyu mavi dağlar görülmektedir. Yer yer bulutlu olan gökyüzü mavinin açık ve koyu tonları ile oluşturulmuştur. Gün batımına yakın bir zaman dilimini göstermektedir. Kız keçileri otlatmış ve eve dönüş yolundadır. Resimde en çok tekrar edilen figür keçilerdir. Ritmik bir dizilimle sıralanmıştır. Keçilerden bir tanesinin diğerlerinden farklı olarak kıza bakması zıtlık oluşturmaktadır. Resimde dikey ve yatay çizgilerden ziyade eğri çizgiler kullanılmış, geometrik olarak üçgen şeklindeki peri bacaları dikkat çekmektedir. Resimde öne, sağa ve sola yığılma olmuş, orta- arka planda boşluk bırakılmış ve derinlik sağlanmıştır. Figürlerin yüzleri sanatçının minyatüre benzeyen tekniğine uygun olarak mimiksiz ve yalın olarak resmedilmiş, sevimli ve güzel gösterilmişlerdir. Yörede kadınların aktif olarak hayatın içinde olduklarının göstergesi niteliğindeki bu resim bize Ürgüp Yörüklerinin yaşamı hakkında bilgi vermektedir.

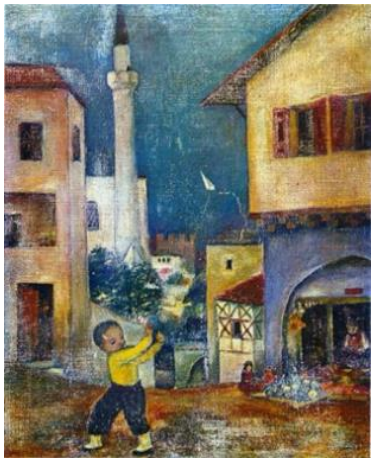
Eser Adı: Uçurtmalı Çocuk

Yapım Yılı: 1932

Teknik: Guaj

Ölçüler: 46x28cm

Bulunduğu Yer: Özel Koleksiyon



Resimde ön planda bir erkek çocuk, orta planda evler ve arka planda kale ve gökyüzü görünmektedir. Resimde orta plan da çok sayıda plandan oluşmaktadır. Evler orta plandan arka plana doğru kademeli olarak yerleşmiştir. Çocuk sarı kazak, koyu mavi pantolon, turuncu çizgili beyaz yün çorap ve siyah ayakkabı giymiştir. Saçları kısadır. Ellerinde havada süzülen uçurtmanın ipini tutmaktadır. Çocuk bacakları açık bir biçimde durmakta, vücudu resmin soluna dönükken başı ve kolları geriye dönmüş ve kollarını yukarı kaldırarak uçurtmaya hakim olmaya çalışmaktadır. Çocuk resimde merkezin soluna yerleştirilmiştir. Zemin kahverengi, yeşil ve sarı tonları ile renklendirilmiştir. Sağda üst katı sarı, alt katı mavi renk tonları ile oluşturulmuş iki katlı bir ev bulunmaktadır. Evin tamamı resimde yer almamaktadır. Üst katta kırmızı kepenkli açık kahverengi pencereler yer almaktadır. Evin alt katında yer alan boşlukta bir adam ve evin önünde yerde bir kadın figürü bulunmaktadır. Adam çeşitli sebze meyvelerin bulunduğu bir tezgahın arkasında binanın içinde bulunmaktadır. Koyu kırmızı kıyafetli kadın binanın dışında binanın solunda yerde oturmaktadır. Önünde sarı, yeşil ve mavi tonlarla renklendirilmiş kavunların istiflendiği bir bez ve sağında kahverengi bir testi bulunmaktadır. Sakallı, kafasında bere olan, beyaz gömlek üstüne kırmızı yelek giymiş olan adam binanın içinde kaldığı için net görünmemektedir. Öndeki sebze ve meyvelerden buranın manav olduğu anlaşılmaktadır. Orta planda resmin solunda bu bina ile yaklaşık aynı düzlemde üç katlı balkonlu bir başka bina bulunmaktadır. Beyaz, sarı, pembe, kahverengi tonlarıyla resmedilmiş binanın kapısı yarı aralanmıştır. İçerde tam olarak görülemeyen yeşil renkli kıyafetler giyinmiş bir figür bulunmaktadır. Binanın merdivenlerinden iki basamak görünmektedir. Merdivenler bize binanın yanından aşağıya doğru yokuş olduğunu göstermektedir. Binanın sağ tarafında bahçe duvarı ve bahçedeki ağaçlar görünmektedir. Yokuştan aşağıya doğru sıra sıra büyüklü küçüklü mimari yapılar yer almaktadır. Resimde derinlik bu aralık ile oluşturulmuştur. Orta planda ikinci kısımda beyaz duvarlı, kırmızı çatılı bir ev bulunmaktadır. Evin duvarında siyah dikdörtgen bir pencere boşluğu görünmektedir. Duvarda çapraz ahşap destekler bulunmaktadır. Onun arkasında siyah çatılı sarı tonlarında uzun bir bina bulunmaktadır. Binada dikdörtgen, siyah bir pencere görünmektedir. Bu binanın karşısında resmin solunda tek minareli beyaz bir cami bulunmaktadır. Caminin kubbesi ve penceresinin bir kısmı öndeki binanın arkasında kaldığı için görünmemektedir. Arkada kısa, yuvarlak alınlıklı açık yeşil bir yapının bir kısmı görünmektedir. Arkasında ağaçlar ve mimari yapılar yer almaktadır. Üç siyah dikdörtgen pencereli beyaz bir ev ve en arka planda kahverengi tonları ile renklendirilmiş bir kalenin duvarlarının ve burçlarının bir kısmı görünmektedir. Gökyüzünde mavi, beyaz ve kahverengi renkler görünmektedir.

Resimde en çok dikkati çeken öge önde duran sarı tişörtlü uçurtmalı çocuktur. Kompozisyonda binaların duvar kesişim çizgileri yatay ve dikey unsurları oluşturmakta; çatılar, kubbe, minare çatısı, manav ve yeşil yapının alınlık kısmındaki çizgiler de eğri unsurları oluşturmaktadır. Eser bize gündelik köy yaşamdan bir kesit sunmaktadır.

Eser Adı: Halı Dokuyanlar

Yapım Yılı: 1940-50

Teknik: Guaj

Ölçüler: 38 x 50 cm

Bulunduğu Yer: Özel Koleksiyon



Halı Dokuyanlar isimli resimde; iki kadın, bir erkek ve bir kız çocuk bulunmaktadır. Resmin ön planında yer alan kadınlardan biri yere oturmuş, sırtını bize dönmüş halı tezgâhında dokuma yapmaktadır. Açık mavi bir elbise, koyu kırmızı bir üst giymiş ve beyaz yazma takmıştır. Yazmanın kenarından süsler ve sırtından da ince örgülerle örülmüş siyah saçları sarkmaktadır. Kadının önünde durduğu tezgahta kırmızı, beyaz ve siyah renklerde motiflerle oluşturulmuş bir halının örülmüş kısmı görünmektedir. Sol alt köşede içinde kaşık bulunan yoğurt dolu bir bakraç bulunmaktadır. Tezgâhın hemen arkasında koyu mavi elbiseli bir kız çocuğu yere oturmuş kadının halı dokuyuşunu izlemektedir. Diğer kadın yüzü bize dönük oturmuş, beyaz bir kıyafetin üzerine açık mavi bir elbise giymiştir. Önüne beyaz-siyah çizgili bir önlük bağlamıştır. Başında beyaz bir yazma vardır. Yazmanın üstüne alın bölgesine kırmızı bir bağ bağlamıştır. Siyah saçları yazmanın arasından bir miktar görünmektedir. Boynunda kolye takılıdır. Kadının önünde pişmiş topraktan kahverengi bir testi yer almaktadır, önünde ise bir erkek çocuk yere oturmuş toprakla oynamaktadır. Çocuğun altında siyah pantolon çorap ve ayakkabılar; üstünde sarı, siyah çizgili bir kıyafet vardır. Bacaklarını dizlerinden bükerek açmış ve öne doğru eğilmiştir. Orta planda beyaz bir Yörük çadırı da sağ yan köşede yarım olarak resmedilmiştir. Zemin beyaz, gri, mavi ve sarı renk geçişleriyle oluşturulmuştur. Arka planında bulutlu mavi bir gökyüzü yüksek ağaçlar ve dağlar vardır. Arka plan mavi, yeşil ve siyah renkler kullanılarak oluşturulmuştur. Resimde, halı tezgahı dikey ve yatay çizgilerle; diğer objeler eğri çizgilerle oluşmuştur. Soğuk renklerle oluşturulmuş resimde

öndeki erkek çocuk, sarı gömleği ile zıtlık oluşturarak dikkat çekmektedir. Dış mekanın anlatıldığı bu resimde sanatçı; geleneksel Türk sanatında önemli bir yeri olan halı dokumacılığına ve genelde de bu sanatı üstlenen köylü kadınlarımıza yer vermiştir. Kadınlar hem işlerini yapmakta hem de çocukları ile ilgilenmektedir.

Eser Adı: Çini Boyayan Kız

Yapım Yılı: 1944

Teknik: TÜYB

Ölçüler: 116x100cm

Bulunduğu Yer: Özel Koleksiyon



Resimde ön planda merkezde bir kadın figürü oturmaktadır. Kadının vücudunun sadece dizlerden yukarısı resimde yer almaktadır. Kıyafeti dört parçadan oluşmaktadır. Yeşil, mavi renklerde, pembe benekleri olan bir kıyafetin içinde beyaz bir kıyafet görünmektedir. Altında kırmızı çizgili, açık mor bir etek bulunmaktadır. Başında açık pembe bir yazma bulunmaktadır. Yazmanın üstünde pullarla işlenmiş mavi çiçek motifleri yer almaktadır. Yazmanın altından saçının siyah rengi görünmektedir Kadın kahverengi tonları ile boyanmış masanın karşısında oturmuş, sağ elindeki fırça ile sol eliyle kulpunu tuttuğu seramik bir testiye boyama yapmaktadır. Tüm dikkatini testiye vermiş, başı hafif bir biçimde testiye doğru öne eğilmiştir. Testi beyaz renktedir, üstünde çiçek motifleri vardır. Resimde bir kısmı görünen masanın üzerinde, turuncu renkli bir kase içinde boyama fırçaları vardır. Resimde orta planda odanın duvarı ve pencere bulunmaktadır. Duvarda gri beyaz kahverengi ve sarı renkler görülmektedir. Kadının arkasında pembe, kahverengi ve kırmızı renkle oluşturulmuş bir alan bulunmaktadır. Duvara sabitlenmiş kahverengi bir rafın üstünde iki tane obje bulunmaktadır. Vazoya benzeyen sarı renkli objeler yeşil, pembe ve kahverengi tonlarıyla gölgelendirilmiştir. Resim iç mekân resmidir ve ışık pencereden içeriye girmektedir. Camsız ve çerçevesiz pencerede tamamı görünmeyen kahverengi bir saksı vardır. Saksı içinde ince uzun yapraklı, beyaz çiçek açmış yeşil bir bitki bulunmaktadır. Çiçekte sarı tonları da kullanılmıştır. Pencereden arka plan manzarası görülmektedir. Resimde arka planda ırmak üstünde gri bir köprü, köprünün arkasında iki ağaç, ağaçların arkasında kısadan uzuna doğru sıralanmış üç adet beyaz ev

görülmektedir. Evlerin kısa olanı koyu kahverengi çatılı, diğer ikisi kırmızı çatılıdır. Evlerin arkasında ağaçlar ve gökyüzü görülmektedir. Gökyüzü mavi ve gri tonları ile renklendirilmiştir. Resimde raf, pencere ve masada dikey, yatay ve eğri çizgiler kullanılmıştır. Işık alan objelerde gölge koyu koyu kahve renk ile oluşturulmuştur. Resim bir oda içerisinde tüm dikkatini boyadığı testiye yoğunlaştırmış bir genç kadını anlatmaktadır. Kollarındaki bilezikler, kıyafetleri ekonomik durumunun kötü olmadığının göstergesidir. Yay şeklinde yapılmış kaşlar ve mimiksiz ifade sanatçının minyatür tarzı tekniğinin göstergesidir. Sanatçı bize Kızılırmak kıyısında yer alan ve seramik işçiliği ile ünlü olan Avanos'tan bir sahneyi sunmuştur.

Eser Adı: Yaylada Yörükler

Yapım Yılı: 1962

Teknik: TÜYB

Ölçüler: 135 x 175 cm

Bulunduğu Yer: İstanbul Resim ve Heykel Müzesi



Resimde ön planda iki kadın ve beş çocuk görülmektedir. Resmin sağında koyu yeşil renk elbise giymiş bir kadın oturmaktadır. Kadının sol tarafından görünmektedir. Kadının önünde yere serilmiş siyah beyaz kalın şeritli bir örtünün üzerinde yeşil yapraklı, sarı mısırlar vardır. Başında beyaz bir yazma ve alın kısmında süsler vardır. Siyah saçlarının çok az bir kısmı beyaz yazmanın altından görünmektedir. Belinde kahverengi üzerine sarı-kırmızı süslemeli şerit olan bir kuşak takılıdır. Resmin ön tarafında açık mavi elbiseli, siyah saçlı küçük kız, siyah bir kediyi sevmektedir, Onun arkasında beyaz elbiseli, siyah saçlı mısır yiyen bir kız çocuk bulunmaktadır. Yerde üzerinde çiçekleri olan çalıvari bir bitki vardır. Kızın sağında üzerinde sarı bir kazak, ayağında beyaz kırmızı çizgili uzun çoraplar, siyah pantolon bulunan bir erkek çocuk oturmuş, elindeki sopayı yere dayamıştır. Resmin solunda bir kadın, hafif sağa dönük oturmuş ama bize bakmaktadır. Kadın kucağında bir bebek tutmaktadır. Sol eli bebeğin başını tutmakta ve sağ elinde bir elma vardır. Üzerinde koyu kırmızı bir elbise belinde açık renk işlemeleri olan siyah bir kuşak takmıştır. Başında beyaz yazması altından alın kısmında süslemeler ve yanlardan da siyah

saçları görülmektedir. Bebeğin beyaz kundağının içinden alın kısmında bir tutam saç dışarı çıkmıştır. Bebeğin cinsiyeti belli değildir. Daha arkada ve iki kadının ortasında pembe elbiseli bir kız kollarını bağdaştırmış oturmaktadır, Önünde siyah çizgileri olan gri bir çuval vardır. Çuval kırmızının farklı tonlarını barındıran elmalarla doludur. Kızın arkasında resmin orta planında aynı yöne bakan üç keçi bulunmaktadır. Kız ve keçiler arasında da çiçekli bitki görünmektedir. Resmin sol arka kısmında uzakta bir köy görülmektedir. Dış mekanı yansıtan resmin genel atmosferine bakıldığında özellikle gökyüzündeki koyu renk havanın kararmakta olduğu hissini uyandırmaktadır. Beyaz ince bulutlar görülmektedir. Beyaz, pembe açık mavi evlerin arasından teşil ağaçlar görülmektedir. Belirgin bir ışık gölge geçişi yoktur. Yumuşak bir ton geçişi ile formlar oluşturulmuştur. Figürlerin üzerindeki ve keçilerdeki açık renkler o atmosferle kontrast oluşturmaktadır. Resimde keçilerin duruşu bir ritim içerisindedir. Kadınların, keçilerin, erkek çocuğun ve pembeli kızın dik duruşlarına karşın mavili ve beyazlı kızın öne doğru eğilmeleri kompozisyonda zıtlık oluşturmaktadır. Eserde yöresel kıyafetleri içerisinde Yörük kadınları yanlarından hiç ayırmadıkları çocuklarıyla yaylada keçi otlatmaktadırlar. Kadının hem çalışıp hem de çocuklarına bakması vurgulanmıştır. Kıyafetlerin temiz ve yeni olması ekonomik durumun iyi olduğunun göstergesidir.

Bu eser araştırmada ihtiyaç duyulması halinde kullanılmak üzere yedek eser olarak incelenmiştir. Kararlılık ölçütü sağlandığı için kullanılmamıştır.

EK-8: Eğitsel Oyun Etkinlik Planları (18 Sayfa)

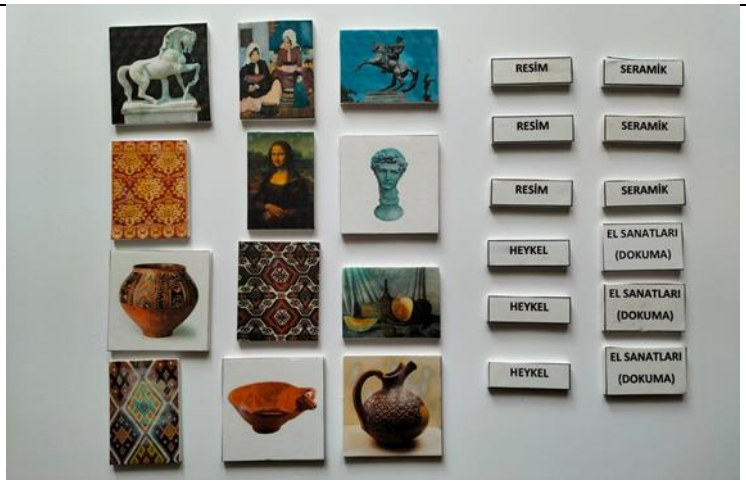
EĞİTSEL OYUN 1 ETKİNLİK PLANI

Etkinlik adı	Bu nedir?
Uzun dönemli amaç	Eğitsel oyunlarla Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorularını cevaplar
İlgili Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorusu	Betimleme 1. Soru
Hedeflenen kazanım	Gösterilen farklı sanat uygulamalarını isimleriyle eşleştirebilir. Turgut Zaim'in gösterilen eserinin resim olduğunu söyleyebilir.
Öğretme öğrenme yöntem ve teknikleri	Açık Anlatım, Gösterip Yaptırma, Soru-Cevap, Eşleştirme Oyunu
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler ve Kaynakça	Turgut Zaim'in eserleri, resim, heykel, el sanatları ürün kartları, isim kartları

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ / İŞLENİŞİ

Öğrenci ile karşılıklı oturulur. Çalışma masasına Turgut Zaim'in eserinin fotoğrafı konularak öğrencinin dikkati çekilir.

- Masa üzerine heykel, resim, seramik ve el sanatları fotoğrafları konulur.
- İsim kartları ele alınarak öğrenciye resim, heykel, seramik ve el sanatları arasındaki fark anlatılarak isim kartları ile 1 fotoğraf eşleştirilir.
- Daha sonra diğer fotoğraflar masaya konulur ve isim kartları tek tek okunarak hangi fotoğrafa ait olduğu sorulur.
- Öğrencinin doğru cevapladığı isim kartlarını uygun resmin üstüne yerleştirmesi istenir.
- Daha sonra Turgut Zaim'in eseri için "Bu nedir?" sorusu sorulur.
- Öğrenci soruya bağımsız cevap verebilene kadar her eser inceleme etkinliğinde uygulama tekrarlanır.



EĞİTSEL OYUN 2 ETKİNLİK PLANI

Etkinlik adı	Resmi Tamamlama Oyunu
Uzun dönemli amaç	Eğitsel oyunlarla Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorularını cevaplar
İlgili Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorusu	Betimleme 2. soru Betimleme 3. soru Çözümleme 4.soru Çözümleme 6.soru Çözümleme 9.soru
Hedeflenen kazanım	Resimdeki canlı-cansız varlıkları ayırt edebilir, figür ve objeleri eksiksiz sayabilir Resimdeki figürlerin nasıl durduğunu ve ne yaptığını söyleyebilir Resimdeki boş ve dolu alanları gösterebilir Resimde en çok tekrar edilen formu gösterebilir Resimde birbirini örten canlı-cansız varlıkları gösterebilir
Öğretme öğrenme yöntem ve teknikleri	Açık Anlatım, Gösterip yaptırma, Soru-cevap, Boşluğu doldurma oyunu
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler ve Kaynakça	Turgut Zaim'in eserleri, resmin obje ve figürden arındırılmış halinin yapıştırıldığı metal plaka, resimde yer alan figür ve objelerin resimdeki boyutta hazırlanmış mıknatıslı şekilleri.

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ / İŞLENİŞİ

Öğrenci ile karşılıklı oturulur. Çalışma masasına Turgut Zaim'in eserinin fotoğrafı konularak öğrencinin dikkati çekilir.

- Resmin obje ve figürden arındırılmış sadece mekanın yer aldığı plaka masaya konulur.
- Resmin içinde olması gereken figür ve obje şekilleri masaya karışık bir biçimde yerleştirilir.
- Öğrencinin masadaki boş mekan ve şekillere bakarak Turgut Zaim'in eseri ile benzerlik görüp görmediğini söylemesi istenir.
- Masadaki şekillerden en çok tekrar edileni bulması istenir. Daha sonra canlı olanları tek tek eline alıp tanımlaması ve nasıl durduklarını söylemesi istenir.
- Tanımladığı figürü resimdeki yerinde bulması ve boş mekana yerleştirmesi istenir.
- Masadaki şekillerden cansız olanları tek tek eline alıp tanımlaması istenir.
- Tanımladığı objeyi resimdeki yerinde bulması ve boş mekana yerleştirmesi istenir.
- Şekiller tamamlanınca figürlerin ne yaptığı sorulur.
- Birbiri üstüne denk geldiği için tamamı görünmeyen figür ve objeleri göstermesi istenir.
- Nerelere şekil koyduğu ve nerelerin boş kaldığı sorulur, eliyle göstermesi istenir.
- Her eser için uygulama tekrarlanır.

ETKİNLİK ÖRNEK MATERYALLER





EĞİTSEL OYUN 3 ETKİNLİK PLANI

Etkinlik adı	Öndeki-Ortadaki-Arkadaki Oyunu
Uzun dönemli amaç	Eğitsel oyunlarla Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorularını cevaplar
İlgili Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorusu	Çözümleme 8. soru
Hedeflenen kazanım	Resimde ön-orta ve arka planı ayırt edebilir ve gösterebilir. Önden arkaya doğru gidildikçe oluşan büyüklük-küçüklük farkını söyleyebilir.
Öğretme öğrenme yöntem ve teknikleri	Açık Anlatım, Gösterip Yaptırma, Soru-Cevap, Birleştirme Oyunu
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler ve Kaynakça	Turgut Zaim'in eserleri, eserin ön plan, orta plan ve arka planlarının yapıştırıldığı delikli asetatlar, asetatların takılması için yapılmış platform

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ / İŞLENİŞİ

Öğrenci ile karşılıklı oturulur. Çalışma masasına Turgut Zaim'in eserinin fotoğrafı konularak öğrencinin dikkati çekilir.

- Masaya eserin ön- orta ve arka planlarından oluşan asetatlar karışık bir biçimde yerleştirilir.
- Öğrencinin asetatlara bakması istenir ve resimle benzerliğinin olup olmadığı sorulur.
- Asetatları tek tek eline alması ve resim üzerine yerleştirmesi istenir.
- Asetatlar resmin üstünden kaldırılarak tekrar masaya konulur. Resimde en öndeki figür ve objelerin olduğu asetatı eline alması obje ve figürlerin büyüklüklerine bakması istenir.
- Orta planda yer alan şeylerin bulunduğu asetatı eline alması obje ve figürlerin büyüklüklerine bakması ve ön plandaki ile farkını söylemesi istenir.
- Resimde en arkada olan şeylerin bulunduğu asetatı seçmesi istenir. Obje ve figürlerin büyüklüklerine bakması istenir. Diğer asetatlarla farkını söylemesi istenir.
- Asetatlar tekrar masaya konulur. Asetatları arka plandan ön plana doğru deliklerinden platforma geçirerek resmi orijinalindeki gibi tamamlaması istenir.
- Her eser için uygulama tekrarlanır.

ETKİNLİK ÖRNEK MATERYALLER





EĞİTSEL OYUN 4 ETKİNLİK PLANI

Etkinlik adı	Ne Nerede Oyunu
Uzun dönemli amaç	Eğitsel oyunlarla Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorularını cevaplar
İlgili Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorusu	Betimleme 2. Soru Betimleme 3. Soru Betimleme 6. Soru Betimleme 7. Soru Çözümleme 7. soru
Hedeflenen kazanım	Resimdeki canlı-cansız varlıkları ayırt edebilir, figür ve objeleri eksiksiz sayabilir Resimdeki figürlerin nasıl durduğunu ve ne yaptığını söyleyebilir Resmin konusunu ve anlatılmak istenen şeyi söyleyebilir Resimde en çok dikkati çeken unsuru söyleyebilir
Öğretme öğrenme yöntem ve teknikleri	Açık Anlatım, Gösterip yaptırma, soru-cevap, yerleştirme oyunu
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler ve Kaynakça	Turgut Zaim'in eserleri, eserin boş mekanı (Bir kutunun zemini ve arka duvarı alınarak zemine eserin zemini, arka duvara eserin arka planı resmedilir) resimdeki figür ve nesnelerin tabanlıklı şekilleri

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ / İŞLENİŞİ

Öğrenci ile karşılıklı oturulur. Çalışma masasına Turgut Zaim'in eserinin fotoğrafı konularak öğrencinin dikkati çekilir.

- Masanın üzerine resmin boş mekanı konulur ve öğrencinin buna bakması istenir. Eser ile benzerliği olup olmadığı sorulur.
- Açık bir alana mı, yoksa kapalı bir alana mı benzediği sorulur.
- Masanın üzerine eserdeki figür ve obje şekilleri konulur. Öğrenciden bunları eline alması ve ne olduklarını söylemesi istenir. Canlı ve cansız ayırımı yapması istenir.
- Masadaki objeleri resimdeki konumlarına dikkat ederek zemine dik biçimde yerleştirmesi istenir.
- Daha sonra figürleri tek tek eline alıp ne yaptıklarını anlatarak zemine dik olarak yerleştirmesi istenir.
- Tüm figür ve objeler yerleştirildiğinde işlenen konuya dair fikrini söylemesi istenir
- Bu yerleşimde en çok gözünün nereye takıldığı sorulur.
- Her eser için uygulama tekrarlanır.

ETKİNLİK ÖRNEK MATERYALLER





EĞİTSEL OYUN 5 ETKİNLİK PLANI

Etkinlik adı	Renk Bulma Oyunu
Uzun dönemli amaç	Eğitsel oyunlarla Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorularını cevaplar
İlgili Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorusu	Betimleme 4.soru
Hedeflenen kazanım	İncelediği resimdeki renkleri söyleyebilir ve uygulayabilir
Öğretme öğrenme yöntem ve teknikleri	Açık Anlatım, Gösterip yaptırma, soru-cevap, renkle doldurma oyunu
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler ve Kaynakça	*Turgut Zaim'in eserleri *Eserin kabartma konturlu bazı renk yerleri boş kopyası. * Eserdeki temel renklerle hazırlanmış iğnesiz sıvı boya şırıngaları

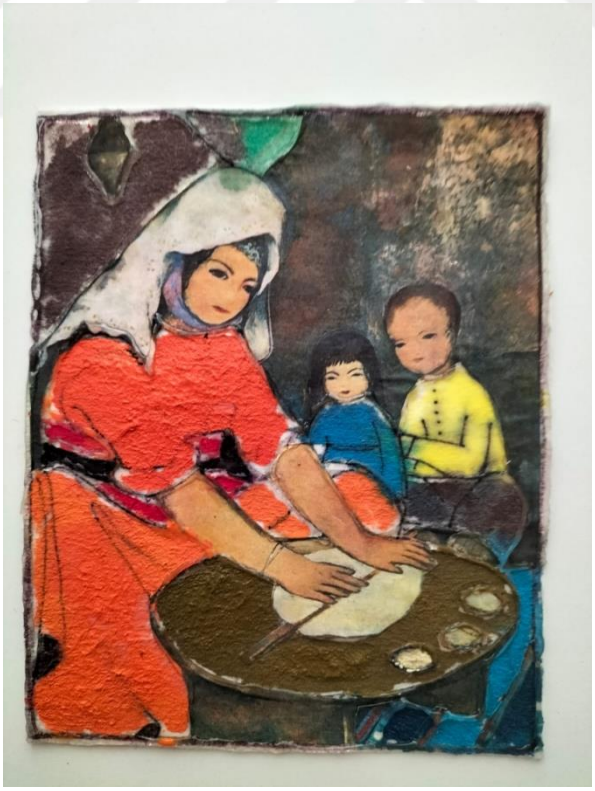
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ / İŞLENİŞİ

Öğrenci ile karşılıklı oturulur. Çalışma masasına Turgut Zaim'in eserinin fotoğrafı konularak öğrencinin dikkati çekilir.

- Eserin kabartma konturlu bazı kısımları boş bırakılmış kopyası masaya konulur. Öğrencinin bu çizime bakması ve resimle benzerliklerini söylemesi istenir.
- Masaya içi boya dolu şırıngalar konulur. Öğrencinin bunlara bakması ve tek tek eline alıp ismini söyleyerek resimde aynı renkte gördüğü yere tutması istenir. Renklerin ismini bilmeyen öğrenciye renk adı verilerek eline alması ve resme tutması söylenir.
- Daha sonra elindeki şırıngayı boş çizimde aynı renkte olması gereken yere sıkması istenir.
- Öğrenci her renk için aynı şeyi resmi tamamlayana kadar tekrarlar.
- Her eser için uygulama tekrarlanır.

ETKİNLİK ÖRNEK MATERYALLER





EĞİTSEL OYUN 6 ETKİNLİK PLANI

Etkinlik adı	Ana-Ara Renkleri Bulma Oyunu
Uzun dönemli amaç	Eğitsel oyunlarla Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorularını cevaplar
İlgili Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorusu	Çözümleme 2. soru
Hedeflenen kazanım	İncelediği resimde ana renklerin mi, ara renklerin mi daha çok kullanıldığını göstererek söyler
Öğretme öğrenme yöntem ve teknikleri	Açık Anlatım, Gösterip yaptırma, soru-cevap, renk yapma oyunu
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler ve Kaynakça	Turgut Zaim'in Strafor üzerine yapıştırılmış eserleri, Ana renk sıvıları, Boş Şeffaf Bardaklar, Renkli Raptiyeler

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ / İŞLENİŞİ

Öğrenci ile karşılıklı oturulur. Çalışma masasına Turgut Zaim'in eserinin fotoğrafı, renkli raptiyeler, ana renk sıvıları ve şeffaf boş bardaklar konularak öğrencinin dikkati çekilir.

- Masaya konulan ana renkli sıvılara bakması istenir. Daha sonra ana renk ile ilgili bilgi verilerek raptiyelere bakması ve ana renkleri bulması istenir.
- Daha sonra resme bakarak her ana renk gördüğü objeye o renkte bir adet raptiye takması istenir.
- Ana renk raptiyeleri takıldıktan sonra masaya bakması söylenir. Ara renklerin ne olduğu söylenerek nasıl yapıldığı anlatılır. Eline iki ana renk sıvı alarak eşit miktarda boş bardağa akıtması istenir. Oluşan ara rengin ismi tekrarlanır. Daha sonra raptiyelerden o renk bulunarak resimde görülen yerlere takılır.
- Her ara renk için aynı işlem yapılarak resimdeki ara renkler işaretlenir.
- Daha sonra öğrenciye ana renk raptiyelerin mi, ana renk raptiyelerin mi daha fazla olduğu sorulur.
- Öğrenci fikir yürüttükten sonra raptiyeler sökülerek ana renk ve ara renk olarak gruplandırılıp sayılır. Fazla olanın hangisi olduğu tespit edilir.
- Ana ve ara renklerin neler olduğu her eser incelemesi öncesi sorulur. Bağımsız cevaplandığında bardak oyunu bırakılır, sadece raptiye oyunu oynanır.

ETKİNLİK ÖRNEK MATERYALLER













EĞİTSEL OYUN 7 ETKİNLİK PLANI

Etkinlik adı	Renk Tonları Yapma Oyunu
Uzun dönemli amaç	Eğitsel oyunlarla Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorularını cevaplar
İlgili Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorusu	Çözümleme 3. Soru Betimleme 4. soru
Hedeflenen kazanım	İncelediği resimde rengin farklı tonlarını ayırt ederek gösterebilir
Öğretme öğrenme yöntem ve teknikleri	Açık Anlatım, Gösterip yaptırma, soru-cevap, renk şekilleri boyama oyunu
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler ve Kaynakça	Turgut Zaim'in eserleri, renk uygulama etkinlik kağıdı, renk uygulama kartları, suluboya, su, fırça

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ / İŞLENİŞİ
Öğrenci ile karşılıklı oturulur. Çalışma masasına Turgut Zaim'in eserinin fotoğrafı ve renk tonu yapma etkinlik kağıdı ve renk kartları konularak öğrencinin dikkati çekilir. • Her eser için eserde bulunan renk tonlarından ara+ana renk karışımı, renk+beyaz ve renk+siyah şeklinde açık koyu değerlerin yer aldığı farklı şekiller hazırlanmış kartlar masaya konur. • Öğrenciden şekillerden birini alması istenir. Öğrenciden eline aldığı şekli etkinlik formunda bulması istenir. Biliyorsa şeklin adını söylemesi istenir. Bilmiyorsa şeklin ismi söylenir ve tekrarlatılır. • Öğrenci çektiği şekli etkinlik kağıdında bulur ve üzerinde yazan renkleri suluboyada karıştırarak elindeki şekli boyar. • Eserde bulunan renklerden hazırlanmış renk tonları gösterilir ve hangi rengin açık veya koyu tonu olduğu sorulur. • Her eser için uygulama eserde bulunan renk ton ve açık-koyu değerler için tekrarlatılır.

RENK TONU ETKİNLİK KAĞIDI



Kırmızı +siyah

Yeşil +beyaz

Sarı+ yeşil

Mor + beyaz



Kırmızı + turuncu

Sarı +beyaz

Mor + beyaz

Mavi + siyah



Mavi + yeşil

Yeşil + siyah

Sarı +beyaz

Mor + beyaz

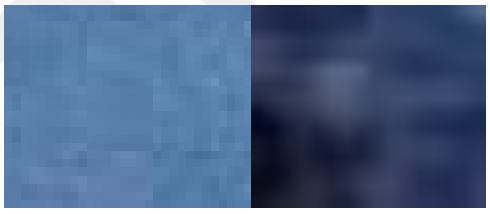


Sarı+ Turuncu

Mor + siyah

Turuncu + beyaz

Kırmızı +siyah

Bu renk açık mıdır, koyu mudur? 	Bu renk açık mıdır, koyu mudur? 
Bu renk açık mıdır, koyu mudur? 	Bu renk açık mıdır, koyu mudur? 
Bu renk açık mıdır, koyu mudur? 	Hangi renk daha açıktır? 
Hangi renk daha koyudur? 	Hangi renk daha koyudur? 

EĞİTSEL OYUN 8 ETKİNLİK PLANI

Etkinlik adı	Kayıp Şekilleri Bulma Oyunu
Uzun dönemli amaç	Eğitsel oyunlarla Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorularını cevaplar
İlgili Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorusu	Çözümleme 1. soru Betimleme 5. soru
Hedeflenen kazanım	Resimdeki şekilleri gösterebilir Resimdeki dikey, yatay ve eğri çizgileri gösterebilir.
Öğretme öğrenme yöntem ve teknikleri	Açık Anlatım, Gösterip yaptırma, soru-cevap, eşleştirme oyunu
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler ve Kaynakça	Turgut Zaim'in eserleri, renkli plastik kaplı kablolar, makas, geometrik şekiller

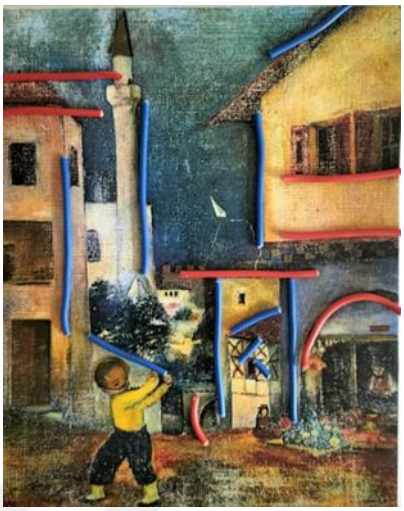
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ / İŞLENİŞİ

Öğrenci ile karşılıklı oturulur. Çalışma masasına Turgut Zaim'in eserinin fotoğrafı, renkli kablolar ve şekiller konularak öğrencinin dikkati çekilir.

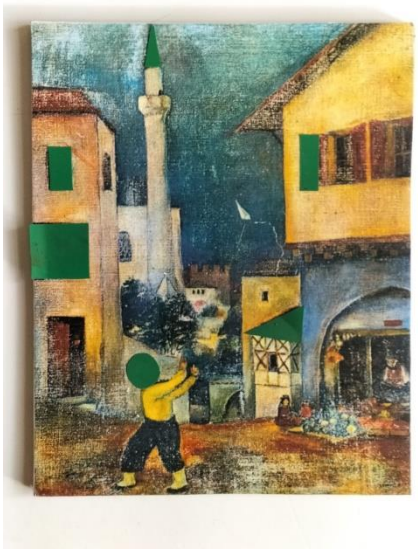
- Öğrencinin resme dikkatlice bakması istenir.
- Masanın üstündeki geometrik şekilleri eline alması ve resimde bu geometrik şekillere benzeyen yer varsa şekli oraya koyması istenir.
- Daha sonra plastik kabloları eline alması ve resimde yatay-dikey olarak gördüğü çizgilerin üstüne koyması istenir.
- Resimdeki eğri çizgileri bulması ve teli bu çizgiye göre kıvırarak resme yerleştirmesi istenir.
- Her eser için uygulama tekrarlanır.

ETKİNLİK ÖRNEK MATERYALLER









EĞİTSEL OYUN 9 ETKİNLİK PLANI

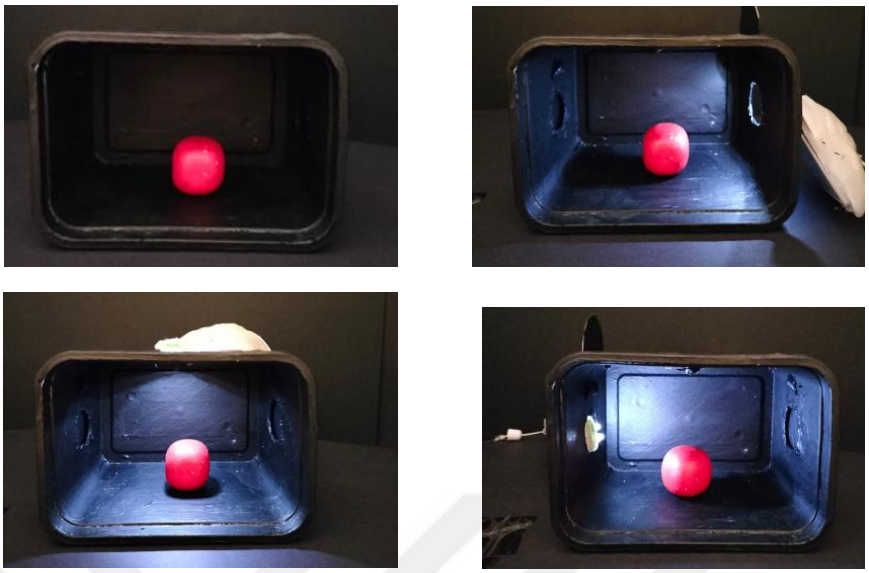
Etkinlik adı	Işığı Arıyorum Oyunu
Uzun dönemli amaç	Eğitsel oyunlarla Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorularını cevaplar
İlgili Pedagojik sanat eleştirisi çalışma yaprağı sorusu	Çözümleme 5. soru
Hedeflenen kazanım	Bu resimde ışık doğal mı (Güneş), yapay mı? (mum, lamba…) Hangi biçimler-şekiller ışık almış, hangileri almamış? (Nereler ışık almış, nereler almamış?)
Öğretme öğrenme yöntem ve teknikleri	Açık Anlatım, Gösterip yaptırma, soru-cevap, eşleştirme oyunu
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler ve Kaynakça	Turgut Zaim'in eserleri, farklı ışık kaynağı ve aydınlanma örnek fotoğraf kartları, fener, karanlık- aydınlık kutusu, obje

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ / İŞLENİŞİ

Öğrenci ile karşılıklı oturulur. Çalışma masasına Turgut Zaim'in eserinin fotoğrafı ve farklı ışık kaynaklarına ait fotoğraflar yan yana masanın ucuna dizilerek öğrencinin dikkati çekilir.

- Öğrencinin güneş fotoğrafını alması ve masaya kendi önüne koyması istenir. Sonra diğer fotoğraflara bakarak güneş ışığı ile aydınlanmış olanları bulup güneş fotoğrafının yanına koyması istenir.
- Daha sonra mum fotoğrafını bulması ve mum ışığı ile aydınlatılmış olanları onun yanına koyması istenir.
- Sırasıyla lamba ışığı ve örnek fotoğrafları da eşleştirilir.
- Ön kısmı açık, yanlarında, üstünde kapaklı delik olan içi siyaha boyalı, içinde obje olan kutu masaya konur. Işık kaynağı her seferinde farklı bir delikten gösterilerek objenin ışık alan ve almayan yerlerinin gösterilmesi istenir. Bu uygulama öğrenci doğru cevap verene kadar tekrarlanır.
- Daha sonra Turgut Zaim'in eserinde hangi ışık kaynağının olduğu ve nerelerin karanlık, nerelerin aydınlık olduğu sorulur
- için Çözümleme 5. soru sorulur. Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi Çalışma Yaprağına yazılır

ETKİNLİK ÖRNEK MATERYALLER





EK-9: Eğitsel Oyun Etkinlik Planları Uzman Görüş ve Geçerlik Çalışması (1 Sayfa)

UZMAN GÖRÜŞ FORMU 3: (eğitsel oyun etkinlik planları için)
Sayın Hocam, yöntem uygulama grubu öğrencileri ile bireysel olarak yapılacak etkinlik uygulama çalışmaları için hazırlanmış eğitsel oyun etkinlik planları ile ilgili görüşlerinizi aşağıda verilen formda belirtiniz.

	UYGUN*	YARARLI/YETERSİZ*	UYGUN DEĞİL*	**Lütfen madde ilgili görüşünüzü ilgili bölümdeki kutucuğa işaretleyiniz.* ***lütfen varsa geliştirme önerilerinizi madde karşılarında bulunan alanlara yazınız* GELİŞTİRME ÖNERİNİZ**
1. ETKİNLİK				
2. ETKİNLİK				
3. ETKİNLİK				
4. ETKİNLİK				
5. ETKİNLİK				
6. ETKİNLİK				
7.ETKİNLİK				
8. ETKİNLİK				
9. ETKİNLİK				
LÜTFEN VARSA GENEL ÖNERİLERİNİZİ AŞAĞIDAKİ ALANA YAZINIZ				

Tarih	
Ad-Soyad	
Meslek	
Görev Yeri	
Meslekteki Görev Süresi	
Eğitim Düzeyi	

Eğitsel Oyun Etkinlik Planları Geçerlilik Hesaplaması

PLANLAR	Uygun	Yararlı/yetersiz	Uygun değil	Kapsam geçerlik oranı
1. ETKİNLİK	6	-	-	1.0
2. ETKİNLİK	6	-	-	1.0
3. ETKİNLİK	6	-	-	1.0
4. ETKİNLİK	6	-	-	1.0
5. ETKİNLİK	6	-	-	1.0
6. ETKİNLİK	6	-	-	1.0
7. ETKİNLİK	6	-	-	1.0
8. ETKİNLİK	6	-	-	1.0
9. ETKİNLİK	6	-	-	1.0
UZMAN SAYISI				**6**
KAPSAM GEÇERLİK İNDEKSİ				**1,0**

EK-10: Pilot Uygulama Oturum Planı (1 Sayfa)

PİLOT UYGULAMA OTURUM PLANI		
	1. PİLOT UYGULAMA ÖĞRENCİSİ	**2. PİLOT UYGULAMA ÖĞRENCİSİ**
1. OTURUM	Öğrenci bilgi formlarını doldurma	Öğrenci bilgi formlarını doldurma
2. OTURUM	1. Etkinliğin değerlendirmesi	1. Etkinliğin değerlendirmesi
3. OTURUM	2. Etkinliğin değerlendirmesi	2. Etkinliğin değerlendirmesi
4. OTURUM	3. Etkinliğin değerlendirmesi	3. Etkinliğin değerlendirmesi
5. OTURUM	4. Etkinliğin değerlendirmesi	4. Etkinliğin değerlendirmesi
6. OTURUM	5. Etkinliğin değerlendirmesi	5. Etkinliğin değerlendirmesi
7. OTURUM	6. Etkinliğin değerlendirmesi	6. Etkinliğin değerlendirmesi
8. OTURUM	7. Etkinliğin değerlendirmesi	7. Etkinliğin değerlendirmesi
9. OTURUM	9. Etkinliğin değerlendirmesi	9. Etkinliğin değerlendirmesi
10. OTURUM	Değişikliklerin sınanması	Değişikliklerin sınanması
11. OTURUM	Değişikliklerin sınanması	Değişikliklerin sınanması

EK-11: Yöntem Uygulama Oturum Planı (2 Sayfa)

YÖNTEM UYGULAMA OTURUM PLANI

	1. ÖĞRENCİ (YG1)	**2. ÖĞRENCİ (YG2)**	**3. ÖĞRENCİ (YG3)**
1. OTURUM	Başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması	Başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması	Başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması
2. OTURUM	Başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması		
3. OTURUM	Başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması		
4. OTURUM	Başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması		
5. OTURUM	1. eserin (Keçili Kız) eğitsel oyunlarla incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi.	Başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması	Yoklama verilerinin toplanması için resim yaptırılması
6. OTURUM	2. eserin (Hamur Açan Kadın) eğitsel oyunlarla incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi.	Başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması	
7. OTURUM	3. eserin (Ürgüplü Yörükler) eğitsel oyunlarla incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi.	Başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması	
8. OTURUM	4. eserin (Uçurtmalı Çocuk) eğitsel oyunlarla incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi.	1. eserin (Keçili Kız) eğitsel oyunlarla incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi.	Başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması
9. OTURUM		2. eserin (Hamur Açan Kadın) eğitsel oyunlarla incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi.	Başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması
10. OTURUM		3. eserin (Ürgüplü Yörükler) eğitsel oyunlarla incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi.	Başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması
11.	5. eserin (Halı Dokuyanlar) pedagojik	4. eserin (Uçurtmalı Çocuk) eğitsel oyunlarla	1. eserin (Keçili Kız) eğitsel oyunlarla

OTURUM	sanat eleştirisi yöntemi çalışma yaprağı ile incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi. (İzleme verisi)	incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi.	incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi.
12. OTURUM			2. eserin (Hamur Açan Kadın) eğitsel oyunlarla incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi.
13. OTURUM		5. eserin (Halı Dokuyanlar) pedagojik sanat eleştirisi yöntemi çalışma yaprağı ile incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi. (İzleme verisi)	3. eserin (Ürgüplü Yörükler) eğitsel oyunlarla incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi.
14. OTURUM			4. eserin (Uçurtmalı Çocuk) eğitsel oyunlarla incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi.
15. OTURUM			5. eserin (Halı Dokuyanlar) pedagojik sanat eleştirisi yöntemi çalışma yaprağı ile incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi. (İzleme verisi)
16. OTURUM	6. eserin (Çini Boyayan Kız) pedagojik sanat eleştirisi yöntemi çalışma yaprağı ile incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi. (İzleme verisi)	6. eserin (Çini Boyayan Kız) pedagojik sanat eleştirisi yöntemi çalışma yaprağı ile incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi. (İzleme verisi)	6. eserin (Çini Boyayan Kız) pedagojik sanat eleştirisi yöntemi çalışma yaprağı ile incelenmesi ve öğrenci tarafından resmedilmesi. (İzleme verisi)
17. OTURUM	Genelleme düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması	Genelleme düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması	Genelleme düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması
18. OTURUM	Genelleme düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması	Genelleme düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması	Genelleme düzeyi verilerinin toplanması için resim yaptırılması

EK-12: Öğrenci Resim Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

ÖĞRENCİ RESİM DEĞERLENDİRME FORMU
(Dereceli Puanlama Anahtarı)

Tarih: / **Öğrenci No:** / **Çalışma no:**	**ÇOK İYİ**	**İYİ**	**ORTA**	**ZAYIF**	**GÖZLENMEDİ**
	4	3	2	1	0
FİGÜR BETİMLEMESİ					
İki boyutlu figür çizebilme					
Organları gerçeğe uygun yerleştirme					
Oran-orantıya uygun figür çizebilme					
Farklı duruş ve hareketlerde figür çizebilme					
Cinsiyet ayrımını gösterebilme					
OBJE BETİMLEMESİ					
Kıyafet detayını yansıtabilme					
Konu ile ilgili çok sayıda obje yansıtabilme					
Objeleri gerçeğe uygun biçimde yansıtabilme					
Objeleri oran-orantıya uygun yansıtabilme					
Obje detayını yansıtabilme					
RENK UYGULAMASI					
Kâğıdın tamamını boyama					
Alan taşırması yapmadan boyayabilme					
Obje ve figürleri gerçeğe uygun renklerde boyayabilme					
Bir alanı birden fazla renk kullanarak boyayabilme					
Rengin farklı ton ve değerlerini kullanabilme					
KOMPOZİSYON OLUŞTURMA					
Ufuk/zemin ayrımını yansıtabilme					
Ön-orta- arka plan ayrımını yansıtabilme					
Obje ve figürleri bir zemine oturtabilme					
Obje ve figürleri konuya/kompozisyona uygun yerleştirebilme					
Mekânı boşluk-doluluk yönünden konuya/kompozisyona uygun düzenleyebilme					
Obje ve figürleri perspektife uygun yerleştirebilme					
Obje ve figürler arası ilişkileri yansıtabilme					
Birbirlerini örten obje ve figürleri yansıtabilme					
Objeler ve figürler arası oran-orantıyı gerçeğe yakın yansıtabilme					
Çok sayıda obje ve figürle kompozisyon oluşturabilme					

EK-13: Öğrenci Resim Değerlendirme Formu Uzman Görüş ve Geçerlik Çalışması (2 Sayfa)

UZMAN GÖRÜŞ FORMU 4: (Öğrenci Resim Değerlendirme Formu için)
Sayın hocam, **Resim Değerlendirme Formu (Dereceli Puanlama Anahtarı)** ile ilgili görüşlerinizi aşağıda verilen formda belirtiniz.

	GEREKLİ*	YARARLI/YETERSİZ*	GEREKSİZ*	*Lütfen madde ilgili görüşünüzü ilgili bölümdeki kutucuğa işaretleyiniz. **lütfen varsa geliştirme önerilerinizi madde karşılarında bulunan alanlara yazınız GELİŞTİRME ÖNERİNİZ**
A.FİGÜR BETİMLEMESİ				
A.1				
A.2				
A.3				
A.4				
A.5				
B. OBJE BETİMLEMESİ				
B.1				
B.2				
B.3				
B.4				
B.5				
C. RENK UYGULAMASI				
C.1				
C.2				
C.3				
C.4				
C.5				
D. KOMPOZİSYON OLUŞTURMA				
D.1				
D.2				
D.3				
D.4				
D.5				
D. 6				
D. 7				
D.8				
D.9				
D.10				
LÜTFEN VARSA GENEL ÖNERİLERİNİZİ AŞAĞIDAKİ ALANA YAZINIZ				

Tarih	
Ad-Soyad	
Meslek	
Görev Yeri	
Meslekteki Görev Süresi	
Eğitim Düzeyi	

Öğrenci Resim Değerlendirme Formu Geçerlilik Hesaplaması

Maddeler		Gerekli	Yararlı/yetersiz	Gereksiz	Kapsam geçerlik oranı
A	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
	3	6	-	-	1.0
	4	6	-	-	1.0
	5	6	-	-	1.0
B	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
	3	6	-	-	1.0
	4	6	-	-	1.0
	5	6	-	-	1.0
C	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
	3	6	-	-	1.0
	4	6	-	-	1.0
	5	6	-	-	1.0
D	1	6	-	-	1.0
	2	6	-	-	1.0
	3	6	-	-	1.0
	4	6	-	-	1.0
	5	6	-	-	1.0
	6	6	-	-	1.0
	7	6	-	-	1.0
	8	6	-	-	1.0
	9	6	-	-	1.0
	10	6	-	-	1.0
UZMAN SAYISI					**6**
KAPSAM GEÇERLİK İNDEKSİ					**1,0**

EK-14: Pilot Ve Yöntem Uygulama Grubu Kavram Bilgisi Ve Beceri Düzeyi Bilgi Formları (10 Sayfa)

KAVRAM BİLGİSİ VE BECERİ DÜZEYİ BİLGİ FORMU

Tarih	08-02-2022					
Öğrenci No:	Pilot grubu 1. Öğrenci (PG1)					
Uygulayıcı Adı-Soyadı	Ebru Kaya					
A. RENK KAVRAMI BİLGİSİ						
		B	**Sİ**		**B**	**Sİ**
1.Gösterilen Rengin İsmini Söyleyebilme	Kırmızı	+		Yeşil	+	
	Sarı	+		Turuncu	+	
	Mavi	+		Mor	+	
	Siyah	+		Beyaz	+	
	Kahverengi	+		Gri	+	
	Pembe	+				
2.İsmi Söylenen Rengi Gösterebilme	Kırmızı	+		Yeşil	+	
	Sarı	+		Turuncu	+	
	Mavi	+		Mor	+	
	Siyah	+		Beyaz	+	
	Kahverengi	+		Gri	+	
	Pembe	+				
3. Gösterilen Renklerde Açık-Koyu rengi ayırt edebilme	Açık Kırmızı	-	+	Koyu Kırmızı	-	+
	Açık Sarı	+		Koyu Sarı	+	
	Açık Mavi	+		Koyu Mavi	+	
	Açık Yeşil	+		Koyu Yeşil	+	
	Açık Turuncu	+		Koyu Turuncu	+	
	Açık Mor	+		Koyu Mor	+	
4. İsmi Söylenen Açık-Koyu Renkleri Gösterebilme	Açık Kırmızı	+		Koyu Kırmızı	+	
	Açık Sarı	+		Koyu Sarı	+	
	Açık Mavi	+		Koyu Mavi	+	
	Açık Yeşil	+		Koyu Yeşil	+	
	Açık Turuncu	+		Koyu Turuncu	+	
	Açık Mor	+		Koyu Mor	+	
5. Ana renkleri söyleyebilme	Kırmızı				+	
	Sarı				-	+
	Mavi				-	+
6. Ara renkleri söyleyebilme	Mavi				-	+
	Yeşil				+	
	Turuncu				-	+
B. ŞEKİL KAVRAMI BİLGİSİ						
					B	**Sİ**
1. Gösterilen Şeklin adını Söyleyebilme	Kare				+	
	Dikdörtgen				+	
	Üçgen				+	
	Daire				+	
	Çizgi				+	
2. İsmi Söylenen Şekli Gösterebilme	Kare				+	
	Dikdörtgen				+	
	Üçgen				+	
	Daire				+	
	Çizgi				+	

C. YÖN/ MEKÂNDA KONUM VE ZIT KAVRAMLAR BİLGİSİ

		B	Sİ		B	Sİ
1. Yön/mekânda konum Kavramı Bilgisi	Aşağı/Aşağıda	+		Yukarı/ Yukarıda	+	
	Dış/Dışında	+		İç/İçinde	+	
	Üst/Üstünde	+		Alt /Altında	+	
	Orta/ortasında	+		Karşı/Karşıda	+	
	Yakında	+		Uzakta	+	
	Önde	+		Arkada	+	
	Yatay	+		Yanında	+	
	Dik/ Dikey	+				
2. Zıt Kavramlar Bilgisi	Büyük- Küçük	+		Yaşlı- Genç	+	
	Şişman- Zayıf	+		İnce - Kalın	-	+
	Uzun- Kısa	+		Kapalı- Açık	+	
	Düz-Eğri	+		Canlı-Cansız	+	
	Boş- Dolu	+				

B=BAĞIMSIZ **Sİ=**SÖZEL İPUCU İLE

D.EL BECERİLERİ

1.Eline Aldığı Nesneleri İstenilen Yöne Taşıyabilme	Yardımsız	+	Yardım alarak	
2. Kalem Tutabilme	Rastgele		Kurallara Uygun	+
3. Fırça Tutabilme	Rastgele		Kurallara Uygun	+
4. Kalın Uçlu Gereçlerle Çizgiler Çizebilme	Rastgele		Düzenli	+
5. İnce Uçlu Gereçlerle Çizgiler Çizebilme	Rastgele		Düzenli	+
6. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Kuru Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
7. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Kuru Boya İle Boyayabilme	Taşırarak	+	Taşırmadan	
8. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Pastel Boya İle Boyayabilme	Taşırarak	+	Taşırmadan	
9. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Pastel Boya İle Boyayabilme	Taşırarak	+	Taşırmadan	
10. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Sulu Boya İle Boyayabilme	Taşırarak	+	Taşırmadan	
11. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Sulu Boya İle Boyayabilme	Taşırarak	+	Taşırmadan	

E.DİL-KONUŞMA VE SÖZEL BECERİLERİ

1.Dikkati Dağılmadan Dinleme Süresi	5 dakika		10 dakika		15 dakika	+
2.Tek Bir Yönergeyi Anlama Ve Yerine Getirme	Bazen		Sıklıkla		Her zaman	+
3.Sıralı Yönergeleri Anlayabilme Ve Sırasıyla Yerine Getirebilme	İki yönerge		Üç yönerge		Üçten fazla yönerge	+
4.Seçenekler Arasından Seçim Yapabilme	İki seçenek		Üç seçenek		Üçten fazla seçenek	+
5.Akıcı Bir Dille Konuşma	Hiçbir zaman		Bazen		Çoğunlukla	+
6.Duygu Ve Düşüncelerini Ayrıntılı Cümlelerle Anlatabilme	Hiçbir zaman		Bazen		Çoğunlukla	+

F. OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ

1.Okuma	Gözle takip ederek	+	Parmakla izleyerek	
2.Basit Cümleler Söylendiğinde Yazabilme	Doğru olarak	+	Harf atlayarak	

KAVRAM BİLGİSİ VE BECERİ DÜZEYİ BİLGİ FORMU

Tarih	08-02-2022					
Öğrenci No:	Pilot grubu 2. Öğrenci (PG2)					
Uygulayıcı Adı-Soyadı	Ebru Kaya					
A. RENK KAVRAMI BİLGİSİ						
		B	**Sİ**		**B**	**Sİ**
1.Gösterilen Rengin İsmini Söyleyebilme	Kırmızı	+		Yeşil	+	
	Sarı	+		Turuncu	+	
	Mavi	+		Mor	+	
	Siyah	+		Beyaz	+	
	Kahverengi	+		Gri	+	
	Pembe	+				
2.İsmi Söylenen Rengi Gösterebilme	Kırmızı	+		Yeşil	+	
	Sarı	+		Turuncu	+	
	Mavi	+		Mor	+	
	Siyah	+		Beyaz	+	
	Kahverengi	+		Gri	+	
	Pembe	+				
3. Gösterilen Renklerde Açık-Koyu rengi ayırt edebilme	Açık Kırmızı	+		Koyu Kırmızı	+	
	Açık Sarı	+		Koyu Sarı	+	
	Açık Mavi	+		Koyu Mavi	+	
	Açık Yeşil	+		Koyu Yeşil	+	
	Açık Turuncu	+		Koyu Turuncu	+	
	Açık Mor	+		Koyu Mor	+	
4. İsmi Söylenen Açık-Koyu Renkleri Gösterebilme	Açık Kırmızı	+		Koyu Kırmızı	+	
	Açık Sarı	+		Koyu Sarı	+	
	Açık Mavi	+		Koyu Mavi	+	
	Açık Yeşil	+		Koyu Yeşil	+	
	Açık Turuncu	+		Koyu Turuncu	+	
	Açık Mor	+		Koyu Mor	+	
5. Ana renkleri söyleyebilme	Kırmızı				-	+
	Sarı				-	+
	Mavi				-	+
6. Ara renkleri söyleyebilme	Mavi				-	+
	Yeşil				-	+
	Turuncu				-	+
B. ŞEKİL KAVRAMI BİLGİSİ						
					B	**Sİ**
1. Gösterilen Şeklin adını Söyleyebilme	Kare				+	
	Dikdörtgen				+	
	Üçgen				+	
	Daire				+	
	Çizgi				+	
2. İsmi Söylenen Şekli Gösterebilme	Kare				+	
	Dikdörtgen				+	
	Üçgen				+	
	Daire				+	
	Çizgi				+	

C. YÖN/ MEKÂNDA KONUM VE ZIT KAVRAMLAR BİLGİSİ

		B	Sİ		B	Sİ
1. Yön/mekânda konum Kavramı Bilgisi	Aşağı/Aşağıda	+		Yukarı/ Yukarıda	+	
	Dış/Dışında	+		İç/İçinde	+	
	Üst/Üstünde	+		Alt /Altında	+	
	Orta/ortasında	+		Karşı/Karşıda	+	
	Yakında	+		Uzakta	+	
	Önde	+		Arkada	+	
	Yatay	+		Yanında	+	
	Dik/ Dikey	+				
2. Zıt Kavramlar Bilgisi	Büyük- Küçük	+		Yaşlı- Genç	+	
	Şişman- Zayıf	+		İnce - Kalın	+	
	Uzun- Kısa	+		Kapalı- Açık	+	
	Düz-Eğri	+		Canlı-Cansız	+	
	Boş- Dolu	+				

B=BAĞIMSIZ **Sİ=**SÖZEL İPUCU İLE

D.EL BECERİLERİ

1.Eline Aldığı Nesneleri İstenilen Yöne Taşıyabilme	Yardımsız	+	Yardım alarak	
2. Kalem Tutabilme	Rastgele		Kurallara Uygun	+
3. Fırça Tutabilme	Rastgele		Kurallara Uygun	+
4. Kalın Uçlu Gereçlerle Çizgiler Çizebilme	Rastgele		Düzenli	+
5. İnce Uçlu Gereçlerle Çizgiler Çizebilme	Rastgele		Düzenli	+
6. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Kuru Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
7. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Kuru Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
8. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Pastel Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
9. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Pastel Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
10. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Sulu Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
11. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Sulu Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+

E.DİL-KONUŞMA VE SÖZEL BECERİLERİ

1.Dikkati Dağılmadan Dinleme Süresi	5 dakika		10 dakika		15 dakika	+
2.Tek Bir Yönergeyi Anlama Ve Yerine Getirme	Bazen		Sıklıkla		Her zaman	+
3.Sıralı Yönergeleri Anlayabilme Ve Sırasıyla Yerine Getirebilme	İki yönerge		Üç yönerge		Üçten fazla yönerge	+
4.Seçenekler Arasından Seçim Yapabilme	İki seçenek		Üç seçenek		Üçten fazla seçenek	+
5.Akıcı Bir Dille Konuşma	Hiçbir zaman		Bazen		Çoğunlukla	+
6.Duygu Ve Düşüncelerini Ayrıntılı Cümlelerle Anlatabilme	Hiçbir zaman		Bazen		Çoğunlukla	+

F. OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ

1.Okuma	Gözle takip ederek	+	Parmakla izleyerek	
2.Basit Cümleler Söylendiğinde Yazabilme	Doğru olarak	+	Harf atlayarak	

KAVRAM BİLGİSİ VE BECERİ DÜZEYİ BİLGİ FORMU

Tarih	08-02-2022
Öğrenci No:	Yöntem uygulama grubu 1. Öğrenci (YG1)
Uygulayıcı Adı-Soyadı	Ebru Kaya

A. RENK KAVRAMI BİLGİSİ

		B	**Sİ**		**B**	**Sİ**
1.Gösterilen Rengin İsmini Söyleyebilme	Kırmızı	+		Yeşil	+	
	Sarı	+		Turuncu	+	
	Mavi	+		Mor	+	
	Siyah	+		Beyaz	+	
	Kahverengi	+		Gri		+
	Pembe	+				
2.İsmi Söylenen Rengi Gösterebilme	Kırmızı	+		Yeşil	+	
	Sarı	+		Turuncu	+	
	Mavi	+		Mor	+	
	Siyah	+		Beyaz	+	
	Kahverengi	+		Gri	-	+
	Pembe	+				
3. Gösterilen Renklerde Açık-Koyu rengi ayırt edebilme	Açık Kırmızı	-	+	Koyu Kırmızı	-	+
	Açık Sarı	+		Koyu Sarı	+	
	Açık Mavi	+		Koyu Mavi	+	
	Açık Yeşil	+		Koyu Yeşil	+	
	Açık Turuncu	+		Koyu Turuncu	+	
	Açık Mor	-	+	Koyu Mor	-	+
4. İsmi Söylenen Açık-Koyu Renkleri Gösterebilme	Açık Kırmızı	-	+	Koyu Kırmızı		+
	Açık Sarı	+		Koyu Sarı	+	
	Açık Mavi	+		Koyu Mavi	+	
	Açık Yeşil	+		Koyu Yeşil	+	
	Açık Turuncu	+		Koyu Turuncu	+	
	Açık Mor	-	+	Koyu Mor	-	+
5. Ana renkleri söyleyebilme	Kırmızı				+	
	Sarı				+	
	Mavi				+	
6. Ara renkleri söyleyebilme	Mavi				-	+
	Yeşil				-	+
	Turuncu				-	+

B. ŞEKİL KAVRAMI BİLGİSİ

		B	**Sİ**
1. Gösterilen Şeklin adını Söyleyebilme	Kare	+	
	Dikdörtgen	+	
	Üçgen	+	
	Daire	+	
	Çizgi	+	
2. İsmi Söylenen Şekli Gösterebilme	Kare	+	
	Dikdörtgen	+	
	Üçgen	+	
	Daire	+	
	Çizgi	+	

C. YÖN/ MEKÂNDA KONUM VE ZIT KAVRAMLAR BİLGİSİ

		B	Sİ		B	Sİ
1. Yön/mekânda konum Kavramı Bilgisi	Aşağı/Aşağıda	+		Yukarı/ Yukarıda	+	
	Dış/Dışında	+		İç/İçinde	+	
	Üst/Üstünde	+		Alt /Altında	+	
	Orta/ortasında	+		Karşı/Karşıda	-	+
	Yakında	+		Uzakta	+	
	Önde	+		Arkada	+	
	Yatay	+		Yanında	+	
	Dik/ Dikey	+				
2. Zıt Kavramlar Bilgisi	Büyük- Küçük	+		Yaşlı- Genç	+	
	Şişman- Zayıf	+		İnce - Kalın	-	+
	Uzun- Kısa	+		Kapalı- Açık	+	
	Düz-Eğri	+		Canlı-Cansız	+	
	Boş- Dolu	+				

B=BAĞIMSIZ **Sİ=**SÖZEL İPUCU İLE

D.EL BECERİLERİ

1.Eline Aldığı Nesneleri İstenilen Yöne Taşıyabilme	Yardımsız	+	Yardım alarak	
2. Kalem Tutabilme	Rastgele		Kurallara Uygun	+
3. Fırça Tutabilme	Rastgele		Kurallara Uygun	+
4. Kalın Uçlu Gereçlerle Çizgiler Çizebilme	Rastgele		Düzenli	+
5. İnce Uçlu Gereçlerle Çizgiler Çizebilme	Rastgele		Düzenli	+
6. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Kuru Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
7. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Kuru Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
8. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Pastel Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
9. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Pastel Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
10. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Sulu Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
11. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Sulu Boya İle Boyayabilme	Taşırarak	+	Taşırmadan	

E.DİL-KONUŞMA VE SÖZEL BECERİLERİ

1.Dikkati Dağılmadan Dinleme Süresi	5 dakika		10 dakika		15 dakika	+
2.Tek Bir Yönergeyi Anlama Ve Yerine Getirme	Bazen		Sıklıkla		Her zaman	+
3.Sıralı Yönergeleri Anlayabilme Ve Sırasıyla Yerine Getirebilme	İki yönerge		Üç yönerge		Üçten fazla yönerge	+
4.Seçenekler Arasından Seçim Yapabilme	İki seçenek		Üç seçenek		Üçten fazla seçenek	+
5.Akıcı Bir Dille Konuşma	Hiçbir zaman		Bazen		Çoğunlukla	+
6.Duygu Ve Düşüncelerini Ayrıntılı Cümlelerle Anlatabilme	Hiçbir zaman		Bazen		Çoğunlukla	+

F. OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ

1.Okuma	Gözle takip ederek	+	Parmakla izleyerek	
2.Basit Cümleler Söylendiğinde Yazabilme	Doğru olarak	+	Harf atlayarak	

KAVRAM BİLGİSİ VE BECERİ DÜZEYİ BİLGİ FORMU

Tarih	08-02-2022
Öğrenci No:	Yöntem uygulama grubu 2. Öğrenci (YG2)
Uygulayıcı Adı-Soyadı	Ebru Kaya

A. RENK KAVRAMI BİLGİSİ

		B	**Sİ**		**B**	**Sİ**
1.Gösterilen Rengin İsmini Söyleyebilme	Kırmızı	+		Yeşil	+	
	Sarı	+		Turuncu	+	
	Mavi	+		Mor	+	
	Siyah	+		Beyaz	+	
	Kahverengi	+		Gri	-	+
	Pembe	+				
2.İsmi Söylenen Rengi Gösterebilme	Kırmızı	+		Yeşil	+	
	Sarı	+		Turuncu	+	
	Mavi	+		Mor	+	
	Siyah	+		Beyaz	+	
	Kahverengi	+		Gri	-	+
	Pembe	+				
3. Gösterilen Renklerde Açık-Koyu rengi ayırt edebilme	Açık Kırmızı	+		Koyu Kırmızı	+	
	Açık Sarı	-	+	Koyu Sarı	-	+
	Açık Mavi	+		Koyu Mavi	+	
	Açık Yeşil	+		Koyu Yeşil	+	
	Açık Turuncu	-	+	Koyu Turuncu	-	+
	Açık Mor	-	+	Koyu Mor	-	+
4. İsmi Söylenen Açık-Koyu Renkleri Gösterebilme	Açık Kırmızı	-	+	Koyu Kırmızı	-	+
	Açık Sarı	+		Koyu Sarı	+	
	Açık Mavi	+		Koyu Mavi	+	
	Açık Yeşil	+		Koyu Yeşil	-	+
	Açık Turuncu	+		Koyu Turuncu	+	
	Açık Mor	-	+	Koyu Mor	-	+
5. Ana renkleri söyleyebilme	Kırmızı				-	+
	Sarı				-	+
	Mavi				-	+
6. Ara renkleri söyleyebilme	Mavi				-	+
	Yeşil				-	+
	Turuncu				-	+

B. ŞEKİL KAVRAMI BİLGİSİ

		B	**Sİ**
1. Gösterilen Şeklin adını Söyleyebilme	Kare	+	
	Dikdörtgen	+	
	Üçgen	+	
	Daire	+	
	Çizgi	+	
2. İsmi Söylenen Şekli Gösterebilme	Kare	+	
	Dikdörtgen	+	
	Üçgen	+	
	Daire	+	
	Çizgi	+	

C. YÖN/ MEKÂNDA KONUM VE ZIT KAVRAMLAR BİLGİSİ

		B	Sİ		B	Sİ
1. Yön/mekânda konum Kavramı Bilgisi	Aşağı/Aşağıda	+		Yukarı/ Yukarıda	+	
	Dış/Dışında	+		İç/İçinde	+	
	Üst/Üstünde	+		Alt /Altında	+	
	Orta/ortasında	+		Karşı/Karşıda	+	
	Yakında	+		Uzakta	+	
	Önde	+		Arkada	+	
	Yatay	+		Yanında	+	
	Dik/ Dikey	+				
2. Zıt Kavramlar Bilgisi	Büyük- Küçük	+		Yaşlı- Genç	+	
	Şişman- Zayıf	+		İnce - Kalın	+	
	Uzun- Kısa	+		Kapalı- Açık	+	
	Düz-Eğri	+		Canlı-Cansız	+	
	Boş- Dolu	+				

B=BAĞIMSIZ **Sİ=**SÖZEL İPUCU İLE

D.EL BECERİLERİ

1.Eline Aldığı Nesneleri İstenilen Yöne Taşıyabilme	Yardımsız	+	Yardım alarak	
2. Kalem Tutabilme	Rastgele		Kurallara Uygun	+
3. Fırça Tutabilme	Rastgele		Kurallara Uygun	+
4. Kalın Uçlu Gereçlerle Çizgiler Çizebilme	Rastgele		Düzenli	+
5. İnce Uçlu Gereçlerle Çizgiler Çizebilme	Rastgele		Düzenli	+
6. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Kuru Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
7. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Kuru Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
8. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Pastel Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
9. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Pastel Boya İle Boyayabilme	Taşırarak	+	Taşırmadan	
10. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Sulu Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
11. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Sulu Boya İle Boyayabilme	Taşırarak	+	Taşırmadan	

E.DİL-KONUŞMA VE SÖZEL BECERİLERİ

1.Dikkati Dağılmadan Dinleme Süresi	5 dakika		10 dakika		15 dakika	+
2.Tek Bir Yönergeyi Anlama Ve Yerine Getirme	Bazen		Sıklıkla		Her zaman	+
3.Sıralı Yönergeleri Anlayabilme Ve Sırasıyla Yerine Getirebilme	İki yönerge		Üç yönerge		Üçten fazla yönerge	+
4.Seçenekler Arasından Seçim Yapabilme	İki seçenek		Üç seçenek		Üçten fazla seçenek	+
5.Akıcı Bir Dille Konuşma	Hiçbir zaman		Bazen		Çoğunlukla	+
6.Duygu Ve Düşüncelerini Ayrıntılı Cümlelerle Anlatabilme	Hiçbir zaman		Bazen		Çoğunlukla	+

F. OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ

1.Okuma	Gözle takip ederek		Parmakla izleyerek	+
2.Basit Cümleler Söylendiğinde Yazabilme	Doğru olarak		Harf atlayarak	+

KAVRAM BİLGİSİ VE BECERİ DÜZEYİ BİLGİ FORMU

Tarih	08-02-2022
Öğrenci No:	Yöntem uygulama grubu 3. Öğrenci (YG3)
Uygulayıcı Adı-Soyadı	Ebru Kaya

A. RENK KAVRAMI BİLGİSİ

		B	**Sİ**		**B**	**Sİ**
1.Gösterilen Rengin İsmini Söyleyebilme	Kırmızı	+		Yeşil	-	+
	Sarı	+		Turuncu	-	+
	Mavi	+	+	Mor	-	+
	Siyah	+		Beyaz	+	
	Kahverengi	-	+	Gri	-	+
	Pembe	+				
2.İsmi Söylenen Rengi Gösterebilme	Kırmızı	+		Yeşil	+	
	Sarı	+		Turuncu	+	
	Mavi	-	+	Mor	+	
	Siyah	+		Beyaz	+	
	Kahverengi	-	+	Gri	-	+
	Pembe	+				
3. Gösterilen Renklerde Açık-Koyu rengi ayırt edebilme	Açık Kırmızı	+		Koyu Kırmızı	+	
	Açık Sarı	+		Koyu Sarı	+	
	Açık Mavi	+		Koyu Mavi	+	
	Açık Yeşil	+		Koyu Yeşil	+	
	Açık Turuncu	+		Koyu Turuncu	+	
	Açık Mor	-	+	Koyu Mor	-	+
4. İsmi Söylenen Açık-Koyu Renkleri Gösterebilme	Açık Kırmızı	-	+	Koyu Kırmızı	-	+
	Açık Sarı	+		Koyu Sarı	+	
	Açık Mavi	-	+	Koyu Mavi	-	+
	Açık Yeşil	-	+	Koyu Yeşil	-	+
	Açık Turuncu	+		Koyu Turuncu	+	
	Açık Mor	-	+	Koyu Mor	-	+
5. Ana renkleri söyleyebilme	Kırmızı				-	+
	Sarı				-	+
	Mavi				-	+
6. Ara renkleri söyleyebilme	Mavi				-	+
	Yeşil				-	+
	Turuncu				-	+

B. ŞEKİL KAVRAMI BİLGİSİ

		B	**Sİ**
1. Gösterilen Şeklin adını Söyleyebilme	Kare	+	
	Dikdörtgen	+	
	Üçgen	+	
	Daire	+	
	Çizgi	+	
2. İsmi Söylenen Şekli Gösterebilme	Kare	+	
	Dikdörtgen	+	
	Üçgen	+	
	Daire	+	
	Çizgi	+	

C. YÖN/ MEKÂNDA KONUM VE ZIT KAVRAMLAR BİLGİSİ

		B	Sİ		B	Sİ
1. Yön/mekânda konum Kavramı Bilgisi	Aşağı/Aşağıda	+		Yukarı/ Yukarıda	+	
	Dış/Dışında	-	+	İç/İçinde	-	+
	Üst/Üstünde	+		Alt /Altında	+	
	Orta/ortasında	+		Karşı/Karşıda	+	
	Yakında	-	+	Uzakta	+	
	Önde	-	+	Arkada	-	+
	Yatay	-	+	Yanında	-	+
	Dik/ Dikey	-	+			
2. Zıt Kavramlar Bilgisi	Büyük- Küçük	+		Yaşlı- Genç	+	
	Şişman- Zayıf	+		İnce - Kalın	+	
	Uzun- Kısa	+		Kapalı- Açık	+	
	Düz-Eğri	+		Canlı-Cansız	+	
	Boş- Dolu	+				

B=BAĞIMSIZ **Sİ**=SÖZEL İPUCU İLE

D.EL BECERİLERİ

1.Eline Aldığı Nesneleri İstenilen Yöne Taşıyabilme	Yardımsız	+	Yardım alarak	
2. Kalem Tutabilme	Rastgele		Kurallara Uygun	+
3.Fırça Tutabilme	Rastgele	+	Kurallara Uygun	
4. Kalın Uçlu Gereçlerle Çizgiler Çizebilme	Rastgele		Düzenli	+
5. İnce Uçlu Gereçlerle Çizgiler Çizebilme	Rastgele		Düzenli	+
6. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Kuru Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
7. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Kuru Boya İle Boyayabilme	Taşırarak	+	Taşırmadan	
8. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Pastel Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
9. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Pastel Boya İle Boyayabilme	Taşırarak	+	Taşırmadan	
10. Verilen Kalın Kenarlı Şeklin İçini Sulu Boya İle Boyayabilme	Taşırarak		Taşırmadan	+
11. Verilen İnce Kenarlı Şeklin İçini Sulu Boya İle Boyayabilme	Taşırarak	+	Taşırmadan	

E.DİL-KONUŞMA VE SÖZEL BECERİLERİ

1.Dikkati Dağılmadan Dinleme Süresi	5 dakika		10 dakika		15 dakika	+
2.Tek Bir Yönergeyi Anlama Ve Yerine Getirme	Bazen		Sıklıkla		Her zaman	+
3.Sıralı Yönergeleri Anlayabilme Ve Sırasıyla Yerine Getirebilme	İki yönerge		Üç yönerge		Üçten fazla yönerge	+
4.Seçenekler Arasından Seçim Yapabilme	İki seçenek		Üç seçenek		Üçten fazla seçenek	+
5.Akıcı Bir Dille Konuşma	Hiçbir zaman		Bazen		Çoğunlukla	+
6.Duygu Ve Düşüncelerini Ayrıntılı Cümlelerle Anlatabilme	Hiçbir zaman		Bazen		Çoğunlukla	+

F. OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ

1.Okuma	Gözle takip ederek	+	Parmakla izleyerek	
2.Basit Cümleler Söylendiğinde Yazabilme	Doğru olarak	+	Harf atlayarak	

EK-15: Pedagojik Sanat Eleştirisi Eser İnceleme Yaprakları (12 Sayfa)

PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Tarih:	16.03.2022	**Öğrenci No:**	Yöntem uygulama grubu 1. Öğrenci (YG1)
Cinsiyeti:	Erkek	**Yaşı:**	17
Sınıfı:	11	**Eser adı:**	Halı Dokuyanlar

BETİMLEME

1. Bu eser; resim mi, heykel mi, seramik mi, el sanatları mı?

-Resim

2. Bu resimde neler görüyorsun? Kaç çeşit canlı varlık var, cansız varlık var mı, neler?

-2 kadın, 1 erkek çocuk, 1 kız çocuk, sürahi (testi), yoğurt kabı (Bakraç), kaşık, bulutlar, halı, tahta dokuma aleti (dokuma tezgahı), ev gibi bir şey (çadır). Kadınlar ve çocuklar canlı, diğerleri cansız.

3.Bu resimdeki insanlar nasıl duruyor ve sence ne yapıyorlar?

-Çocuk oturuyor ve yere bakıyor. Kadın oturuyor ve bize bakıyor. Diğer kadın dokumaya doğru bakıyor. Halı dokuyor. Sırtı bize dönük. Kız dokumanın arkasında bize bakıyor. Annesini halı dokurken izliyor.

4.Bu resimde hangi renkleri görüyorsun?

-Mavi. Hem açık mavi var hem de koyu. Kadının üstü kahverengi. Başında beyaz bir şey var. Diğer kadında beyaz, siyah, mavi, kırmızı var. Kız mavi giymiş. Saçı siyah. Oğlan sarı, siyah, beyaz. Sürahi kırmızı gibi. Yoğurt kabı kahverengi. Halı kırmızı, beyaz. Tahta sarı gibi. Ev beyaz. Hava mavi. Arkada siyah var.

5.Bu resimde hangi tür şekiller var?

-Çizgiler var kadının elinin altında. Çocuğun kafası yuvarlak. Kap yuvarlak.

6.Bu resmin konusu, anlatılmak istenen sence nedir?

-Halı dokuma anlatılıyor(Okulda tekstil atölyesinde dokuma tezgahı var). Anne halı dokurken çocuklar onun yanında oturuyor. Kız annesini izliyor.

7.Bu resimde konu iç mekânda mı, dış mekânda mı anlatılmış?

-Dışarda yapılmış.

ÇÖZÜMLEME

1.Bu resimde yatay çizgiler, dikey çizgiler ve çapraz (diyagonal) çizgiler var mı?

- Yatık çizgi halıda, evde, tahtada var. Dik çizgi tahtada, halıda var.

2.Bu resimde ana renkler mi, ara renkler mi daha çok kullanılmıştır?

-Ana renkler. Mavi ve kırmızı.

3.Bu resimde kullanılan renkler açık mı koyu mu?

-Açık çok.

4.Bu resimde boş ve dolu yerler nereler? Boş alanlar, dolu alanlara eşit mi? Hangisi daha fazla?
-Dolu yer çok. Hava az.
5.Bu resimde ışık doğal mı, yapay mı? (Güneş, mum, lamba…) Hangi formlar-şekiller ışık almış, hangileri almamış? (Nereler ışık almış, nereler almamış?)
-Güneş ışığı kızın önü karanlık
6.Bu resimde en çok en çok tekrar edilen çizgi, şekil, obje veya canlı hangisidir?
- İpler
7.Bu resimde gözün en çok takıldığı yer neresidir?
-Erkek çocuk
8. Bu resimde ön-orta ve arka plan var mı? Önden arkaya doğru gidildikçe büyüklük-küçüklük değişiyor mu?
-Arkadaki ev küçük. İnsanlar önde büyük.
9.Bu resimde bir birini örten/ kapatan canlı-cansız varlıklar var mı?
- Sürahi kadının önünde. Çocuk kadınların önünde. Kadın halının önünde. Kaşık kadının önünde. Kız arkada kalmış dokuma aletinin arkasında.
YORUMLAMA
1.Bu resim sende nasıl bir etki, düşünce uyandırıyor?
-Anneleri ile çocukları birlikte.
2.Bu resme bir isim versen ne derdin?
-Halı dokunması
3.Bu resim yapılırken sence hayal gücü kullanılmış mı? Yoksa bakarak mı yapılmış?
-Bakarak yapmış. Gerçek gibi.
4. Bu resim senin olsa nereye koymak isterdin?
-Duvara asarım.
YARGILAMA
1.Bu resmi güzel buldun mu?
-Güzel bence
2. Bu resimde sence konu mu iyi anlatılmış, renkler ve biçimler mi güzel kullanılmış, sanatçının duyguları mı iyi anlatılmış?
-Konusu güzel. Anne iş yaparken çocuk izliyor.
3.Sence sanatçı konuyu iyi anlatabilmiş mi? Sen olsan değişiklik yapar mıydın?
-Evet. Güzel anlatmış. Yok yapmazdım.
4.Bu resim sence değerli olmalı mı? Neden?
-Konusu güzel. Değerli olurdu.

PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Tarih:	06.04.2022	**Öğrenci No:**	Yöntem uygulama grubu 1. Öğrenci (YG1)
Cinsiyeti:	Erkek	**Yaşı:**	17
Sınıfı:	11	**Eser adı:**	Çini Boyayan Kız

BETİMLEME

1.Bu eser; resim mi, heykel mi, seramik mi, el sanatları mı?

-Resim

2.Bu resimde neler görüyorsun? Kaç çeşit canlı varlık var (insan, hayvan, bitki), cansız varlık var mı (eşya), neler?

-Bir kadın var. Genç. Altı görünmüyor. Bileziği var. Elinde kulplu vazo var. Üstünde çiçekler var. Fırça var. Masa var. Üstünde kap var. İçinde çubuklar var. Duvar var. Duvarda tahta var(raf). Üstünde vazo ve kap var. Pencere var. Saksı var pencerede. İçinde çiçek var. Köprü var. Evler var. 3 tane. Ağaçlar var. Kadın, çiçek, ağaçlar canlı.

3.Bu resimdeki insanlar nasıl duruyor ve sence ne yapıyorlar?

- Kadın oturuyor. Elindeki vazoyu boyuyor. Hediye yapıyor.

4.Bu resimde hangi renkleri görüyorsun?

- Vazo beyaz. Çiçeklerde mavi var. Duvar yeşil. Vazolar açık sarı. Raf koyu sarı. Pencere kahverengi. Vazo kahverengi. Çiçek sarı. Yapraklar yeşil. Köprü gri. Su koyu gri. Evler beyaz. -Ağaçlar kahverengi. Yaprakları yeşil. Masa turuncu. Üstündeki kap kırmızı. Kadının üstü yeşil. İçi beyaz. Başında beyaz örtü var. Etek mor, kırmızı çizgileri var.

5.Bu resimde hangi tür şekiller var?

-Evler dikdörtgen, pencereler kare. Pencere dikdörtgen. Vazoda üçgenler var.

6.Bu resmin konusu, anlatılmak istenen sence nedir?

-Vazo boyanması anlatılıyor.

7.Bu resimde konu iç mekânda mı, dış mekânda mı anlatılmış?

-İç mekan

ÇÖZÜMLEME

1.Bu resimde yatay çizgiler, dikey çizgiler, çapraz çizgiler ve eğri çizgiler var mı?

-Etekteki çizgiler dik. Kızın elindeki fırça eğri çizgi. Pencerede yan (yatay) çizgi var. Bir de iki dik çizgi var. Köprüde yatay çizgi var. Ağaç dik çizgi gibi. Duvardaki rafta yatay çizgi var.

2.Bu resimde ana renkler mi, ara renkler mi daha çok kullanılmıştır?

-Ara renkler çok. Yeşil.

3.Bu resimde kullanılan renkler açık mı koyu mu?

-Koyu.

4.Bu resimde boş ve dolu yerler nereler? Boş alanlar, dolu alanlara eşit mi? Hangisi daha fazla?
-Dolu alan çok. Boş sadece hava var.
5.Bu resimde ışık doğal mı (Güneş), yapay mı? (mum, lamba…) Hangi biçimler-şekiller ışık almış, hangileri almamış? (Nereler ışık almış, nereler almamış?)
-Güneş ışığı var. Pencereden geliyor. Masanın altı karanlık. Duvar karanlık.
6.Bu resimde en çok en çok tekrar edilen çizgi, şekil, eşya veya canlı hangisidir?
- Etekteki çizgiler.
7.Bu resimde gözün en çok takıldığı yer neresidir?
- Kadının elindeki vazo (testi)
8. Bu resimde ön-orta ve arka plan var mı? Önden arkaya doğru gidildikçe büyüklük-küçüklük değişiyor mu?
- Öde kadın var. Arkasında pencere. Daha arkada evler var. Evler küçük. Kadın daha büyük.
9.Bu resimde bir birini örten-birazını kapatan canlı-cansız varlıklar var mı?
-Kadının kolu görünmüyor vazo var önünde. Saksı köprüyü kapatmış.
YORUMLAMA
1.Bu resim sende nasıl bir etki, düşünce uyandırıyor?
- Hediye.
2.Bu resme bir isim versen ne derdin?
- Vazo boyaması.
3.Bu resim yapılırken sence hayal gücü kullanılmış mı? Yoksa bakarak mı yapılmış?
-Bakarak yapmış.
4. Bu resim senin olsa nereye koymak isterdin?
- Atölyeye asardım. (El sanatları atölyesinde seramik boyama yapılıyor).
YARGILAMA
1.Bu resmi güzel buldun mu?
-Evet. Güzel yapmış.
2. Bu resimde sence konu mu iyi anlatılmış, renkler ve biçimler mi güzel kullanılmış, sanatçının duyguları mı iyi anlatılmış?
- Konusu güzel. Kadın hediye vazo boyuyor. Arkadaşına hediye edecek.
3.Sence sanatçı konuyu iyi anlatabilmiş mi? Sen olsan değişiklik yapar mıydın?
-Konuyu iyi anlatmış. Yok yapmazdım.
4.Bu resim sence değerli olmalı mı? Neden?
- Değerli. Hediye anlatıyor.

PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Tarih:	21.03.2022	**Öğrenci No:**	Yöntem uygulama grubu 2. Öğrenci (YG2)
Cinsiyeti:	Erkek	**Yaşı:**	16
Sınıfı:	11	**Eser adı:**	Halı Dokuyanlar

BETİMLEME

1.Bu eser; resim mi, heykel mi, seramik mi, el sanatları mı?

-Resim

2.Bu resimde neler görüyorsun? Kaç çeşit canlı varlık var (insan, hayvan, bitki), cansız varlık var mı (eşya), neler?

-2 kadın, 2 çocuk canlı. Kase(testi), halı, tahta (dokuma tezgahı), yoğurt, kaşık, dağlar var. Kapılı bir şey var(çadır).

3.Bu resimdeki insanlar nasıl duruyor ve sence ne yapıyorlar?

- Halı dikiyorlar ve yoğurt mayalıyorlar. Hepsi oturmuş. Kadınlardan biri ters oturmuş.

4.Bu resimde hangi renkleri görüyorsun?

- Mavi, kırmızı, sarı, kahve, lacivert, siyah ve gri var. Kadınların elbisesi açık mavi, bir tanesi kahverengi üst giymiş. Saçları siyah. Bebeğin üstü sarı, altı siyah. Kızın ustu lacivert, kadınların bas örtüsü beyaz. Halıda kırmızı, beyaz var. Koyu sarı halının durduğu yer (dokuma tezgahı). Yoğurt kabı kahverengi. Kase (testi) kırmızı-kahve gibi.

5.Bu resimde hangi tür şekiller var?

Yuvarlak (çocuğun kafası), dikdörtgen (halıdaki motif), üçgen (halıdaki motif).

6.Bu resmin konusu, anlatılmak istenen sence nedir?

Eski dönemlerde halı dikmeyi.

7.Bu resimde konu iç mekânda mı, dış mekânda mı anlatılmış?

Dış mekan

ÇÖZÜMLEME

1.Bu resimde yatay çizgiler, dikey çizgiler, çapraz çizgiler ve eğri çizgiler var mı?

-Bu resimde dikey çizgiler var. İpler var halıda. Yan çizilmiş çizgiler kadının üstünde var.

2.Bu resimde ana renkler mi, ara renkler mi daha çok kullanılmıştır?

-Ana renkler

3.Bu resimde kullanılan renkler açık mı koyu mu?

- Açık

4.Bu resimde boş ve dolu yerler nereler? Boş alanlar, dolu alanlara eşit mi? Hangisi daha fazla?

- Arka taraf boş, ön taraf dolu. Dolu yer çok.

5.Bu resimde ışık doğal mı (Güneş), yapay mı? (mum, lamba…) Hangi biçimler-şekiller ışık almış, hangileri almamış? (Nereler ışık almış, nereler almamış?)
-Işık doğaldır. Ön kısımdakı figürler güneş almış, arka kısım gunes almamış.
6.Bu resimde en çok en çok tekrar edilen çizgi, şekil, eşya veya canlı hangisidir?
-Kilimdeki dik çizgiler
7.Bu resimde gözün en çok takıldığı yer neresidir?
-Arkası dönük kadının ceketi ve küçük çocuk.
8. Bu resimde ön-orta ve arka plan var mı? Önden arkaya doğru gidildikçe büyüklük-küçüklük değişiyor mu?
- Öndeki figürler daha buyuk arkadakı kapı küçük.
9.Bu resimde bir birini örten-birazını kapatan canlı-cansız varlıklar var mı?
- Çocuk ve testi kadınların üzerini kapatıyor, öndeki kadın da halı dikilen yeri kapatıyor
YORUMLAMA
1.Bu resim sende nasıl bir etki, düşünce uyandırıyor?
-Eski zaman, köylüler.
2.Bu resme bir isim versen ne derdin?
-Halı işleyen kadın.
3.Bu resim yapılırken sence hayal gücü kullanılmış mı? Yoksa bakarak mı yapılmış?
- Köylü kadınlara bakıp yapmış.
4. Bu resim senin olsa nereye koymak isterdin?
-Çantama koyardım.
YARGILAMA
1.Bu resmi güzel buldun mu?
-Biraz
2. Bu resimde sence konu mu iyi anlatılmış, renkler ve biçimler mi güzel kullanılmış, sanatçının duyguları mı iyi anlatılmış?
- Renkler güzel.
3.Sence sanatçı konuyu iyi anlatabilmiş mi? Sen olsan değişiklik yapar mıydın?
- Yapmazdım. İyi anlatmış.
4.Bu resim sence değerli olmalı mı? Neden?
- Çok değildir. Benzeyen resim çok.

PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Tarih:	06.04.2022	**Öğrenci No:**	Yöntem uygulama grubu 2. Öğrenci (YG2)
Cinsiyeti:	Erkek	**Yaşı:**	16
Sınıfı:	11	**Eser adı:**	Çini Boyayan Kız

BETİMLEME

1.Bu eser; resim mi, heykel mi, seramik mi, el sanatları mı?

-Resim

2.Bu resimde neler görüyorsun? Kaç çeşit canlı varlık var (insan, hayvan, bitki), cansız varlık var mı (eşya), neler?

- Kız var. Canlı. Çiçek var canlı. Ağaçlar var canlı. Kızın başında örtü var. Elbisesinde çiçekler var. Elinde sürahi var (testi). Üstünde çiçekler var. Kızın elinde fırça var. Ayakları görünmüyor. Koltuk var. Masa var. Üstünde fincan var. İçinde çubuklar var. Pencere var. Duvar var. Raf var. Kap var üstünde. Su var. Köprü var. Evler var. Hava var.

3.Bu resimdeki insanlar nasıl duruyor ve sence ne yapıyorlar?

- Bir tek kız var. Koltuğa oturuyor. Elinde fırça var. Sürahi boyuyor.

4.Bu resimde hangi renkleri görüyorsun?

- Kızın üstünde yeşil var.pembe-kırmızı çiçekleri var. Eteği mor. Kırmızı çizgileri var. Sürahi beyaz. Üstünde mavi çiçek var. Kızın başında beyaz örtü var. Üstünde mavi çiçekler var. Masa kahverengi. Fincan kırmızı. Raf koyu sarı. Kaplar açık sarı. Su kirlenmiş gri. Evler beyaz. Kırmızı çatı var. Ağaçlar yeşil. Çiçek sarı.

5.Bu resimde hangi tür şekiller var?

- Dikdörtgen evler var. Pencere kare. Çiçekler daire.

6.Bu resmin konusu, anlatılmak istenen sence nedir?

-Kız evde oturmuş sürahiye çiçek çiziyor.

7.Bu resimde konu iç mekânda mı, dış mekânda mı anlatılmış?

- Evde içerde.

ÇÖZÜMLEME

1.Bu resimde yatay çizgiler, dikey çizgiler, çapraz çizgiler ve eğri çizgiler var mı?

-Kadının eteğinde çapraz çizgiler var. Sürahide eğri çizgiler var. Pencerede dik çizgiler ve yatay çizgiler var. Saksıda dik çizgi var. Evlerde var.

2.Bu resimde ana renkler mi, ara renkler mi daha çok kullanılmıştır?

- Ara renkler. Yeşil çok.

3.Bu resimde kullanılan renkler açık mı koyu mu?

-Koyu.

4.Bu resimde boş ve dolu yerler nereler? Boş alanlar, dolu alanlara eşit mi? Hangisi daha fazla?
- Kız çok büyük. Sığmamış resme. Boş yer yok hava var bir tek. Dolu yer çok.
5.Bu resimde ışık doğal mı (Güneş), yapay mı? (mum, lamba…) Hangi biçimler-şekiller ışık almış, hangileri almamış? (Nereler ışık almış, nereler almamış?)
- Güneş ışığı. Dışarda güneş yok ama ışıklı. Masanın altı karanlık.
6.Bu resimde en çok en çok tekrar edilen çizgi, şekil, eşya veya canlı hangisidir?
-Etekteki kırmızı çizgiler.
7.Bu resimde gözün en çok takıldığı yer neresidir?
- Sürahi (testi).
8. Bu resimde ön-orta ve arka plan var mı? Önden arkaya doğru gidildikçe büyüklük-küçüklük değişiyor mu?
-Var. Kız önde büyük. Ev arkada küçük.
9.Bu resimde bir birini örten-birazını kapatan canlı-cansız varlıklar var mı?
- Etek kızın atyaklarını kapatıyor. Kolu da görünmüyor. Sürahi var önünde. Dışarısının tamamı görünmüyor. Duvar kapatıyor.
YORUMLAMA
1.Bu resim sende nasıl bir etki, düşünce uyandırıyor?
- Kız resim yapıyor.
2.Bu resme bir isim versen ne derdin?
- Köylü kız.
3.Bu resim yapılırken sence hayal gücü kullanılmış mı? Yoksa bakarak mı yapılmış?
- Bakmış kıza yapmış. Gerçek gibi çünkü.
4. Bu resim senin olsa nereye koymak isterdin?
- Duvara asardım. Resim dersinde.
YARGILAMA
1.Bu resmi güzel buldun mu?
- Güzel sayılır.
2. Bu resimde sence konu mu iyi anlatılmış, renkler ve biçimler mi güzel kullanılmış, sanatçının duyguları mı iyi anlatılmış?
-Renkleri güzel.
3.Sence sanatçı konuyu iyi anlatabilmiş mi? Sen olsan değişiklik yapar mıydın?
- Kızı güzel çizmiş. Yok değiştirmezdim.
4.Bu resim sence değerli olmalı mı? Neden?
- Olabilir. Bilmiyorum.

PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Tarih:	30.03.2022	**Öğrenci No:**	Yöntem uygulama grubu 3. Öğrenci (YG2)
Cinsiyeti:	Erkek	**Yaşı:**	16
Sınıfı:	11	**Eser adı:**	Halı Dokuyanlar

BETİMLEME

1.Bu eser; resim mi, heykel mi, seramik mi, el sanatları mı?

-Resim

2.Bu resimde neler görüyorsun? Kaç çeşit canlı varlık var (insan, hayvan, bitki), cansız varlık var mı (eşya), neler?

- 2 kadın, 2 çocuk canlı. Diğerleri cansız. Tencere var. Kilim, dokuma aleti (Tezgah), minder, sürahi (testi), dağlar, karavan gibi bir şey(Çadır).

3.Bu resimdeki insanlar nasıl duruyor ve sence ne yapıyorlar?

- Kilim dokuyorlar ve yoğurt mayalamışlar. Kadınlar oturuyor. Biri karşıya bakıyor, düşünüyor. Ötekinin yüzü görünmüyor. Erkek çocuk boş boş oturuyor. Kız çocuk kilim dokuyan annesine bakıyor. Oturmuş.

4.Bu resimde hangi renkleri görüyorsun?

- Mavi var ama farklı farklı. Kızın üstü koyu mavi, saçı siyah, erkek çocuk sarı çizgili göymiş. Pantolonu siyah. Çorabı beyaz kırmızı çizgileri var. Kadınların açık mavi üstü ama farklı. Minder de mavi ama farklı. Kadının ceketi kahverengi gibi. Ama yoğurt tenceresinden farklı. Yerde de hem sarı var hem de kahverengi. Kilimde kırmızı ve beyaz var. Arkası siyah. Lacivert var dağlarda. Çadır krem rengi, kırmızı çizgileri var. Kadınların başı beyaz. Kırmızı bez bağlamış biri üstüne. Kadının üstünde siyah çizgiler var.

5.Bu resimde hangi tür şekiller var?

-Elips tencere ağzı. Kilimde dikdörtgen var, kare var iplerde. Çocuğun kafası yuvarlak. Arkada kapı dikdörtgen.

6.Bu resmin konusu, anlatılmak istenen sence nedir?

- Köylü kadınları , anne sevgisi.

7.Bu resimde konu iç mekânda mı, dış mekânda mı anlatılmış?

- Dış mekan

ÇÖZÜMLEME

1.Bu resimde yatay çizgiler, dikey çizgiler, çapraz çizgiler ve eğri çizgiler var mı?

- Kadının önlüğünde dik ve yatay çizgiler var. Çocuğun üstünde çizgiler var. Kilimin ipleri dik çizgi gibi. Çadırda çizgiler var.

2.Bu resimde ana renkler mi, ara renkler mi daha çok kullanılmıştır?

-Ana renkler. Mavi çok.

3.Bu resimde kullanılan renkler açık mı koyu mu?

- Kadınların elbisesi açık mavi. Dağlar, kızın elbisesi koyu mavi.

4.Bu resimde boş ve dolu yerler nereler? Boş alanlar, dolu alanlara eşit mi? Hangisi daha fazla?
- Dolu olan yeri figürler kaplıyor, dolu alan daha fazla
5.Bu resimde ışık doğal mı (Güneş), yapay mı? (mum, lamba…) Hangi biçimler-şekiller ışık almış, hangileri almamış? (Nereler ışık almış, nereler almamış?)
-Doğal ışık kullanılmıştır
6.Bu resimde en çok en çok tekrar edilen çizgi, şekil, eşya veya canlı hangisidir?
-Kilimdeki dikey çizgiler
7.Bu resimde gözün en çok takıldığı yer neresidir?
- Kilim. Rengi canlı kırmızı.
8. Bu resimde ön-orta ve arka plan var mı? Önden arkaya doğru gidildikçe büyüklük-küçüklük değişiyor mu?
- Arkadaki çadır küçük. Uzakta o. Kadınlar büyük. Öndeler. Çocuk daha önde ama küçük çünkü bebek.
9.Bu resimde bir birini örten-birazını kapatan canlı-cansız varlıklar var mı?
- Çocuk ve testi kadınları kapatıyor,öndeki kadın da kilim dokulunan yeri kapatıyor. Sürahi kadını kapatıyor.
YORUMLAMA
1.Bu resim sende nasıl bir etki, düşünce uyandırıyor?
-Anadolu. Köy kadınları gibi.
2.Bu resme bir isim versen ne derdin?
- Anadolu.
3.Bu resim yapılırken sence hayal gücü kullanılmış mı? Yoksa bakarak mı yapılmış?
-Bakarak
4. Bu resim senin olsa nereye koymak isterdin?
-Duvarıma asmak isterdim
YARGILAMA
1.Bu resmi güzel buldun mu?
-Güzel
2. Bu resimde sence konu mu iyi anlatılmış, renkler ve biçimler mi güzel kullanılmış, sanatçının duyguları mı iyi anlatılmış?
-Konusu güzel anlatılmış. Anneler ve çocuklar var.
3.Sence sanatçı konuyu iyi anlatabilmiş mi? Sen olsan değişiklik yapar mıydın?
- İyi anlatmış.Yapmazdım
4.Bu resim sence değerli olmalı mı? Neden?
- Değerli olmalı. Anneler ve çocuklarla ilgili çünkü.

PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Tarih:	06.04.2022	**Öğrenci No:**	Yöntem uygulama grubu 3. Öğrenci (YG2)
Cinsiyeti:	Erkek	**Yaşı:**	16
Sınıfı:	11	**Eser adı:**	Çini Boyayan Kız

BETİMLEME

1.Bu eser; resim mi, heykel mi, seramik mi, el sanatları mı?

-Resim

2.Bu resimde neler görüyorsun? Kaç çeşit canlı varlık var (insan, hayvan, bitki), cansız varlık var mı (eşya), neler?

- Kadın var. Genç. Canlı.Başörtüsü var. Elbise giymiş, bluz var içinde, önlük takmış. Kadının bileziği var. Elinde vazo var (testi). Vazonun üstünde süslemeler var. Masa var. Üstünde kase var. İçinde üç tane fırça var. Duvar var. Raf var. Rafın üstünde iki kap var. Saksı ve çiçek var. Canlı. Pencere var. Dışarısı görünüyor. Cam yok gibi. Dışarıda köprü var. Kirli bir su akıyor.Evler var. Ağaçlar var. Canlı.

3.Bu resimdeki insanlar nasıl duruyor ve sence ne yapıyorlar?

-Resimde bir tane kız var. Oturuyor. Vazoya resim yapıyor.

4.Bu resimde hangi renkleri görüyorsun?

-Kızın saçları siyah. Elbisesi koyu yeşil. Altındaki bluz beyaz . Mor önlük takmış. Kırmızı çizgileri var. Duvar açık yeşil. Masa kahverengi. Kase kırmızı ve turuncu. Raf kahverengi. Raftaki kaplar sarı. Pencere gri. Saksı kahverengi. Su gri. Köprü gri. Evler beyaz. Hava açık mavi. Ağaçlar yeşil gövdesi kahverengi. Çiçek sarı gövdesi yeşil.

5.Bu resimde hangi tür şekiller var?

- Pencere dikdörtgen. Evler dikdörtgen. Evlerin penceresi kare.

6.Bu resmin konusu, anlatılmak istenen sence nedir?

- Köylü kız vazoya süslemeler yapıyor.

7.Bu resimde konu iç mekânda mı, dış mekânda mı anlatılmış?

- İç mekan.

ÇÖZÜMLEME

1.Bu resimde yatay çizgiler, dikey çizgiler, çapraz çizgiler ve eğri çizgiler var mı?

-Rafta yatay çizgi var. Çapraz çizgi var. Kızın önlüğünde eğri kırmızı çizgiler var. Fırça çapraz çizgi. Pencerede dik ve yatay çizgi var. Evlerde dik çizgi var. Çatılarda yatay çizgi var ve kırmızı çatıda çapraz çizgi var.

2.Bu resimde ana renkler mi, ara renkler mi daha çok kullanılmıştır?

- Ara renkler. Yeşil ,mor ve turuncu var.

3.Bu resimde kullanılan renkler açık mı koyu mu?

-Koyu çok.

4.Bu resimde boş ve dolu yerler nereler? Boş alanlar, dolu alanlara eşit mi? Hangisi daha fazla?
-Dolu yer çok.
5.Bu resimde ışık doğal mı (Güneş), yapay mı? (mum, lamba…) Hangi biçimler-şekiller ışık almış, hangileri almamış? (Nereler ışık almış, nereler almamış?)
- Pencreden güneş ışığı geliyor. Vazo ışık almış. Masanın üstü almış altı almamış.
6.Bu resimde en çok en çok tekrar edilen çizgi, şekil, eşya veya canlı hangisidir?
- Önlükteki kırmızı çizgiler.
7.Bu resimde gözün en çok takıldığı yer neresidir?
- Vazo
8. Bu resimde ön-orta ve arka plan var mı? Önden arkaya doğru gidildikçe büyüklük-küçüklük değişiyor mu?
- Kız önde. Köprü ve evler daha uzakta arkada. Evet değişiyor. Öndeki büyük arkadaki küçük.
9.Bu resimde bir birini örten-birazını kapatan canlı-cansız varlıklar var mı?
-Vazo kızın önünde. Kızın tek kolu görünmüyor. Kız duvarın önünde. Köprü evlerin önünde.
YORUMLAMA
1.Bu resim sende nasıl bir etki, düşünce uyandırıyor?
- Kız vazoya süslemeler yapıyor.
2.Bu resme bir isim versen ne derdin?
-Beyaz vazo.
3.Bu resim yapılırken sence hayal gücü kullanılmış mı? Yoksa bakarak mı yapılmış?
-Bakarak yapılmış.
4. Bu resim senin olsa nereye koymak isterdin?
-Duvarıma asmak isterdim.
YARGILAMA
1.Bu resmi güzel buldun mu?
-Evet güzel bir resim.
2. Bu resimde sence konu mu iyi anlatılmış, renkler ve biçimler mi güzel kullanılmış, sanatçının duyguları mı iyi anlatılmış?
-Konu iyi anlatılmış.
3.Sence sanatçı konuyu iyi anlatabilmiş mi? Sen olsan değişiklik yapar mıydın?
-Hayır yapmazdım.
4.Bu resim sence değerli olmalı mı? Neden?
-Değerli olmalı çünkü güzel yapılmış.

EK-16: Yöntem Uygulama Grubu Resim Değerlendirme Puan Anahtarları

YG1 KODLU ÖĞRENCİNİN RESİMLERİNİN DEĞERLENDİRME PUANLARI																	
FİGÜR BETİMLEMESİ	**İki boyutlu figür çizebilme**			**Organları gerçeğe uygun yerleştirme**			**Oran-orantıya uygun figür çizebilme**			**Farklı duruş ve hareketlerde figür çizebilme**			**Cinsiyet ayrımını gösterebilme**			**T. P.**	**ORT.**
	D 1	**D 2**	**D 3**	**D 1**	**D 2**	**D 3**	**D 1**	**D 2**	**D 3**	**D 1**	**D 2**	**D 3**	**D 1**	**D 2**	**D 3**		
BD1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	**1**
BD2	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	**1**
BD3	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	**1**
BD4	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	**1**
YU1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	18	**6**
YU2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	36	**12**
YU3	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	3	3	3	30	**10**
YU4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	35	**11,66**
İA1	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	39	**13**
İA2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	39	**13**
GA1	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	38	**12,66**
GA2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	37	**12,33**
OBJE BETİMLEMESİ	**Kıyafet detayını yansıtabilme**			**Konu ile ilgili çok sayıda obje yansıtabilme**			**Objeleri gerçeğe uygun biçimde yansıtabilme**			**Objeleri oran-orantıya uygun yansıtabilme**			**Obje detayını yansıtabilme**			**T. P.**	**ORT.**
	D 1	**D 2**	**D 3**	**D 1**	**D 2**	**D 3**	**D 1**	**D 2**	**D 3**	**D 1**	**D 2**	**D 3**	**D 1**	**D 2**	**D 3**		
BD1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	9	**3**
BD2	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	9	**3**
BD3	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	9	**3**
BD4	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	9	**3**
YU1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	18	**6**
YU2	2	2	2	4	4	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	38	**12,66**
YU3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	1	2	2	2	36	**12**
YU4	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	38	**12,66**
İA1	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	38	**12,66**
İA2	3	3	2	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	33	**11**
GA1	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	30	**10**
GA2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	33	**11**
RENK UYGULAMASI	**Kâğıdın tamamını boyama**			**Alan taşırması yapmadan boyayabilme**			**Obje ve figürleri gerçeğe uygun renklerde boyayabilme**			**Bir alanı birden fazla renk kullanarak boyayabilme**			**Rengin farklı ton ve değerlerini kullanabilme**			**T. P.**	**ORT.**
	D 1	**D 2**	**D 3**	**D 1**	**D 2**	**D 3**	**D 1**	**D 2**	**D 3**	**D 1**	**D 2**	**D 2**	**D 1**	**D 2**	**D 3**		
BD1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	**2**
BD2	1	1	1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	**3**
BD3	1	1	1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	**3**
BD4	1	1	1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	**3**
YU1	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	27	**9**
YU2	3	3	3	3	3	3	1	1	1	2	2	2	2	2	2	33	**11**
YU3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	42	**14**
YU4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	47	**15,66**
İA1	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	**16**
İA2	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	42	**14**
GA1	4	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	41	**13,66**
GA2	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	42	**14**

YG1 KODLU ÖĞRENCİNİN RESİMLERİNİN DEĞERLENDİRME PUANLARI-2													
KOMPOZİSYON OLUŞTURMA		**BD1**	**BD2**	**BD3**	**BD4**	**YU1**	**YU2**	**YU3**	**YU4**	**İA1**	**İA2**	**GA1**	**GA2**
Ufuk/zemin ayrımını yansıtabilme	D1	1	0	0	0	2	1	2	3	3	2	3	3
	D2	1	0	0	0	1	1	2	3	3	2	3	3
	D3	1	0	0	0	1	1	2	3	3	2	2	3
Ön-orta- arka plan ayrımını yansıtabilme	D1	0	0	0	0	1	1	2	2	3	2	2	2
	D2	0	0	0	0	1	1	2	2	3	2	2	2
	D3	0	0	0	0	1	1	2	2	3	2	2	2
Obje ve figürleri bir zemine oturtabilme	D1	1	0	0	0	1	2	2	3	3	2	2	2
	D2	1	0	0	0	2	2	2	3	3	2	2	2
	D3	1	0	0	0	2	2	2	3	3	2	2	2
Obje ve figürleri konuya/kompozisyona uygun yerleştirebilme	D1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2
	D2	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2
	D3	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2
Mekânı boşluk-doluluk yönünden konuya/ kompozisyona uygun düzenleyebilme	D1	1	2	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2
	D2	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2
	D3	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	1	2
Obje ve figürleri perspektife uygun yerleştirebilme	D1	1	0	0	0	1	1	1	2	3	3	2	2
	D2	1	0	0	0	1	1	2	2	3	3	2	2
	D3	1	0	0	0	1	1	1	2	3	3	1	2
Obje ve figürler arası ilişkileri yansıtabilme	D1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1
	D2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1
	D3	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1
Birbirlerini örten obje ve figürleri yansıtabilme	D1	0	0	0	0	2	1	1	2	2	2	2	2
	D2	0	0	0	0	2	1	1	2	2	1	2	2
	D3	0	0	0	0	1	1	1	2	2	1	1	1
Objeler ve figürler arası oran-orantıyı gerçeğe yakın yansıtabilme	D1	0	0	0	0	1	2	2	3	3	2	2	2
	D2	0	0	0	0	1	2	2	3	3	2	2	2
	D3	0	0	0	0	1	2	2	3	3	2	2	2
Çok sayıda obje ve figürle kompozisyon oluşturabilme	D1	2	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
	D2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2
	D3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2
TOPLAM		24	18	15	15	45	45	54	78	84	69	60	60
ORTALAMA		**8**	**6**	**5**	**5**	**15**	**15**	**18**	**26**	**28**	**23**	**20**	**20**

YG2 KODLU ÖĞRENCİNİN RESİMLERİNİN DEĞERLENDİRME PUANLARI																	
FİGÜR BETİMLEMESİ	**İki boyutlu figür çizebilme**			**Organları gerçeğe uygun yerleştirme**			**Oran-orantıya uygun figür çizebilme**			**Farklı duruş ve hareketlerde figür çizebilme**			**Cinsiyet ayrımını gösterebilme**			**T. P.**	**ORT.**
	D1	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**		
BD1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
BD2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
BD3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
BD4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
YU1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	21	**7**
YU2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	27	**9**
YU3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	30	**10**
YU4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	36	**12**
İA1	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	38	**12,66**
İA2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	39	**13**
GA1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	3	3	3	27	**9**
GA2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	3	3	3	30	**10**
OBJE BETİMLEMESİ	**Kıyafet detayını yansıtabilme**			**Konu ile ilgili çok sayıda obje yansıtabilme**			**Objeleri gerçeğe uygun biçimde yansıtabilme**			**Objeleri oran-orantıya uygun yansıtabilme**			**Obje detayını yansıtabilme**			**T. P.**	**ORT.**
	D1	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**		
BD1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	**3**	**1**
BD2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	**3**	**1**
BD3	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	**3**	**1**
BD4	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	**1**
YU1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	18	**6**
YU2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	21	**7**
YU3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30	**10**
YU4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30	**10**
İA1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30	**10**
İA2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	33	**11**
GA1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	27	**9**
GA2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	28	**9,33**
RENK UYGULAMASI	**Kâğıdın tamamını boyama**			**Alan taşırması yapmadan boyayabilme**			**Obje ve figürleri gerçeğe uygun renklerde boyayabilme**			**Bir alanı birden fazla renk kullanarak boyayabilme**			**Rengin farklı ton ve değerlerini kullanabilme**			**T. P.**	**ORT.**
	D1	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D2**	**D1**	**D2**	**D3**		
BD1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	**2**
BD2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	9	**3**
BD3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	9	**3**
BD4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	9	**3**
YU1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	17	**5,66**
YU2	3	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	27	**9**
YU3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	33	**11**
YU4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	33	**11**
İA1	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	36	**12**
İA2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	38	**12,66**
GA1	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	33	**11**
GA2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	36	**12**

YG2 KODLU ÖĞRENCİNİN RESİMLERİNİN DEĞERLENDİRME PUANLARI-2													
KOMPOZİSYON OLUŞTURMA		**BD1**	**BD2**	**BD3**	**BD4**	**YU1**	**YU2**	**YU3**	**YU4**	**İA1**	**İA2**	**GA1**	**GA2**
Ufuk/zemin ayrımını yansıtabilme	D1	0	1	1	0	1	1	3	3	3	3	3	3
	D2	0	1	1	0	1	1	3	3	3	3	3	3
	D3	0	1	1	0	1	1	3	3	3	2	3	2
Ön-orta- arka plan ayrımını yansıtabilme	D1	0	0	0	0	2	1	3	2	3	2	2	3
	D2	0	0	0	0	2	1	3	2	3	2	2	3
	D3	0	0	0	0	2	1	3	2	2	1	2	3
Obje ve figürleri bir zemine oturtabilme	D1	0	1	1	0	2	1	3	2	2	3	2	3
	D2	0	1	1	0	2	1	3	2	2	3	2	3
	D3	0	1	1	0	2	1	3	2	2	3	2	2
Obje ve figürleri konuya/kompozisyona uygun yerleştirebilme	D1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	2	2	3
	D2	1	1	1	1	1	2	2	2	3	2	2	2
	D3	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
Mekânı boşluk-doluluk yönünden konuya/ kompozisyona uygun düzenleyebilme	D1	1	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	1
	D2	1	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	2
	D3	1	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	1
Obje ve figürleri perspektife uygun yerleştirebilme	D1	0	0	0	0	1	2	2	3	2	2	1	2
	D2	0	0	0	0	1	2	2	3	2	2	1	2
	D3	0	0	0	0	1	2	2	3	2	2	1	1
Obje ve figürler arası ilişkileri yansıtabilme	D1	0	0	0	0	1	2	2	3	2	2	1	1
	D2	0	0	0	0	1	2	2	3	1	2	2	2
	D3	0	0	0	0	1	2	2	3	1	2	1	1
Birbirlerini örten obje ve figürleri yansıtabilme	D1	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	1	2
	D2	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	1	2
	D3	0	0	0	0	1	2	2	3	2	2	1	2
Objeler ve figürler arası oran-orantıyı gerçeğe yakın yansıtabilme	D1	1	0	0	0	1	1	2	2	2	2	2	2
	D2	1	0	0	0	1	1	2	2	2	2	2	2
	D3	1	0	0	0	1	1	2	2	2	2	2	2
Çok sayıda obje ve figürle kompozisyon oluşturabilme	D1	1	1	1	1	3	3	2	3	3	3	3	3
	D2	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3
	D3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3
TOPLAM		12	15	15	9	42	51	81	76	65	67	58	66
ORTALAMA		**4**	**5**	**5**	**3**	**14**	**17**	**27**	**25,33**	**21,66**	**22,33**	**19,33**	**22**

YG3 KODLU ÖĞRENCİNİN RESİMLERİNİN DEĞERLENDİRME PUANLARI

FİGÜR BETİMLEMESİ	**İki boyutlu figür çizebilme**			**Organları gerçeğe uygun yerleştirme**			**Oran-orantıya uygun figür çizebilme**			**Farklı duruş ve hareketlerde figür çizebilme**			**Cinsiyet ayrımını gösterebilme**			**T.P.**	**ORT.**
	D1	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D2**	**D1**	**D2**	**D3**		
BD1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	9	**3**
BD2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
BD3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
BD4	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6	**2**
BD5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	**5**
YU1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	27	**9**
YU2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	3	3	3	29	**9,66**
YU3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	42	**14**
YU4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	40	**13,33**
İA1	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	39	**13**
İA2	3	3	3	2	2	2	2	2	1	3	3	3	3	3	3	38	**12,66**
GA1	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	39	**13**
GA2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	39	**13**
OBJE BETİMLEMESİ	**Kıyafet detayını yansıtabilme**			**Konu ile ilgili çok sayıda obje yansıtabilme**			**Objeleri gerçeğe uygun biçimde yansıtabilme**			**Objeleri oran-orantıya uygun yansıtabilme**			**Obje detayını yansıtabilme**			**T.P.**	**ORT.**
	D1	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D2**	**D1**	**D2**	**D3**		
BD1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3	**1**
BD2	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	**4**
BD3	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	**4**
BD4	0	0	0	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	**5**
BD5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	**5**
YU1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	**6**
YU2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	**6**
YU3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	38	**12,66**
YU4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	44	**14,66**
İA1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	37	**12,33**
İA2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	36	**12**
GA1	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	35	**11,66**
GA2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	34	**11,33**
RENK UYGULAMASI	**Kâğıdın tamamını boyama**			**Alan taşırması yapmadan boyayabilme**			**Obje ve figürleri gerçeğe uygun renklerde boyayabilme**			**Bir alanı birden fazla renk kullanarak boyayabilme**			**Rengin farklı ton ve değerlerini kullanabilme**			**T.P.**	**ORT.**
	D1	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D3**	**D1**	**D2**	**D2**	**D1**	**D2**	**D3**		
BD1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	**5**
BD2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	**7**
BD3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	**7**
BD4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	**5**
BD5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	**5**
YU1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	21	**7**
YU2	3	3	3	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	27	**9**
YU3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	42	**14**
YU4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	42	**14**
YU1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	21	**7**
YU2	3	3	3	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	27	**9**
YU3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	42	**14**
YU4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	42	**14**
İA1	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	41	**13,66**
İA2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	38	**12,66**
GA1	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	37	**12,33**
GA2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	37	**12,33**

YG3 KODLU ÖĞRENCİNİN RESİMLERİNİN DEĞERLENDİRME PUANLARI-2														
KOMPOZİSYON OLUŞTURMA		**BD 1**	**BD 2**	**BD 3**	**BD 4**	**BD 5**	**YU 1**	**YU 2**	**YU 3**	**YU 4**	**İA 1**	**İA 2**	**GA 1**	**GA 2**
Ufuk/zemin ayrımını yansıtabilme	D1	0	1	0	1	1	2	1	3	3	3	3	3	3
	D2	0	1	0	1	1	2	1	3	3	3	3	3	3
	D3	0	1	0	1	1	2	1	3	3	3	3	3	3
Ön-orta- arka plan ayrımını yansıtabilme	D1	0	1	0	1	1	2	1	3	3	3	3	2	3
	D2	0	1	0	1	1	2	1	3	3	3	3	2	3
	D3	0	1	0	1	1	2	1	3	3	3	3	2	3
Obje ve figürleri bir zemine oturtabilme	D1	1	1	0	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3
	D2	1	1	0	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3
	D3	1	1	0	1	1	2	2	3	2	3	2	3	3
Obje ve figürleri konuya/kompozisyona uygun yerleştirebilme	D1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	3	2	2
	D2	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	3	2	2
	D3	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	2	2	2
Mekânı boşluk-doluluk yönünden konuya/ kompozisyona uygun düzenleyebilme	D1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3
	D2	1	1	1	1	1	2	1	3	3	3	3	3	2
	D3	1	1	1	1	1	2	1	3	3	3	3	3	2
Obje ve figürleri perspektife uygun yerleştirebilme	D1	1	0	0	1	1	1	2	3	3	3	3	2	2
	D2	1	0	0	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2
	D3	1	0	0	1	1	1	1	3	3	2	2	2	1
Obje ve figürler arası ilişkileri yansıtabilme	D1	0	0	1	1	1	1	2	3	3	3	2	3	2
	D2	0	0	1	1	1	1	2	3	3	3	2	2	2
	D3	0	0	1	1	1	1	1	3	2	2	2	2	2
Birbirlerini örten obje ve figürleri yansıtabilme	D1	0	0	1	1	1	2	2	3	3	3	3	2	2
	D2	0	0	1	1	1	2	1	3	3	2	3	2	2
	D3	0	0	1	1	1	2	1	3	3	2	2	2	2
Objeler ve figürler arası oran-orantıyı gerçeğe yakın yansıtabilme	D1	1	0	1	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2
	D2	1	0	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
	D3	1	0	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Çok sayıda obje ve figürle kompozisyon oluşturabilme	D1	1	2	1	1	1	1	2	3	3	3	3	2	3
	D2	1	2	1	1	1	1	2	3	3	3	3	2	3
	D3	1	2	1	1	2	1	2	3	3	3	3	2	3
TOPLAM		18	21	18	24	25	48	45	87	85	84	80	70	72
ORTALAMA		**6**	**7**	**6**	**8**	**8,33**	**16**	**15**	**29**	**28,33**	**28**	**26,66**	**23,33**	**24**

EK-17: Form Geliştirme ve Geçerlik Çalışmasında Görüşü Alınan Uzmanlara Yönelik Bilgiler (1 Sayfa)

Kapsam Geçerliği İçin Görüş Alınan Uzmanlara Ait Bilgiler

	Eğitim Düzeyi	Çalışma Alanı	Görevi
Uzman 1	Doktora	Özel Eğitim, Okul Temelli Öğretmen Eğitimi, Okul Yerleştirme	Akademisyen
Uzman 2	Doktora	Sanat Eğitimi-Resim, Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi	Akademisyen
Uzman 3	Doktora	Sanat Eğitimi – Resim, Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi	Akademisyen
Uzman 4	Doktora	Görsel Sanatlar Eğitimi, Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi, Özel Eğitim	Öğretmen
Uzman 5	Doktora	Görsel Sanatlar Eğitimi, Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi, Özel Eğitim	Öğretmen
Uzman 6	Doktora	Görsel Sanatlar Eğitimi, Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi	Öğretmen

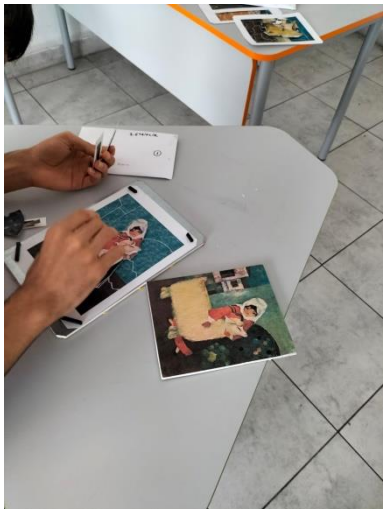
RDF'nin Geliştirilme Sürecinde Görüşme Yapılan Uzmanlara Ait Bilgiler

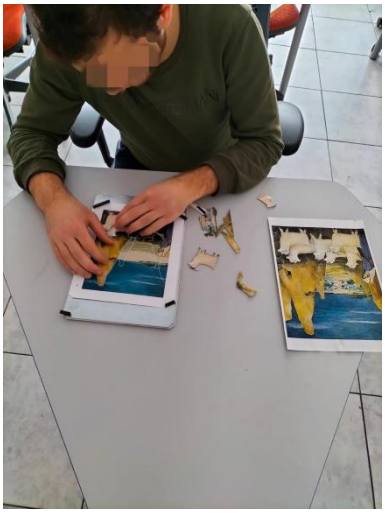
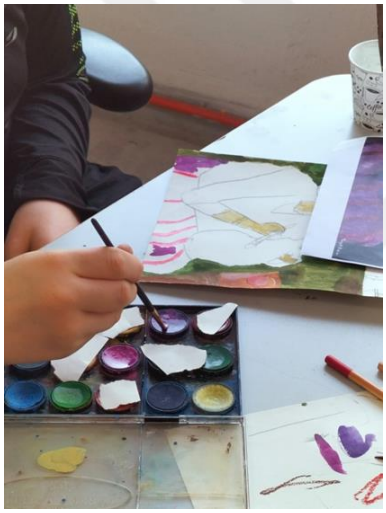
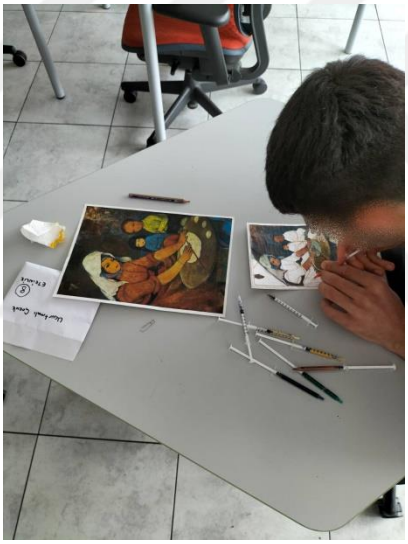
	Görev Yeri	Deneyim Süresi	Özellik
Uzman 1	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	10 Yıl	Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilere Görsel Sanatlar Dersi Vermiş
Uzman 2	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	15 Yıl	Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilere Görsel Sanatlar Dersi Vermiş
Uzman 3	Güzel Sanat Lisesi	20 Yıl	Özel Eğitim Meslek Okulunda Çalışmış.
Uzman 4	Özel Eğitim Meslek Okulu	10 Yıl	Özel Eğitim Meslek Okulunda Görsel Sanatlar Dersine Giriyor

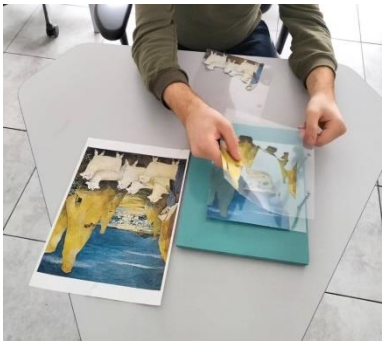
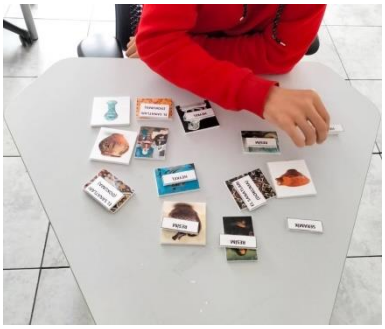
Resim Değerlendiren Uzmanlara Yönelik Bilgiler

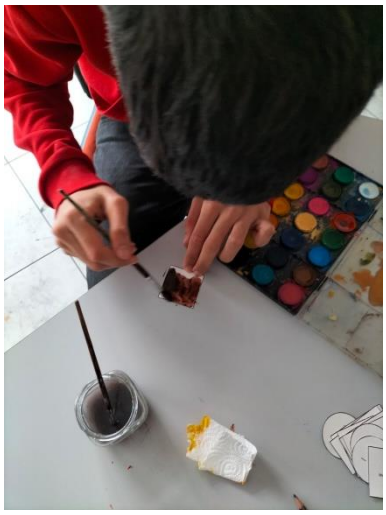
Değerlendirici	Görev Yeri	Deneyim Süresi	Özellik
Uzman 1 (D1)	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	8 Yıl	Özel Eğitim Öğrencilerine Görsel Sanatlar Dersi Vermiş
Uzman 2 (D2)	Güzel Sanatlar Lisesi	20 Yıl	Özel Eğitim Öğrencilerine Görsel Sanatlar Dersi Veriyor
Uzman 3 (D3)	Özel Eğitim Meslek Okulu	10 Yıl	Özel Eğitim Öğrencilerine Görsel Sanatlar Dersi Veriyor

EK-18:Araştırma Yöntem Etkinlik Fotoğrafları (4 Sayfa)



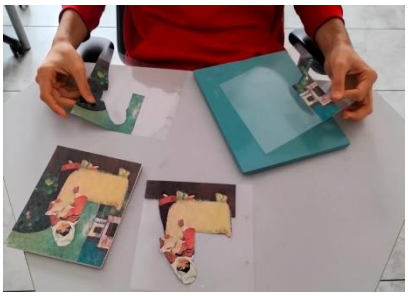
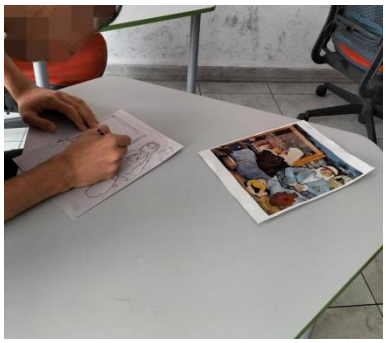




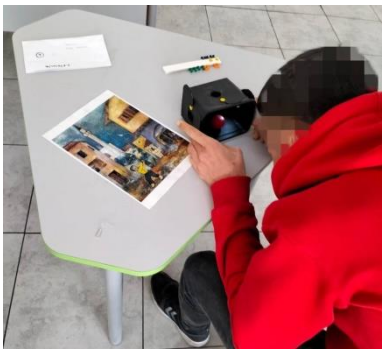


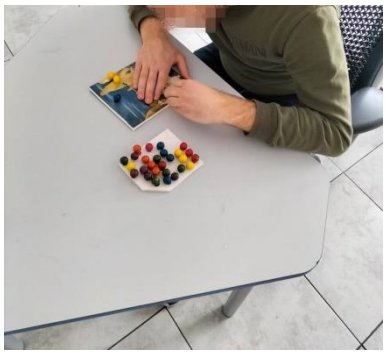


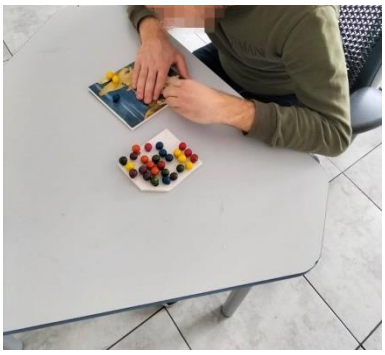
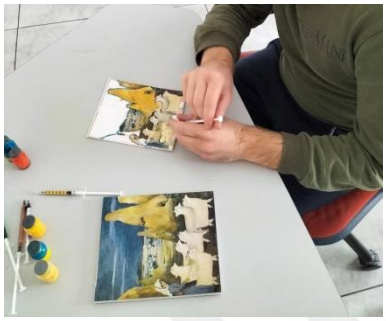




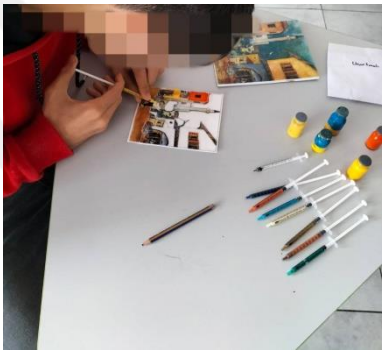



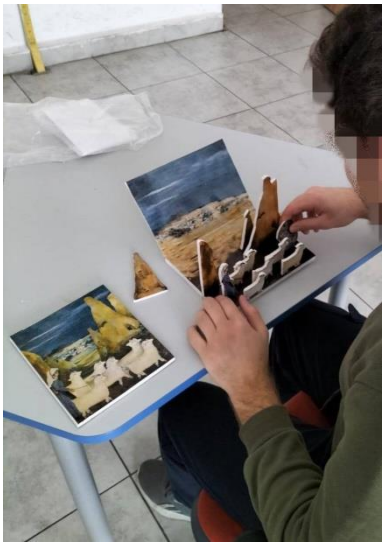











Eğitsel oyun 5. Etkinlik çalışmaları

EK-19: Etik Kurul İzni (1 Sayfa)

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-23688910-050.01.04-2200002434 08.01.2022
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Onay Belgesi

Protokol No:	2021-SBB-0526
Araştırmanın Başlığı:	Eğitsel Oyunlarla Uygulanan Pedagojik Sanat Eleştirisi Yönteminin Özel Eğitim Meslek Okulu Öğrencilerinin Sanatsal Gelişim Düzeyine Etkisi
Proje Yürütücüsü:	Ebru KAYA
Başvuru Formunun Geliş Tarih:	19.12.2021
Karar Tarihi:	07.01.2022
Toplantı No:	21

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 07.01.2022 tarihli ve 21 numaralı toplantıda 2021-SBB-0526 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Doç. Dr. Elif KARAHAN
Kurul Başkanı

Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ
Başkan yardımcısı

Dr. Öğr. Üyesi Emine GENÇ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Emel GENÇ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi İlknur DOLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Veysel GENGİL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri KANSIZOĞLU
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: DAE7CAU Belge Takip Adresi: http://ubys.bartin.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index

Adres: Ağdacı Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 Bartın
Telefon No: (0 378) 2235500 Faks No: (0 378) 2235042
e-Posta: İnternet Adresi: http://www.bartin.edu.tr/
Kep Adresi: bartinuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için : Elif Karahan Kurul Başkanı
Telefon No: (0 378) 5372

1/1

EK-20: Uygulama İzni (2 Sayfa)

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-40771997 07/01/2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ebru KAYA)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Marmara Üniversitesinin 21.12.2021 tarihli ve 178608 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.01.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Eğitsel Oyunlarla Uygulanan Pedagojik Sanatsal Eleştirisi Yönteminin Özel Eğitim Meslek Okulu Öğrencilerinin Sanatsal Gelişim Düzeyine Etkisi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler	: Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencileri
Araştırmanın Süresi	: 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Menderes KAYA
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
07/01/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (43 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7c26-0ca6-3956-ac83-5d2d kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-40821779 07.01.2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ebru KAYA)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 07.01.2022 tarihli ve 40771997 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenen örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ef4e-ab98-3264-9b1f-804a kodu ile teyit edilebilir.