

T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI



**TASARIM TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMININ 5 YAŞ  
ÇOCUKLARIN ESTETİK YARGI VE  
GÖRSEL ALGI BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİNİN  
İNCELENMESİ**

**SÜMEYRA ERDOĞAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GAZİANTEP - 2025**



## LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

### YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU

#### LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sümeyra ERDOĞAN tarafından hazırlanan “Tasarım Temelli Eğitim Programının 5 Yaş Çocukların Estetik Yargı ve Görsel Algı Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez, 08/01/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

| Görevi                            | Unvanı, Adı ve Soyadı      | Kurumu/Üniversitesi         | İmzası: |
|-----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------|
| <b>Tez Danışmanı/Jüri Başkanı</b> | Prof. Dr. Nilüfer DARICA   | Hasan Kalyoncu Üniversitesi |         |
| <b>Jüri Üyesi</b>                 | Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR | Ankara Üniversitesi         |         |
| <b>Jüri Üyesi</b>                 | Doç. Dr. Şermin METİN      | Hasan Kalyoncu Üniversitesi |         |

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ  
Enstitü Müdürü

## **TEZ BİLDİRİMİ**

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

## **DECLARATION PAGE**

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Sümevra ERDOĞAN

Tarih: 08.01.2025

**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**TASARIM TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMININ 5 YAŞ ÇOCUKLARIN ESTETİK**  
**YARGI VE GÖRSEL ALGI BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**Sümevra ERDOĞAN**

**YÜKSEK LİSANS**

**Danışman**

**Prof. Dr. Nilüfer DARICA**

**ÖZET**

Bu araştırmanın temel amacı, Tasarım Temelli Eğitim Programı'nın çocukların estetik yargı ve görsel algı beceri gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem deseniyle yürütülen deneysel çalışmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Fethiye ilçesinde bulunan bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 ay aralığındaki 34 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma deney (17 çocuk) ve kontrol (17 çocuk) gruplarından oluşmaktadır. Araştırmada veriler; Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (THPC), Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, Çocuk ve Aile Tanıma Formu, Demografik Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca çalışma, Öğretmen ve Aile Görüşmelerinden elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir. Çalışmada gruplara öntestler uygulandıktan sonra deney grubuna 8 hafta boyunca Tasarım Temelli Eğitim Programı uygulanmış, 8 haftanın sonunda her iki gruba da sontestler tekrarlanmış, deney grubunun aile ve öğretmen görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve 2 hafta sonra kalıcılık testleri yine her iki gruba da uygulanarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Deneysel işlemin analizlerinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verileri "T testi", "2X3 ANOVA", "Friedman" testleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği puanlarında deney grubunun sontest ve kalıcılık testlerinde kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı artış belirlenmiştir. Frostig Görsel Algı Testinin Göz-Motor Koordinasyonu ve Mekânsal İlişkilerin Algılanması alt boyutlarında da deney grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır. Bu alt boyutlarda elde edilen etki büyüklükleri orta ile yüksek düzey arasında değişmektedir. Şekil-Zemin Ayrımı, Şekil Sabitliği ve Mekânda Konumun Algılanması boyutları için deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta fark bulunmasına karşın, deneysel işlem sonucunda bazı durumlarda istatistiksel olarak anlamlı artış olsa da etki büyüklükleri ve kalıcılık düzeyleri alt boyuta göre farklılık göstermiştir. Araştırmanın nitel bulguları, nicel bulgularını destekler niteliktedir.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi, estetik yargı, görsel algı, tasarım

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY GRADUATE EDUCATION INSTITUTE  
DEPARTMENT of PRESCHOOL TEACHING**

**INVESTIGATION OF THE EFFECT OF DESIGN-BASED EDUCATION PROGRAM  
ON THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC JUDGMENT AND VISUAL  
PERCEPTION SKILLS OF 5-YEAR-OLD CHILDREN**

**Sümeýra ERDOĐAN**

**MASTER THESIS**

**Advisor**

**Prof. Dr. Nilüfer DARICA**

**ABSTRACT**

The main purpose of this research is to examine the effect of the Design-Based Education Program on the development of children's aesthetic judgment and visual perception skills. The experimental study, which was conducted with a mixed method design in which quantitative and qualitative data collection methods were used together, consisted of 34 children aged 60-72 months who were attending an independent kindergarten in the Fethiye district of Muğla province in the 2023-2024 academic year. The research consisted of experimental (17 children) and control (17 children) groups. The data in the study were obtained using the Taylor-Helmstadler Paired Comparative Aesthetic Judgment Scale (THPC), Frostig Developmental Visual Perception Test, Child and Family Identification Form, Demographic Information Form. In addition, the study was supported by qualitative data obtained from Teacher and Family Interviews. In the study, after applying pretests to the groups, Design Based Education Program was applied to the experimental group for 8 weeks, at the end of 8 weeks, posttests were repeated to both groups, family and teacher interviews of the experimental group were conducted and 2 weeks later, permanence tests were applied to both groups and the data collection process was concluded. SPSS 25 package program was used in the analyses of the experimental process. The research data were analyzed using "T test", "2X3 ANOVA", "Friedman" tests. As a result of the research, a statistically significant increase was determined in the posttest and permanence tests of the Taylor-Helmstadler Paired Comparison Scale of Aesthetic Judgement scores of the experimental group compared to the control group. A significant difference was also determined in favor of the experimental group in the Eye-Motor Coordination and Perception of Spatial Relationships sub-dimensions of the Frostig Visual Perception Test. The effect sizes obtained in these sub-dimensions ranged from medium to high levels. Although there were differences between the experimental and control groups for the dimensions of Figure-Ground Separation, Figure Constancy and Perception of Position in Space at the beginning, the effect sizes and permanence levels differed according to the sub-dimension, although there was a statistically significant increase in some cases as a result of the experimental process. The qualitative findings of the study support the quantitative findings.

**Keywords:** preschool, aesthetics judgment, visual perception, design

## ÖNSÖZ

Bu çalışma, okul öncesi eğitimde tasarım ve sanat üzerine gerçekleştirilen bir araştırmanın sonucudur. Çalışma ile okul öncesi dönemdeki çocukların estetik duyarlılığını ve görsel algılarını zenginleştirmek için etkili yöntemlerin geliştirilmesi ve bu alandaki pedagojik yaklaşımlara katkı sunulması amaçlanmaktadır. Çalışmada, alandaki araştırmalara katkı sağlanması ve eğitim sürecinde yaratıcı yaklaşımlara ilham vermesi hedeflenmektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın her aşamasında akademik bilgisiyle bilimsel yolculuğumda bana kattığı paha biçilmez rehberliğin yanı sıra içten desteği, sabrı ve anlayışıyla yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Nilüfer Darıca'ya teşekkürlerimi sunuyorum. Darıca'nın katkıları, bu tezin ötesinde, benim kişisel ve akademik gelişimime de derin izler bırakmıştır. Tezimi titizlikle değerlendirip, yapıcı eleştirileriyle sürecime değer katan değerli tez jüri üyelerim Prof. Dr. Dilek Acer Çakar'a ve Doç. Dr. Şermin Metin'e içten teşekkürlerimi iletiyorum. Yüksek lisans sürecim boyunca, okul öncesi eğitim alanında bana mesleki olarak büyük katkılar sunarak ufkumu açan Prof. Dr. Yaşare Aktaş Arnas'a, Doç. Dr. Ufuk Akbaş'a ve Arş. Gör. Büşra Bilir Çevik'e şükranlarımı takdim ediyorum.

Çalışma sürecinde bana hem akademik hem de kişisel anlamda büyük sabırla destek veren, motive eden ve cesaret sağlayan hocam ve dostum Dr. Öğr. Üyesi Mihriban Özcan'a, verilerin analizi ve bulgular aşamasında bilgisini ve desteğini esirgmeden paylaştığı Dr. Öğr. Üyesi Merve Yıldırım Seheryeli'ye minnettarım. Bu çalışmanın hazırlanması, benim için sadece bir akademik süreç değil, aynı zamanda derin bir öğrenme yolculuğu oldu. Bu yolculuk sırasında karşılaştığım her zorluk, gelişimime katkıda bulundu. Tezimin, bu alandaki araştırmacılara ve eğitimcilere faydalı olması dileğiyle...

Sümeyra ERDOĞAN

Gaziantep - 2025

## İÇİNDEKİLER

|   |      |
|---|------|
| YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU .....       | II   |
| TEZ BİLDİRİMİ .....                               | III  |
| ÖZET .....  | IV   |
| ABSTRACT .....                                    | V    |
| ÖNSÖZ .....                                       | VI   |
| İÇİNDEKİLER.....                                  | VII  |
| TABLO LİSTESİ.....                                | XI   |
| ŞEKİL LİSTESİ .....                               | XII  |
| SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ .....                   | XIII |
| BİRİNCİ BÖLÜM.....                                | 1    |
| 1. GİRİŞ.....                                     | 1    |
| 1.1. Problem Durumu .....                         | 1    |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....                      | 4    |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....                     | 4    |
| 1.4. Araştırmanın Varsayım ve Sınırlılıkları..... | 5    |

|  |           |
|--|-----------|
| 1.5. Tanımlar.....   | 6         |
| <b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>                                  | <b>7</b>  |
| <b>2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>                           | <b>7</b>  |
| <b>2.1. Estetik .....</b>                                  | <b>7</b>  |
| 2.1.1. Estetik Nedir?.....                                 | 7         |
| 2.1.2. Estetik Yargı .....                                 | 9         |
| 2.1.3. Estetik Gelişim (Sanata Tepki Verme) .....          | 11        |
| 2.1.3.1. Parsons'un Estetik Gelişim Evreleri .....         | 12        |
| 2.1.3.2. Housen'in Estetik Gelişim Evreleri .....          | 14        |
| 2.1.4. Çocuk ve Estetik .....                              | 16        |
| <b>2.2. Görsel Algı.....</b>                               | <b>20</b> |
| 2.2.1. Görsel Algılama Nedir? .....                        | 20        |
| 2.2.2. Görsel Algı Alanları.....                           | 24        |
| 2.2.2.1. Göz-Motor Koordinasyonu .....                     | 25        |
| 2.2.2.2. Şekil Zemin Ayrımı .....                          | 26        |
| 2.2.2.3. Şekil Sabitliği.....                              | 27        |
| 2.2.2.4. Mekânda Konumun Algılanması.....                  | 28        |
| 2.2.2.5. Mekânsal İlişkilerin Algılanması.....             | 29        |
| 2.2.3. Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimi ..... | 30        |
| <b>2.3. Tasarım.....</b>                                   | <b>35</b> |
| 2.3.1. Tasarım Nedir?.....                                 | 35        |
| 2.3.2. Tasarım Oluşum Aşamaları .....                      | 39        |
| 2.3.3. Temel Tasarım Elemanları .....                      | 40        |
| 2.3.3.1. Nokta.....  | 40        |
| 2.3.3.2. Çizgi.....  | 41        |
| 2.3.3.3. Leke (Yüzey).....                                 | 42        |
| 2.3.3.4. Biçim.....  | 43        |
| 2.3.3.5. Form .....  | 43        |
| 2.3.3.6. Doku.....   | 44        |
| 2.3.3.7. Renk .....  | 46        |
| 2.3.3.8. Işık ve Denge .....                               | 47        |
| 2.3.4. Temel Tasarım İlkeleri .....                        | 47        |
| 2.3.4.1. Tekrar .....                                      | 48        |
| 2.3.4.2. Denge-Ritm.....                                   | 48        |
| 2.3.4.3. Uyum ve Bütünlük .....                            | 49        |
| 2.3.4.4. Zıtlık.....                                       | 50        |
| 2.3.4.5. Birlik .....                                      | 50        |

|  |           |
|--|-----------|
| 2.3.4.6. Aralık.....   | 51        |
| 2.3.4.7. Baskınlık ve Egemenlik .....  | 51        |
| 2.3.4.8. Ölçü-Oran.....  | 52        |
| 2.3.5. Erken Çocukluk Döneminde Tasarım ve Uygulamalı Sanatlar .....               | 52        |
| <b>2.4. İlgili Araştırmalar .....</b>  | <b>56</b> |
| 2.4.1. Yurt İçi Araştırmalar.....  | 56        |
| 2.4.2. Yurt Dışı Araştırmalar .....  | 58        |
| <b>3.ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>   | <b>62</b> |
| <b>MATERYAL VE YÖNTEM .....</b>  | <b>62</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....  | 62        |
| 3.2. Çalışma Grubu.....  | 67        |
| 3.3. Veri Toplama Süreci.....  | 70        |
| 3.3.1. Tasarım Temelli Eğitim Programının Hazırlanması.....                        | 70        |
| 3.3.2. Tasarım Temelli Eğitim Programının Uygulanması.....                         | 73        |
| 3.4. Veri Toplama Araçları.....  | 75        |
| 3.4.1. Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (THPC) .....   | 75        |
| 3.4.2. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi .....                                  | 76        |
| 3.4.3. Çocuk ve Aile Tanıma Formu .....  | 77        |
| 3.4.4. Demografik Bilgi Formu.....   | 77        |
| 3.4.5. Öğretmen ve Aile Görüşmeleri .....  | 77        |
| 3.5. Verilerin Analizi .....   | 78        |
| <b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>   | <b>80</b> |
| <b>4.ARAŞTIRMA BULGULARI .....</b>   | <b>80</b> |
| 4.1. Nicel Bulgular .....  | 80        |
| 4.1.1. Estetik Yargı (EY) Değişkenine İlişkin Bulgular .....                       | 80        |
| 4.1.2. Frostig Görsel Algı Testinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....         | 82        |
| 4.1.2.1. Göz-Motor Koordinasyonu (GMK) Değişkenine İlişkin Bulgular .....          | 82        |
| 4.1.2.2. Mekânsal İlişkilerin Algılanması (MİA) Değişkenine İlişkin Bulgular.....  | 83        |
| 4.1.2.3. Şekil-Zemin Ayrımı (ŞZA) Değişkenine İlişkin Bulgular .....               | 85        |
| 4.1.2.4. Şekil Sabitliği (ŞS) değişkenine ilişkin bulgular .....                   | 87        |
| 4.1.2.5. Mekânda Konumun Algılanması (MKA) değişkenine ilişkin bulgular .....      | 88        |
| 4.2. Nitel Bulgular.....   | 90        |
| 4.2.1. Öğretmenle Yapılan Görüşme Sonucu Elde Edilen Nitel Bulgular .....          | 90        |
| 4.2.2.1. Öğretmenin Çocukların Estetik Yargı Gelişimlerine yönelik görüşleri ..... | 91        |

|   |            |
|---|------------|
| 4.2.2.2. Öğretmenin Çocukların Görsel Algı Gelişimlerine yönelik görüşleri .....      | 91         |
| 4.2.2.3. Öğretmenin Çocukların Motor Becerilerinin Gelişimine yönelik görüşleri ..... | 92         |
| 4.2.2.4. Öğretmenin Çocukların Yaratıcılık Gelişimine yönelik görüşleri .....         | 93         |
| 4.2.2. Ailelerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Nitel Bulgular .....        | 94         |
| 4.2.2.1. Çocukların Estetik Yargı Gelişimlerine yönelik görüşler .....                | 94         |
| 4.2.2.2. Çocukların Görsel Algı Gelişimlerine yönelik görüşler .....                  | 94         |
| 4.2.2.3. Çocukların Motor Becerilerinin Gelişimine yönelik görüşler .....             | 95         |
| 4.2.2.4. Çocukların Yaratıcılık Gelişimine yönelik görüşler.....                      | 96         |
| <b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>  | <b>97</b>  |
| <b>5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>  | <b>97</b>  |
| 5.1. <i>Sonuç ve Tartışma</i> .....   | 97         |
| 5.2. <i>Öneriler</i> .....  | 102        |
| 5.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....  | 102        |
| 5.2.2. Öğretmenlere Öneriler .....  | 103        |
| 5.2.3. Ailelere Öneriler.....   | 103        |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>  | <b>104</b> |
| <b>EKLER.....</b>   | <b>119</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>  | <b>138</b> |

## TABLO LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| Tablo 1. Parsons'un Estetik Gelişim Evreleri .....   | 14 |
| Tablo 2 Araştırma Deseninin Sembolik Görünümü .....  | 66 |
| Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Doğum Tarihlerine Göre Ay Ortalamaları ...  | 68 |
| Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....   | 69 |
| Tablo 5. EYÖ ve FGAT öntest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları.....  | 69 |
| Tablo 6. Tasarım Temelli Eğitim Programı Uygulama Çizelgesi.....   | 74 |
| Tablo 7 EYÖ ve FGAT alt boyutlarının öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları..... | 78 |
| Tablo 8. Estetik Yargı (EY) değişkeninin öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler .....                                  | 80 |
| Tablo 9. Estetik Yargı değişkenine ilişkin 2x3 ANOVA testi sonuçları .....   | 81 |
| Tablo 10. Göz-Motor Koordinasyonu değişkeninin öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler.....                             | 82 |
| Tablo 11. Göz-Motor Koordinasyonu değişkenine ilişkin 2x3 ANOVA testi sonuçları .....  | 82 |
| Tablo 12. Mekânsal İlişkilerin Algılanması değişkeninin öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler.....                    | 83 |
| Tablo 13. Mekânsal İlişkilerin Algılanması değişkenine ilişkin 2x3 ANOVA testi sonuçları..   | 84 |
| Tablo 14. Şekil-Zemin Ayrımı değişkeninin öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler.....                                  | 85 |
| Tablo 15. Şekil-Zemin Ayrımı değişkenine ilişkin Friedman testi sonuçları .....  | 86 |
| Tablo 16. Şekil Sabitliği değişkeninin öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler .....                                    | 87 |
| Tablo 17. Şekil Sabitliği değişkenine ilişkin Friedman testi sonuçları .....   | 87 |
| Tablo 18. Mekânda Konumun Algılanması değişkeninin öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler.....                         | 88 |
| Tablo 19. Mekânda Konumun Algılanması değişkenine ilişkin Friedman testi sonuçları .....   | 89 |

## ŞEKİL LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| Şekil 1. Araştırmada kullanılan karma müdahale deseni diyagramı .....  | 64 |
| Şekil 2. TTEP Uygulanmasına ilişkin Çalışma Grubu .....  | 67 |
| Şekil 3. Tasarım Temelli Eğitim Programı Modeli (Taba-Tyler modeli, Alcı, B. 2019. Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller. H. Şeker (Ed.), Eğitimde program geliştirme içinde (s. 71-88). Ankara: Anı ve Demirel, Ö. 2020. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.'den uyarlanmıştır. Akt. İnci, 2021) ..... | 71 |
| Şekil 4. Estetik Yargı değişkenine ilişkin değişimlerin çizgi grafiği.....   | 81 |
| Şekil 5. Göz-Motor Koordinasyonu değişkenine ilişkin değişimlerin çizgi grafiği .....  | 83 |
| Şekil 6. Mekânsal İlişkilerin Algılanması değişkenine ilişkin değişimlerin çizgi grafiği.....  | 85 |
| Şekil 7. Şekil-Zemin Ayrımı değişkenine ilişkin değişimlerin çizgi grafiği .....   | 86 |
| Şekil 8. Şekil Sabitliği değişkenine ilişkin değişimlerin çizgi grafiği .....  | 88 |
| Şekil 9. Mekânda Konumun Algılanması değişkenine ilişkin değişimlerin çizgi grafiği .....  | 90 |

## SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

### Simgeler

$\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama

S: Standart sapma

Sd: Serbestlik derecesi

KT: Kareler Toplamı

KO: Kareler Ortalaması

f: Frekans

p: Anlamlılık düzeyi

N: Örneklem sayısı

t: t testi sonucu elde edilen değer

### Kısaltmalar

TTEP: Tasarım Temelli Eğitim Programı

EYÖ: Estetik Yargı Ölçeği

FGAT: Frostig Görsel Algı Testi

EY: Estetik Yargı

GMK: Göz-Motor Koordinasyonu

ŞZA: Şekil-Zemin Ayrımı

ŞS: Şekil Sabitliği

MKA: Mekânda Konumun Algılanması

MIA: Mekânsal İlişkilerin Algısı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

#### 1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, doğuştan gelen yaratıcılık özellikleri sayesinde ellerini kullanarak çeşitli etkinlikler gerçekleştirmekten keyif alırlar (Davis, Cunningham ve Lachapelle, 2017). Çocukların gerek okulda gerekse okul dışında oynadıkları oyunlar incelendiğinde, bu oyunların çoğunun tasarım etkinlikleriyle benzer özellikler taşıdığı fark edilmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların tasarım aktivitelerine doğal bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Araştırmalar, tasarım ve üretme süreçlerinin deney ve araştırma faaliyetlerine kıyasla çocukların dünyasına daha yakın olduğunu ve bilim öğretiminin temelinde tasarımın yer alması gerektiğini vurgulamaktadır (Dori, 2008; Park ve Bates, 2018; Wendel, 2008).

Tasarım, mevcut olan üzerine düşünerek henüz var olmayanı yaratmayı ve en az iki farklı unsuru birleştirerek yeni bir bütün oluşturmayı hedefleyen bir süreçtir (Acer ve Gözen, 2013, s. 1). Çocuklar, aynı materyali farklı bağlamlarda ve çeşitli perspektiflerden öğrenme gereksinimi duyar (Sneideman, 2013). Tasarlayacakları modeller için gerekli malzemeleri seçerken, bu malzemelerin yapısal özelliklerini ve denge gibi işlevsel unsurları dikkate alırlar. Bunun yanı sıra, çocuklar modellerinin ayakta durması, sallanması veya devrilmesi gibi durumların, kullandıkların malzemelerin özelliklerine, uygulanan güce ve modelin şekline bağlı olduğunun bilincindedir (Hoisington ve Winokur, 2015).

Tasarım etkinlikleri, çocuklara yalnızca matematiksel düşünme, fen ve mühendislik gibi alanlarda anlamlı deneyimler kazandırmakla kalmaz, bununla beraber motor becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirerek gerçek mühendislik becerilerinin temelini oluşturur (Geiken ve Zan, 2010; Clements ve Sarama; 2016; Gilliam vd., 2017; Kanter, 2010). Aslan (2001),

yaratıcılığı, bireyin zekâ unsurlarını alışılmışın dışında ve üretime yönelik bir şekilde kullanarak kendine özgü problem çözme süreçlerini kapsayan bilişsel bir beceri olarak tanımlar. Yaratıcılık süreci, daha önce kazanılmış bilgilerin kullanılması ve eski tecrübelerin üzerine yenilerinin inşa edilmesiyle oluşan bir “yapma ve yaratma” süreci olarak değerlendirilebilir (Cropley, 1997; Sternberg, 2005). Araştırmalar, çocukların erken çocukluk döneminde yaratıcı düşünme süreçlerinin en yüksek seviyeye ulaştığını (Schirmacher, 2006) ve bu dönemde sanat etkinliklerinin estetik ve bilişsel gelişimlerini desteklediğini ortaya koymaktadır (Acer, 2015). Ayrıca, bu etkinliklerin çocukların yaratıcı ve sanatsal becerilerini geliştirdiği, estetik algılarını güçlendirdiği ve dünyayı algılama biçimlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Alekssevaa, Shkolyara ve Savenkovaa, 2016).

Sanatla ilgili tanımlarda yaratıcılık, estetik, tasarım ve özgünlük, ortak olarak öne çıkan temel kavramlardır (Tuna, 2007). Uygulamalı sanat alanları, bu kavramları içermekle birlikte, yapı, işlev ve malzeme gibi unsurları da kapsamaktadır. Erbay (1997, s. 11), sanat eğitiminin bireysel bir süreç olduğunu vurgulayarak, ‘Sanat eğitimi, bireyin yaratıcı yeteneklerini ve potansiyelini ortaya çıkararak, estetik düşüncüyü ve bilinci yapılandırmak ve estetik bir yaşamın temellerini atmak amacıyla önemlidir’ ifadesini dile getirmiştir. Güzel sanatlar gibi tasarım da belirli bir mesajı hedef kitleye iletmeyi amaçlayan yaratıcı bir süreçtir. Bu süreçte temel hedef, mesajın oluşturulması ve doğru bir görsel organizasyon aracılığıyla etkili bir şekilde aktarılmasıdır (Zelanski ve Fisher, 1996, s. 14-15). Uygulamalı sanatlar, genel anlamıyla, işlevsel değere sahip nesnelere estetik bir boyut kazandıran uygulamalar olarak tanımlanabilir. Uygulamalı sanatlarda tasarım, bir ürünün kurgulanmasından eskiz aşamasına ve yapısına kadar uzanan kapsamlı bir süreci içerir. Resim ve heykel gibi güzel sanatların yanı sıra, işlevsel ve ticari amaçlara yönelik tasarım alanları da çizgi, şekil, biçim, renk ve doku gibi temel öğeleri, belirli prensipler çerçevesinde kullanarak estetik ve işlevselliği bir araya getirir (Zelanski ve Fisher, 1996, s.15).

Tasarımı meydana getiren renk, biçim, çizgi ve doku gibi temel unsurlar, uygulanan yöntemlere göre farklılık gösterebilir; ancak bu öğeler tamamen ortadan kalkmaz. Tasarımın özünü yaratıcılık oluşturmaktadır. Yaratıcılık, tasarım ürününün kullanım alanını, işlevini ve formunu belirlemekle birlikte, estetik unsurları da yönlendiren temel bir etkendir (Sezgin, 1992). Artut (2001), yaratıcılığın görmek, anlamak ve algılamak için sürekli bir çaba gerektirdiğini vurgulamaktadır. Chapman (1992) ise estetik kavramını, duygu ve düşünce yoluyla bir şeylerin farkına varma olarak tanımlamış ve bu tanımla estetiğin algılama süreciyle doğrudan bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Estetik algılamanın gelişimi için gözün daha etkin

bir biçimde kullanılması gerektiğini savunan Chapman (1992), görsel hafıza egzersizleri ile gözün eğitilmesinin yanı sıra, bir nesneyi başka bir nesneyle karşılaştırarak yapılan hayal gücü çalışmaları ve bakış açısının değiştirilmesi gibi yöntemlerin estetik algıyı güçlendirmek için son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin ayrıntıları görmeye, daha önce dikkat etmedikleri biçim ve formların önemini keşfetmeye teşvik eden sanat eleştirisi disiplini, estetik algı ve beğenin erken yaşlarda gelişmesi için etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Erinç (1995), estetik algının ve buna bağlı olarak şekillenen estetik kaygının kendiliğinden ortaya çıkmadığını ve bağımsız bir şekilde gelişim göstermediğini belirtmektedir. Bu duygunun ancak bir estetik obje, yani bir sanat eseri aracılığıyla tetiklenebileceğini ifade etmektedir. Literatürde, bir sanat eserinin algılanması ve değerlendirilmesi sürecinde, bireyin geçmiş deneyimlerinin ve bu deneyimlerden elde ettiği bilgi birikiminin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Jamieson (2008) ise algının genellikle şimdiki an ve görsel unsurlarla ilişkilendirildiği düşünülse de sanatsal değerlendirmelerin büyük ölçüde bellekte saklı geçmiş deneyimlerden elde edilen bilgilere dayandığını dile getirmektedir. Bu doğrultuda, bireylerin estetik algı ve değerlendirme yetilerinin gelişebilmesi için, estetik açıdan zengin uyarıcılara, yani sanat eserlerine maruz kalmalarının kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir.

Görsel algı, canlının çevresinden göz aracılığıyla edindiği duyuşsal bilgiyi, zihinsel süreçler sonucunda anlamlı bir bütün haline getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Aydıntan, 2005; Goldstein, 2007; Gökbulut, 1992; McKim, 1980). Bu bilgi bütünü, bireyin yorumlamasıyla anlam kazanır ve bu yorumlar doğrultusunda hareket etmesini sağlar. Okul öncesi dönemde görsel algı, çocuğun günlük rutinlerinde, oyun etkinliklerinde ve gelişimsel görevlerini yerine getirmede kritik bir rol oynamaktadır (Brown, Rodger ve Davis, 2003). Özellikle 3-7 yaş arasındaki süreç, görsel algı becerilerinin hızlı bir şekilde geliştiği ve bu açıdan okul öncesi dönemin büyük bir öneme sahip olduğu bir aşamadır. Görsel algının nesnelere veya varlıkların özelliklerine odaklanmayı sağlaması, çocuklar için neyi ve hangi nitelikleri görmeleri gerektiğini öğrenme fırsatı sunar (Artut, 2010). Araştırma ve hatırlama yoluyla elde edilen görsel ve duyuşsal bilgiler, bireyleri tasarım süreçlerine yönlendirmektedir (Kırışoğlu, 2014, s. 35). Görsel algı ile yakından ilişkili bir süreç olan tasarım ise, zihinde canlandırılan görüntülerin belirli bir düzen içinde somutlaştırılması olarak tanımlanmaktadır (Hodgen, 1965; akt., Çınar, 1999).

Bu bilgiler ışığında, çocukların estetik yargılarını ve görsel-uzamsal algılarını geliştirmeyi amaçlayan “Tasarım Temelli Eğitim Programı” oluşturulmuştur. Tasarım Temelli Eğitim Programı ile mimari tasarım, moda tasarımı, seramik tasarımı, peyzaj tasarımı gibi uygulamalı sanat alanlarına dayalı etkinliklerle, çocuklara planlama, tasarlama ve üretme süreçlerini deneyimleme fırsatı sunulmuştur. Ayrıca, alan gezileri, meslek tanıtımları ve aile katılım çalışmaları ile zenginleştirilen program, çocukların sanata yönelik daha geniş bir bakış açısı kazanmasına ve estetik algılarının yanı sıra görsel-uzamsal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmayı da hedeflemektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma ile; “Tasarım Temelli Eğitim Programı”nın çocukların estetik yargı ve görsel uzamsal algıları üzerinde ne tür bir etkisi olduğu araştırılmış ve bu bağlamda önemli bulgulara ulaşılmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, 5 yaş çocuklarına uygulanmak üzere uygulamalı sanat alanları ile harmanlanarak ve uygulamaya dönük olarak hazırlanmış olan “Tasarım Temelli Eğitim Programının” çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimine etkisini ortaya koymaktır. Belirlenen temel amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Tasarım Temelli Eğitim Programıyla” okullardaki mevcut program akışını bozmadan gerçekleştirilecek olan uygulamalarla bir fark yaratmak, çalışmanın ana hedefini oluşturmaktadır. Bu amaca bağlı olarak; her iki gruba da ön test- son test aşamalarında uygulanan “Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği” ve “Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi”nden elde edilecek bulgular ışığında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarına yönelik olarak hazırlanmış “Tasarım Temelli Eğitim Programı” çocukların estetik yargı ve görsel algı becerileri üzerinde etkili midir?
2. “Tasarım Temelli Eğitim Programı” sonrası sınıf öğretmeni ve ailelerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen nitel bulgular, deneysel çalışmayı destekler nitelikte midir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular;

1. Okul öncesi dönemdeki 5 yaş çocuklarına yönelik olarak uygulanan “Tasarım Temelli Eğitim Programı”nın, çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimlerine etkisini belirlemek açısından,
2. Okul öncesi dönemde çocuk sahibi olan ailelere, okul öncesi eğitimde görevli eğitimcilere ve araştırmacılara, çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimlerini artırmaya yönelik farklı bir bakış açısı kazandırılması bakımından,
3. Çalışmada uygulanan Tasarım Temelli Eğitim Programı’nın, ülkemizde okul öncesi eğitim alanında eksikliği hissedilen bir konu olarak bu alana katkı sağlayacağı açısından,
4. Okul öncesi eğitim alanında görevli eğitimcilerin ve araştırmacıların, tasarım etkinliklerine, estetik kavramına, tasarım ve sanat içerikli eğitim programlarına olan ilgilerini ve dikkatlerini çekmek açısından,
5. Genel eğitim programları içerisine tasarım temelli eğitim programlarının entegre edilmesinin, çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimlerini bütüncül bir şekilde desteklemeye katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayım ve Sınırlılıkları**

Bu araştırmada ölçme araçlarının yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu, evrenden alınan örneklem grubunun evreni temsil ettiği, ölçme aracından doğru yanıtların alındığı varsayılmaktadır.

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirlenmiştir:

- Araştırmada elde edilen bulgular, 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde, anaokuluna devam eden 60-72 aralığında bulunan toplam 34 (17 deney ve 17 kontrol) çocukla sınırlı olmuştur.
- Araştırma “Tasarım Temelli Eğitim Programı” kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarla sınırlı olmuştur.

- 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde Tasarım Temelli Eğitim Programı çerçevesinde yapılan uygulamalara bağlı olarak “Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği” ve “Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi”nden elde edilen verilerle sınırlı olmuştur.

## 1.5. Tanımlar

Bu başlık altında tasarım, estetik, estetik yargı ve görsel algının tanımı yapılmaktadır. Tasarım, mevcut olanı düşünerek ve henüz var olmayan bir şeyi hayata geçirerek, iki ya da daha fazla ögeyi birleştirip yeniden yapılandırma sürecidir (Acer ve Gözen, 2013, s. 1). Estetik, tasarım neticesinde ortaya çıkan eserlerin güzelliği ile ilgili olan felsefe dalıdır. Sanat bilimi olarak da dile getirebileceğimiz estetik, güzeli oluşturan, insana haz veren formlar meydana getirilirken kullanılan yöntem ve formülleri belirlemektedir (Akt., Çınar ve Çınar, 2020, s.16). Estetik yargı; sanat eserlerine karşı kişisel bilgi içermeyen tamamen hoşlanmaya ve zevke dayanan subjektif hükümlerdir (Ergün, 2010; Kula, 2012). Görsel algılama, görsel uyarınları tanıma, ayırt etme ve geçmiş deneyimlerle ilişkilendirerek anlamlandırma becerisidir (Ercan, 2009).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal temellerini oluşturan estetik, estetik yargı, görsel algı ve tasarım ile ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

#### 2.1. Estetik

##### 2.1.1. Estetik Nedir?

Estetik kavramı, ilk kez Alman düşünür Baumgarten tarafından Aesthetica adlı eserinde "duyusal bilginin bilimi" olarak tanımlanmıştır (Tunalı, 1998, s.14). Bu tarihten itibaren, pek çok düşünürün ilgi odağı haline gelmiş; felsefe ve sanat tarihi boyunca tartışılmış, çeşitli perspektiflerden ele alınmış ve üzerine farklı tanımlar ile görüşler geliştirilmiştir.

Etimolojik köken olarak incelendiğinde “Estetik”, “algılıyorum, hissediyorum, seziyorum” anlamını taşıyan “aisthanomai” sözcüğünden türetilen ve duyuyla ilişkili olmayı ifade eden Grekçe “aisthêtikos” sözcüğünden gelmektedir (Xenakis & Arnellos, 2014). Estetiğin anlamı ve tanımı ele alındığında duyusal algılarla ilişki olduğu görülmektedir. Kagan (2008, s.15) estetik kavramını, “insanın çevresinde var olan, uygulamalı faaliyetleri sonucu yarattığı ve hakikati yansıtan, sanatta saptaması mümkün olan bütün estetik değerlerin çeşitliliğini araştıran bilim” olarak ifade etmektedir. Erinç’e (2011) göre estetik, “Güzeli sorgulayan bir bilimdir” ve bir şeyin güzelliğinin sebeplerini araştırır, güzellik unsurlarını, yasalarını inceler. (s.81). “Estetik”, hem sözcük olarak bir sıfatı, aynı zamanda antik dönemlere uzanan bir alanı ifade etmektedir. TDK’de (2024) sıfat bağlamında estetik tanımlarında karşımıza “Güzellik duygusu ile ilişkili olan; güzel duyusal” ve “Güzellik duygusuna uygun olan; güzel duyusal” şeklinde iki tanım çıkmaktadır. Yine TDK’de bir alan bağlamında estetik tanımlarına baktığımızda “Sanatsal yaratının genel kanunlarıyla hayatta ve sanatta güzelliğin kuramsal bilimi; güzel duyu” ve “Güzelliği ve güzelliğin insan zihnindeki ve hislerindeki etkilerini konu edinen felsefe kolu; güzel duyu” şeklinde tanım yer almaktadır. Estetik kavramı tarihsel açıdan incelendiğinde ilk olarak spekülâtif ve dogmatik bir döneme sahip olduğu fark edilir. Sokrates’ten Baumgarten’e kadar sürmüş olan bu dönem daha sonraları yerini Kant ve

sonrası filozofların yer aldığı eleştirel ve bilimsel bir döneme (1750-1850) bırakmaktadır (Bozkurt, 2014, s.37-39).

Estetik kavramını tam anlamıyla ifade eden bir tanım olmamakla beraber, estetik; hayatta, harekette, sanatta, müzikte güzeli bulma gayreti ve sevgisi, insanın çevresindeki ve doğadaki güzellikleri fark edebilmesi ve değerini anlayabilmesi, insanın hayata karşı tutumunun temel şekli, güzelliği görmek, fark etmek, tadını çıkarmak, duyuşsal ve bilişsel olarak bilmek ve hissetmektir. Çevremizdeki tatlar, renkler ve hisler estetik farkındalık açısından gelişimimizi sağladığı için estetik günlük yaşantımızın merkezinde yer almaktadır. (Fox ve Schirmacher, 2014).

“Estetik” kavramıyla ilişkili daha birçok nitelendirme ve tanım literatürde yer almaktadır. Ancak bu çalışma bağlamında “Estetik, tasarım neticesinde ortaya çıkan eserlerin güzelliği ile ilgili olan felsefe dalıdır. Sanat bilimi olarak da dile getirebileceğimiz estetik, güzeli oluşturan, insana haz veren formlar meydana getirilirken kullanılan yöntem ve formülleri belirlemektedir. “Sanat türlerinin değeri ve özgünlüğü estetik bilimi aracılığıyla somut hale gelmektedir.” tanımı (Akt., Çınar ve Çınar, 2020, s.16) temel alınmaktadır.

Çınar ve Çınar (2020); estetiğin günümüzde yalnızca güzelliği ifade eden bir terim olarak karşımıza çıkmadığını belirterek çirkinliğin de bir estetik değere sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda estetiğin güzelliğin bilimi tanımından çıkarak tümüyle sanatın bilimi olarak kabul edildiğini dile getirmektedir.

Estetiğin yalnızca güzellik bilimi olarak kabul edilmemesinin sebepleri aşağıda maddeler şeklinde açıklanmıştır;

1. Her tarihsel dönemin ve uygarlığın kendine özgü bir güzellik algısı bulunmakta ve güzellik ölçütünü bu bağlamda geliştirmektedir. Afrika yerlileri güzelleşmek çabası ile yüzlerine boya sürerken, Rönesans döneminde Mona Lisa'nın güzelliğin sembolü olarak kabul edilmesi bu duruma örnek olarak verilebilir.
2. Estetiğin konusu eğer sanat olarak kabul ediliyorsa, sanatın güzelliklerin yanı sıra çirkinlikleri de ifade ettiği unutulmamalıdır. Güzelliği olduğu gibi aktarmayı amaçlayan sanat eserlerinin yanında güzelliği aktarmak gibi kaygısı olmayan sanat eserlerinin de varlığı hatırlanmalıdır.
3. Nihayetinde estetik özellikleri tanımlamak amacıyla başvurulacak tek niteleme sıfatı güzel kelimesi olamaz. Dramatik, abartılı, hoş gibi farklı değerlerin de var olduğu dikkate alınmalıdır (Aykut, 2012).

Geniş açıdan bakıldığında estetik, doğal nesnelere, sanat yapıtlarında, giysilerimizde, ürün ambalajlarında, süs eşyalarından otomobillere kadar pek çok gündelik eşyada yer alabilmektedir (Stecker, 2006). Fakat bu çevremizde bulunan her şeyde estetik özellik bulunduğu anlamına gelmemektedir. Örneğin, parlak, fosforlu renklerden meydana gelmiş desene sahip bir nesne “abartılı”dır, tek başına parlak renkler estetik değildir. (Xenakis & Arnellos, 2014).

### 2.1.2. Estetik Yargı

Estetik kavramının tam olarak neyi ifade ettiğini anlamak için, kesinlikle estetiği meydana getiren öğelere hâkim olmak gerekmektedir. Estetik gerçekliğe bir bütün olarak bakıldığında, estetik varlık (obje) ile estetik ilişki kuran özne (süje) , öznenin estetik varlığa atfettiği estetik değer ve son aşamada öznenin estetik varlık ile ilgili ulaştığı estetik yargı bulunmaktadır. Estetik gerçekliğin nihai yapı taşı olan estetik yargı, özne ve varlık arasındaki etkileşimden doğmakta, duygular ve estetik objenin özellikleri belirleyici faktör olmaktadır. Estetik yargılamanın, duygusal ve bilişsel açıdan gelişimin pek çok yönünü temsil ettiği de görülmektedir (Chokron ve De Agostini, 2000; Tekel, 2015; Tunalı, 2012).

Leder ve arkadaşları (2004), estetik yargı sürecinin ilk aşamasının algısal analiz olduğunu ve algısal analiz aşamasının da duyuşsal ve bilgiye dayalı olarak iki süreçten oluştuğunu belirtmişlerdir. Nesneye ait bilgiler edinmek amacıyla nesnelere ilk olarak duyuşsal olarak algılanmaktadır. Nesneye ait uyarıcılar, ilk olarak görsel algılama yoluyla far edilmekte, daha sonra bilgi halini alarak hafızaya kaydedilmektedir. Bu şekilde fiziki deneyimini yaşayan özne daha sonra algılamaya zihinsel olarak devam etmektedir. Bilgiye dayalı gerçekleşen zihinsel deneyimde, duyular aracılığıyla elde edilen bilgiler önceki deneyimlerle bağdaştırılarak özne tarafından kavramsallaştırılmaktadır. Son aşama olarak kişi önceden edindiği bilgiler ile yeni edindiği bilgiler arasında karşılaştırma yapmakta ve nesneyi anlamlı bir kategori içine yerleştirerek sınıflandırmalar yapmaktadır (Tekel, 2015).

Bugüne kadar estetik yargı kavramı ile ilgili olarak en çok sorulan sorulardan biri ortak estetik yargıların var olup olmadığıdır. Bazı sanatçıların, düşünürlerin ve filozofların bu soru hakkında düşünceleri şu şekildedir:

Nesnelci bakışa göre estetik kavramının temelinde; mantıksal çerçevede evrensel birlik kavramı bulunmaktadır. Estetikte de her alanda olduğu gibi evrensel olarak geçerli belirleyiciler olması gerekmektedir. (Timuçin,2008, s.62)

Tarihe göz atıldığında Kant, estetik yargıların evrensel geçerliliğini en kapsamlı şekilde temellendiren filozof olmuştur. Kant, kişilerin aynı zihne benzer ortak bir duyguya sahip olduğunu belirtmiştir ve bunu da “ortak estetik duygu” olarak isimlendirmiştir. Bizler zihinsel olarak nasıl ortak bilimsel yargılarda bulunabiliyorsak, “ortak estetik duygular” yolu ile de genel estetik yargılarda bulunabilmekteyiz. Örnek olarak “Bu tablo güzel” gibi vardığımız bir yargıya, ortak estetik duygulara dayanarak ulaşmaktayız. Aynı tabloya bakan tüm kişilerin de insan olarak ortak estetik duygulara sahip olduğundan bizimle aynı estetik yargıya vermesini bekleriz. Burada söz konusu olan estetik yargı, benim öznel ve kişisel beğenime dayanak değil, bütün insanlığın sahip olduğu “ortak estetik duygulara” a dayanılarak ulaşılan yargıdır. Bu sebeple estetik yargılar öznel olmanın yanında, mecburi ve geçerliliği kabul edilen yargılardır (Tunalı, 2009, s. 176-177).

Kant beğeniye, mutlak gördüğü “Priori İlkesi” ile olgulara dayandırma çabası içindeyken, estetik yargı da özneliği temel alan sonuçsuz bir beğeni yargısı olmak durumundadır. Kant bu durumda estetik yargıları belirleyen yargı gücünü “estetik yargı” ve “ereksel yargı” olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Beğeni yargısını ereklilik açısından ele aldığı için Priori İlkesini de gerekli görmektedir. Böylelikle ereklilik; varlığın kendisinde mevcut değil, onu algılayan kişi de mevcut olmaktadır. Estetik yargı ve beğeni yargısı tamamen öznel ve an’lığın yargısı değildir. Kant’ın estetiğe getirmiş olduğu bu bakış açısı sayesinde 18. yüzyılda estetik beğeni ele alınmaya başlanmış ve Empiristler adı verilen bu çağda Kant, Hutcheson, Hume gibi birçok filozof estetik yargının öznel tarafı ile ilgilenmeye başlamışlardır. Bu filozoflar (Baumgarten) öznel algıdan beslenmişlerdir (Bozkurt, 1995; Kant, 2006).

Yine Kant’a göre estetik yargı deneyime dayalıdır ve anlık duygularla belirlenmiş koşulları içermektedir. Bu konuda; “Bir etkinin hoşlanma veya hoşlanmama gibi herhangi bir tasavvurla ilişkilendirilmesi önceden belirlenemez, çünkü böyle bir durum söz konusu olsa bile ortaya çıkan ilişki ancak “nedensellik ilişkisi” olabilir. Nedensel ilişkiler de ancak “tamamen sonsal ve tecrübeler yoluyla bilinebilir.” ifadelerini dile getirmiştir (Kula, 2012, s. 68). Filozofun bu çıkarımlarıyla estetik yargıyı belirleyen unsurun; nesnenin kavramı değil, öznenin duygusu olduğu sonucuna varılmaktadır. Öznenin duygularının ön plana çıkmasıyla sanatta bir dönüm noktası yaşanmış ve dönemin sanatsal çıkmazları aşılmıştır.

Bu bakış açısıyla paralel olarak Tunalı (2009), sanat yapıtlarının öznenin o anda sahip olduğu coşuklara göre farklı yorumlamalara sebep olacağını dile getirmektedir. Bu sebeple psikolojik değerlendirmelerin estetik yargıların temelinde olduğunu belirtmiştir.

Kant'a göre "Güzel sanat eserleri üstün zekanın ürünleridir, kişinin iç varlığının bir yeteneği olan bu deha sayesinde, doğa sanata yasalar koymaktadır." (Bozkurt,1995). Estetiği doğuran sanatçılar öznel duyguları aracılığı ile estetik oluşturmaktadırlar. Her sanatçının deneyimleri, algısı ve doğal olarak duyguları diğerleri ile benzerlikler gösterse de aslında başkadır. Bu sebepten dünyada var olan sanatçı sayısı kadar estetik süreç ve estetik ürün vardır. Bu yüzden estetik yargıların benzerliklerini görmek mümkün olsa da esasında tam bir ortak estetik yargı düşüncesi olanak dışı bir görüşten ibarettir. Çünkü insan algısı, kişisel, öznel ve görecelidir. Sanat ve estetik içinde ruhsal olanı saklar. Sonuç olarak estetik yargılarda genel itibariyle ortak değil, öznelir (Gökçe, 2015).

Öznelci yaklaşımın savunucularından Victor Basch; bu kanıyı destekler nitelikte şu ifadeleri dile getirmiştir: Öncelikle, sanatçı az bulunan ve "ucube" olarak tanımlayabileceğimiz bir varlıktır. Bununla beraber insanların hiçbiri, kültürden en yoksun olanları bile estetik duygusundan uzak değildir. Sanatçı diye adlandırdığımız her kişi her zaman bir izleyici olmakla işe başlar. En kültürden yoksun, en ilkel sanatçı dahi çevresini gözlemlemekle, kendisini, bir ağacı, bir kadını, denizin oflayıp puflayışını, ormanın sessiz uğultusunu hissetmenin mutluluğuyla işe başlar. Sonra hissedışı, bu görüyü ve heyecanı, kendi ve başkaları için canlandırma işine koyulur. Kısaca her sanatçı, yaratmadan önce mutlaka gözlemlemiş ve heyecanlanmış olur (Timuçin, 2008).

### **2.1.3. Estetik Gelişim (Sanata Tepki Verme)**

Yavuzer (2007), estetik gelişimin başlangıcı olarak kabul edilebilecek belirli bir yaş dönemi olmadığını ifade etmektedir. Nesnelere veya formları birbirleri ile bağdaşık ilişkiler içinde görüldüklerinde, düşünme, hissetme ve anlamlandırma işlemleri gerçekleştiğinde, bilinçli veya bilinçli olmayarak estetik duyarlılık bakımından gelişim göstermiş oluruz.

Yapılan araştırmalara bakıldığında; erken çocukluk döneminde yetişkinlerin beğenisini kazanmak amacıyla yapılan resimler, çocukların henüz estetik algılarının gelişmemiş olduğunu göstermektedir. Oysaki çocukların coşkuyla yaptıkları, bizler için coşkusu olmayan, basit çizimler ya da kuru resimler olarak nitelendirilen karalamalar ya da resimler, çocukların estetik algılarının ve sanat eserlerine karşı estetik beğenilerinin daha gelişmiş seviyede olduğunu göstermektedir (Gardner ve Winner, 1982).

Estetik gelişim, her alanda bireylerin yaratıcı başarılarına büyük katkı sağlamaktadır. Yaratıcı düşünme üzerine çalışmalar gerçekleştiren psikologlar, yaratıcı olarak

nitelendirdiğimiz bireylerin gerçeklerin yanında güzeli de bulmaya çalıştığına, bu durumu şık fikirlerle çözüme bağladıklarına, yaratıcı ve bilimsel çalışmaların niteliklerinin, önemli ölçüde sanatsal olduğuna dikkat çekmektedirler (Kay, 1996).

Estetik eğitim, çoğu zaman birlikte ele alındığı sanatın belirleyici bir özelliği olarak kabul edilmektedir. Çocuğun duyuşsal ve bilişsel becerileri içinde en etkili olanı görsel algılama yetisidir. Çocukların, renk, çizgi, şekil, biçim, uyum, oran, simetri gibi nitelikler sayesinde haz duymaları sağlanır. Estetik gelişim; çocuğun doğasındaki manevi gücü ortaya çıkarır. Sanat eğitimi, çocuğun eski deneyimlerinden, önceden öğrendiği davranış ve sözcüklerden daha etkili bir anlatım ve iletişim türüdür. Sanat eğitiminde amaç, yaratıcı ruhlu, estetik açıdan duyarlı, kararlı sanatçılar yetiştirmek, toplumun sanat ihtiyacını en kusursuz şekilde sağlamaya çalışmaktır (Çellek, 2006).

Çok sayıda araştırmacı, estetik gelişim sürecini ve aşamalarını tanımlamaya çalışmıştır (Coffey, 1966; Murphy, 1973; Clayton, 1974; Brunner, 1975; Parsons, 1978; Housen, 1983). Estetik gelişim sürecinin nasıl ilerlediğinin ve hangi aşamalarda gerçekleştiğinin bilinmesi, çocuklarda estetik gelişimin anlaşılması ve erken çocukluk döneminde estetik eğitim çalışmalarına yön verilmesi konusunda temel oluşturmakta ve bu hususta oldukça büyük önem taşımaktadır. Estetik gelişim aşamalarını evrelere ayırarak açıklamaya çalışan kuramcılardan en çok adını duyduğumuz Parsons (1978) ve Housen (1983) olmaktadır.

### **2.1.3.1. Parsons'un Estetik Gelişim Evreleri**

Parsons'un, estetik gelişimi evrelere ayırma yöntemi Piaget'nin (1972) zihinsel işlemlerine ve Kohlberg'in ahlaki gelişim aşamalarına dayandırılır. Kohlberg'in teorisinde olduğu gibi, aşamalar yaşlara katı şekilde bağlı değildir ve iyi bir eğitim sonucu insanlar en üst evreye ulaşabilmektedir. İnsanların yalnızca çok az bir kısmı ciddi bir sanat eğitimi almadan üst evrelere ulaşabilmektedir. Evreler estetik deneyimlerin yüksel kişisel değerlendirmelerinden daha genel değerlendirmelere doğru ilerlemektedir (Trautner ve Milbrath, 2008).

Parsons sanat eserlerini değerlendirme sürecinde konu, anlatım, gereç ve yargı özelliklerini kullanmaktadır. Bir sanat eserinde resmedilen şeyler konu olarak adlandırılır. Anlatım, sanat eserindeki duygular, ruhsal durumlar ve sembollerle ilgilidir. Gereç, eser oluşturmada kullanılan araçları, yargı ise eserleri anlamlı ve geçerli sebeplerle açıklama yeteneğini ifade etmektedir (Özsoy, 2003).

Parsons; estetik gelişim evrelerini 5 grupta toplamaktadır.

1. **Kendine Özgü Evre:** 2 ile 7 yaş aralığında bulunan çocukların alışık oldukları konulara veya sevgi duyduğu, daha önce deneyimlediği temalara karşılık verdiği evredir. Bu evredeki çocukların sanat eserine verdiği karşılık, kendi kişisel duyguları ile ilişkilidir. Yine bu evredeki çocuklar sanat eserinin yapımında kullanılan araç, gereç ve tekniğe karşı ilgi duymazlar. Estetik yargıları tamamen kendilerine özgüdür.
2. **Estetik Gerçeklik Evresi:** 7 ile 9 yaş aralığında bulunan çocukların gerçek konulara ve gerçekçi temalara ilgi duyduğu karşılık verdiği evredir. Sanat eserinde resmedilenler bireyin duygularıyla özdeşleşir. Bir önceki evrede olduğu gibi, sanat eserinin yapımında kullanılan araç, gereç ve teknikler ilgisini çekmez. Bu evredeki çocukların estetik yargıları “ideal gerçekçiliğe” dayalıdır.
3. **Estetik Karmaşa Evresi:** 9 ile 12 yaş aralığında bulunan ergenlik dönemi çocuklarının yalnızca hoşlarına giden düzenlemelere yanıt verdiği evredir. Hayvan temaları, yaşam, ölüm ve diğer ilginç konular bu evredeki çocukların dikkatini çekmektedir. Sanat eserinin anlatımsal özelliklerine verdikleri karşılık, sanatçının anlatımdaki özgürlüğüne yani “sanatsal özgürlük” kavramına dayalıdır. Bir sanat aracının anlatımsal özelliklerine, örneğin kilin doğal hissedilişine karşılık verirler. Estetik yargıları karmakarışık bir hal almıştır. Sebepleri sanatçıların farklı olma haklarına dayalıdır.
4. **Estetik Bakış Açısı Evresi:** Parsons’a göre ortaöğretim onuncu sınıftan itibaren bireyler ergenlik dönemine geçmekte ve bu süreçten itibaren daha ileri yaşlara kadar (yaş sınırı olmaksızın) özellikle sanat eğitimi alanlar, sanat eserinin ana konusunun simgesel özelliklerine karşılık veriyorsa estetik bakış açısı evresinde kabul edilmektedir. Sanat eserinin anlatımsal niteliklerine verdikleri karşılıklar, biçimlerin kendilerinde oluşturduğu duygulara dayalıdır. Bir sanat aracının yarattığı çizgi niteliğine ve Üslupsal (biçemsel) ölçütlere karşılık verirler. Estetik yargıları, kompozisyon elemanlarına ve biçimsel (örneğin çizgi, renk, uzam, şekil gibi) kararlara dayalıdır ve bu belli bir sanat dünyası ile ilişki kurarlar (Özsoy, 2003).
5. **Estetik Eleştiri Evresi:** Bireylerin zor ulaştığı, yalnızca eğitilmiş sanatçıların, konu ile bağlantılı bilgilerini, belli standartlar doğrultusunda nasıl değerlendirileceğine ilişkin

bilgileri ile birleştirebildiklerinde ulaşabildikleri evredir. Örneğin; sanatçıların sanatta ustalığın anlatımsal niteliklerin standardını revize edebilmesi gibi. Burada nelerin ölçüt kabul edildiğini bilmek gereklidir ve bu ancak bir uzmanın işidir.

Tablo 1. Parsons'un Estetik Gelişim Evreleri

| Evre                              | Konu   | Anlatım  | Araç-gereç ve Teknikler                         | Bireysel Tercihler                          |
|-----------------------------------|--|--|---|---|
| <b>Kendine Özgü Evre</b>          | Çok sevdikleri nesnelere duyarlıdırlar.                  | Öznel duyguların etkisindedirler.                            | Önemli değildir.                                | Kişisel tercihler                           |
| <b>Estetik Gerçeklik Evresi</b>   | Bilinen konulara ilgi duyarlar. Ev, kuş, çiçek gibi.     | Resimdeki kişi ve olayların duygularının etkisindedirler.    | Önemli değildir.                                | İdeal gerçekçi resimler                     |
| <b>Estetik Karmaşa Evresi</b>     | Hayvanlar, ölüm, yaşam ve ilginç konulara ilgi duyarlar. | Sanatçının duygularına ve sanatçı özgürlüğüne ilgi duyarlar. | Aracın ifade gücüne ve tekniğine ilgi duyarlar. | Farklı olma isteği ile karmaşık duygular    |
| <b>Estetik Bakış Açısı Evresi</b> | Simgesel konular ve mecazlara ilgi duyarlar.             | Sanatsal elamanlara ve ilkelere duyarlıdırlar.               | Her çeşit araç ve teknik                        | Üslupsal ölçüt ve biçimsel kararlar         |
| <b>Estetik Eleştiri Evresi</b>    | Konular hakkında bilgi                                   | Anlatımsal kavramlar   | Her çeşit gereç                                 | En idealini değerlendirme ve kesin ölçütler |

(Akt., Ceylan, 2008)

### 2.1.3.2. Housen'in Estetik Gelişim Evreleri

Abigail Housen estetik gelişim evrelerini oluşturmak amacıyla “Estetik Geliştirme Mülakatı” (ADI) olarak isimlendirilen bir veri toplama aracı geliştirmiştir. “Estetik Geliştirme Mülakatı” 1980 yılından bu yana yapılan geniş çaplı çalışmalar sonucu güvenilirliği kanıtlanmış bir veri aracı olarak tanımlanmaktadır. Housen'in geliştirmiş olduğu “Estetik Geliştirme Mülakatı” veri toplama aracında öncelikle kişiye imge gösterilmekte ve gösterilen imge hakkında konuşması istenmektedir. Ancak kişinin görünüşünü etkilememek amacıyla hiçbir

yönlendirici soru sorulmamaktadır. Kişi sadece içinden geldiği gibi konuşmakta, görüşme kayıt altına alınmakta ve daha sonra görüşmenin kodlamaları gerçekleştirilmektedir. Daha sonra bu kodlamalar eğitimli kodlama uzmanlarınca düşüncelere göre birimlere ayrıştırılmaktadır. Düşünce birimleri kendi başına anlam ifade edebilen sözcüklerin en küçük bağlantısı olmaktadır. 15 ayrıştırılmış düşünce birimi sayısal hesaplamalar sonucu kategorize edilmekte ve rakamlara ve grafiklere ayrıştırılmaktadır. Jane Leovinger tarafınca geliştirilmiş cümle tamamlama tekniğiyle kişilerin istatistiksel profilleri oluşturulmaktadır. Bu süreç puanlamanın ilk aşamasıdır ve bu evrede geçici estetik süreci uygulanmaktadır. Puanlama daha sonra klinik analiz sonucu karşılaştırılmakta ve uyum ismi verilen görüşmenin son evresine ulaşılmaktadır (DeSantis ve Housen, 2005).

Kişileri uzun yıllar gözlemleyen, farklı fikirleri derleyen ve kişilerin sanata maruz kalmalarını değerlendiren Housen; Estetik Gelişim Evrelerini 5 aşamada tanımlamaktadır.

- 1. Değerlendirme Aşaması:** Estetik gelişim sürecinin ilk aşamasında kişinin yanıtları genellikle geçmiş deneyimleri ve sanat yapıtı arasındaki bağlantıyı içermektedir. Housen' e göre bu ilk aşamada inançlar, seçimler, geçmiş deneyimler estetik yargılamadan ayrı tutulmamalıdır. Ancak kişilerin yargılama yapabilmek adına temel formlara sahip olduğu da göz ardı edilmemelidir. Bu kişiler kendi duyguları, yaşanmışlıkları ve kişisel özellikleri kapsamında sanat eserleri hakkında somut gözlemler yapmaktadır. Burada bulunan estetik yargılar bilinen ve sevilen şeylere göre olmaktadır (DeSantis ve Housen, 2005).
- 2. Yapıcılık Aşaması:** İkinci aşamada bulunan kişiler için önemli olan sanat eserinin işlevselliği ve yarar sağlayıp sağlamadığı durumudur. Sanat eserlerini estetik açıdan değerlendirebilmek için algılarını, doğa bilgilerini, sosyal normlarını, geleneksel dünyalarını ve moral seviyelerini en elverişli ve erişilebilir araçlar olarak görmekte ve bu araçlar yoluyla taslaklar oluşturmaktadır. Eğer sanat eseri olması gerektiği gibi değilse, beceri, teknik, yoğun emek, yarar ve fonksiyon belirgin değilse o zaman kişi sanat eserini yetersiz ve değersiz olarak nitelendirecektir (Housen, 2007).
- 3. Sınıflandırma Aşaması:** Estetik gelişim sürecinin üçüncü evresi olan sınıflandırma aşamasındaki kişiler kişisel görüşlerini bir kenara bırakarak sanat eserlerine yönelik yargıda bulunurken tarihsel dönemleri, sanat akımlarını dikkate almakta veya belli bir tarza göre oluşturduğu objektif sınıflandırmaları kullanmaktadır. Bu aşamada birey,

sanat tarihçisinin çözümleyici ve sorgulayıcı tutumunu uygulamaktadır. Kişi sanat eserini doğru sınıflandırdığına, eserin mesajının ifade edilebilir olduğuna inanmakta ve akla uygun hale getirebileceğini düşünmektedir (Housen, 2007).

4. **Yorumlama Aşaması:** Birey bu aşamada çalışmaya çok kişisel tepkiler vermeye başlamaktadır. Sanat yapıtlarına sembolik yorumlar getirmekte ve diğer bilgilerinin yanında duygu ve sezgilerini de işin içine katmaktadır. Kişi tuvaldeki çizgi, şekil, renk inceliklerini keşfetmekte, hayranlık duymakta ve işin anlamını yavaş yavaş açılmasına izin vermektedir. Yorumlama aşamasına gelen bireylerde eleştirel beceriler, duygu ve sezgiler tarafından şekillenmektedir ve bunun sonucunda kişilerin sanat eserlerinin simgelediklerini anlamlandırması sağlanmaktadır. Bir sanat yapıtı ile her karşılaşma, yeni yargılar, yeni bilgi ve deneyimler için bir şans anlamına gelmektedir. Estetik gelişim sürecinde bir sonraki aşamaya geçebilmek için mutlaka eski aşamalarda uzmanlaşmak gerekmektedir (Housen, 2007).

5. **Yeniden Yaratma Aşaması:** Bu aşamada kişiler estetik karmaşıklığın üst seviyesinde bulunmaktadır. Kişisel benzerlikler ve evrensel bilinç düzeyi birbiriyle harmanlanmıştır. Soruları aratmaktadır. Bu aşamada birey estetiğin anlamına ulaşmak için bir önceki aşamada uzmanlaşmış olmalıdır (Cannon, 2005).

Housen'in Estetik Gelişim Evreleri gibi Parsons'un Estetik Gelişim Evreleri de yaşla ilişkili ilerlemekte, ancak Parsons'un Estetik Gelişim Evreleri yaşa katı biçimde bağlı olmadığından evreler yaşla ifade edilmemektedir. Yani, herhangi bir yaştaki kişi sanat deneyimi bulunmuyorsa birinci aşamada yer alabilmektedir (Akt., Ünlüer, 2017).

#### 2.1.4. Çocuk ve Estetik

İnsanların en çok değişime ve gelişime açık olduğu dönem erken çocukluk dönemidir. Erken çocukluk döneminde çocuklar, fiziksel olarak başkalarına bağımlı durumda olsa da zihinsel ve sanatsal gelişim yönünden yetişkinlerde bulunmayan bir esneklik ve özgürlüğe sahiplerdir. Çocuklar büyüdükçe, duyularını aktif olarak kullanmaları sayesinde çevrelerini daha derinlemesine algılamaya başlarlar. Aslında bu süreç; onların güzel olandan etkilendiklerini gösteren bir algılama sürecidir. Bu durum bizlere erken yaşlarda çocuklarda estetik bir anlayışın oluşmaya başladığını göstermektedir (Aykaç vd., 2019, s.17).

Estetik eğitimi ve sanat eğitimi, benzer görünmekle birlikte aslında farklı odaklara sahiptir. Sanat eğitimi, sanatsal araçların ve tekniklerin keşfine odaklanırken, estetik eğitim, çocukları sanat eğitimiyle birlikte yansıtıcı, kültürel, eleştirel, değerlendiren ve aktif bir katılımcı olmaya yönlendirmeyi amaçlar (Greene, 2001). Estetik kavramı, yalnızca sanat etkinlikleriyle sınırlandırılmamalıdır. Fox ve Schirrmacher (2014), erken çocukluk döneminde sanat gelişiminin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için çocuklara estetik, duyuşal deneyimler, zaman, mekân ve materyal unsurlarının yanı sıra sanatçılar tarafından oluşturulan çeşitli biçim ve tarzların tanıtılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Duyuşal açıdan meraklı ve keşfetmeye açık olan küçük çocuklara, çevreleri ve çevrelerindeki materyallerle etkileşim kurma fırsatları sunmak, onlara anlamlı duyuşal deneyimler kazandırabilir. Çocukların güzeli algılayıp anlamlandırabilmeleri için zamana ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, onların bulunduğu ortamların estetik özelliklerle zenginleştirilmesi, müze ve sergi alanları gibi estetik mekanlarla etkileşim kurmalarının sağlanması ve duyuşlarına hitap eden eserler ile materyallerle tanıştırılması, estetik deneyimlerin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, çocukların yaratıcı ifade yolları geliştirmeleri ve sanat yoluyla başarı deneyimi yaşamaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin, çocukların sanat ile deneyim arasındaki ilişkiyi fark etmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir.

Öğretmenler, çocukların kendi düşünce, arzu, beklenti, hayal, korku ve ilgilerine sanatsal bir biçim ve anlam kazandırabilmeleri onları için teşvik etmelidir. Bu sebeple zaman, mekân ve materyal fark etmeksizin çocukların bu duyuşalarını ifade etmeleri konusunda desteklenmesi önemlidir. Son olarak sanat eğitimi yoluyla çocuklar, “Sanat nedir?”, “Sanatçı kimdir?”, “Sanat ne içindir?” gibi soruların cevabını keşfederler. Çocuğun sanat ile ilgili yaşantılarının arttırılması, çocukların bu soruları sormasını ve deneyimleriyle bu sorulara yanıtlar bulmasını sağlayacaktır. Sanat, çocukların estetik duyuşalarını uyandırmakta ve onların estetik farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Estetik eğitimde, çocuğun günlük yaşamında karşılaştığı sanatsal öğeler, estetik deneyimlerin kazanılmasında ve bilginin anlamlandırılmasında büyük önem taşımaktadır (Loudermilk, 2002; Eisner, 2002). Bu nedenle estetik eğitim yalnızca sanat objeleri ile kısıtlanamayacağı gibi sanattan ayrı da düşünülmemektedir.

Estetik algılama sürecinin kişiden kişiye farklılık göstermesi, estetiğin doğumdan sonra içinde yaşanan, kültürel ortama ve alınan eğitim ve öğretime göre farklılaştığını göstermektedir. Bu nedenle çocukluk döneminden itibaren verilecek estetik eğitim aracılığıyla,

daha özgün ve estetik algılama becerisi kuvvetli bireyler yetişmesi sağlanabilmektedir. Wechun ve Kazuhiro'ya (2002) göre, kültür ve çevrenin bireyin estetik beğeni becerisinin gelişimi üzerinde sınırlı bir etkisi bulunmakla birlikte, eğitim ve öğretimin bu gelişim üzerindeki etkisi çok daha belirgin ve güçlüdür.

Fox ve Schirrmacher (2014) erken çocukluk döneminde estetik eğitimin neden bu kadar önemli olduğu konusunda çalışmalar yapmış ve 5 farklı nedene ulaşmışlardır. Birinci neden; çocuk gelişiminde her yönden çocuğa destek vermemizi gerektiren bütüncül bir yaklaşıma ait insani kaygılarımız bizi teşvik etmektedir. İkinci neden; kendilerine ait dünyada güzelliğin önemini fark eden çocukların ileride karşılaştıkları harflerin, kelimelerin, sayıların, hikayelerin, şiirlerin, formüllerin, sembollerin, kitapların ve farklı kültürlerin güzelliğini de fark edip takdir edeceklerine olan inancımız olmaktadır. Üçüncü neden; estetik duygusuna sahip çocukların ileriki yaşamlarında tasarıma değer veren ve tasarımda yetenekli yetişkinler olacağı ve bu yeteneklerini ev, araba, kıyafet, eşya alırken, şehirleri, yolları planlarken, eğlenirken, kirlilik, savaş, açlık, çarpık kentleşme gibi problemlere çözüm ararken kullanabilecekleridir. Dördüncü neden; sanata değer veren çocukların doğrudan sanatsal etkinliklere de yönleneceğidir. Son ve beşinci neden ise; estetik, kavram gelişiminde destekleyici rol oynamaktadır. Erken yaşlarda sanatsal ilgi alanları geliştirilmiş ve sanat eğitimi almaya başlamış bir çocuk, ilerleyen yıllarda çevresindeki sanatsal yapıları ve biçimlendirmeleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisi kazanır; güzeli anlamaya ve aramaya yönelik bir farkındalık geliştirir. Sanatın temel amacı, tekdüze ve basmakalıp yaklaşımları yıkmaktır. Sanat eğitimi, bireylere duygu ve haz eğitimi vermeyi, güzelliklere karşı duyarlılık kazandırmayı ve her türlü ifade biçiminde estetik deneyimler edinmeyi amaçlar (Aykaç vd., 2019, s.17).

Jalongo ve Stamp (1997) estetik deneyimin özelliklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

- Estetik deneyim sınırlara bağlı kalmayan ve serbest bir yapıya sahiptir.
- Estetik deneyim, doğru malzemelerin özenle seçilmesini ve kullanılmasını gerektirir.
- Estetik deneyim, çocuğun kendi yaşantılarıyla ilişki kurmasına olanak tanır.
- Estetik deneyim, özgünlüğü teşvik eder ve alışılmış kalıpların dışına çıkmayı destekler.
- Estetik deneyim, birden fazla duyunun aynı anda etkin olduğu çok yönlü bir algı sürecidir.
- Estetik deneyim, kendiliğinden ve doğal bir şekilde ortaya çıkar.
- Estetik deneyim, toplumun kültürel ve sosyal bağlarıyla iç içe geçer.
- Estetik deneyim, farklı öğeleri bir araya getirerek bütünsel bir anlayış oluşturur.

- Estetik deneyim, yenilikçi ve tatmin edici formların ortaya çıkmasına zemin hazırlar.

Sanat dalları hem çocuklara hem de yetişkinlere farklı deneyimler sunarak hayal gücünün kullanılması ve zengin görsel deneyimlerin kazanılması için fırsatlar yaratır. Ancak, müzik ve diğer sanat dallarında olduğu gibi, görsel sanatlar da çoğu zaman çocukların yaşamında eğitsel açıdan hak ettiği yeri bulamaz. Bu durumun değişebilmesi için sanatın öneminin anlaşılması gereklidir. Bu da ancak, eğitimcilerin ve yöneticilerin sanatın çocukların bilişsel, estetik ve sanatsal gelişimindeki kritik rolünü kavramasıyla mümkün olabilir (Loudermilk, 2002).

Günümüzde öğretim programları, okul öncesinden başlayarak ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerine kadar birbirini tamamlayan bir yaklaşım benimseyerek öğrencilere estetik değerler kazandırmayı amaçlamaktadır. Yeni Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında estetik, eğitimde önemli bir yer tutmakta ve farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek bireylerin estetik ve sanatsal değerler geliştirmelerine yönelik yaklaşım benimsenmektedir. Modelin temel ilkelerinden biri, öğrencilerin sadece bilişsel beceriler değil, aynı zamanda estetik ve ahlaki bilinç kazanmalarını sağlamaktır. Estetik değerler, öğrencilerin ruhsal ve ahlaki gelişimlerinin bir parçası olarak vurgulanmakta, bu da onların hem kendilerini hem de çevrelerini anlamaları ve takdir etmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Yeni müfredatla birlikte, görsel sanatlar gibi alanlarda estetik duyarlılığın artırılması amaçlanmakta, öğrencilerin bu duygusal ve sanatsal yönlerinin geliştirilmesi beklenmektedir. Ayrıca, sanatın diğer derslerle entegrasyonu, matematikten Türkçeye kadar farklı alanlarda estetikle bağlantı kurulmasına olanak tanımaktadır (TYMM, 2024). Eğitimdeki bu dönüşüm, bireylerin estetik bakış açılarının geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir yol haritası sunmakta ve eğitim programlarında sanatı sadece bir ders olarak değil, tüm yaşam becerilerini destekleyen bir araç olarak konumlandırmaktadır.

Okul öncesi dönemde, çocuğun temel ihtiyaçlarını belirlerken, yaratıcılığını ve estetik duygusunu desteklemek için temiz ve düzenli bir ortam oluşturmak önemlidir. Ayrıca, sanat etkinliklerine katılımını teşvik etmek ve bu etkinlikleri gözlemlemesine olanak tanımak da bu sürecin parçası olmalıdır. Çocukların müzik, resim ve çevre düzeni gibi alanlardaki estetik değerleri, büyük ölçüde aileleri ve çevrelerindeki yetişkinlerin sanatsal ilgi alanlarıyla şekillenmektedir. Erken çocukluk eğitimi programları hazırlanırken, sanat ve estetik unsurların programda önemli bir yer tutması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu süreçte, çocukların estetik duyarlılığının gelişiminde fiziksel ortamın estetik bir şekilde düzenlenmesi ve hem öğretmenin hem de çocuğun davranışlarında estetik bir yaklaşım sergilenmesi önemli bir rol

oynamaktadır. Fiziksel çevre, çocukları cezbetmeli ve onları bir araya getirebilecek şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin estetik duyarlılıkları, giysileri, davranışları ve iletişimleriyle çocuklara örnek teşkil etmektedir. Erken çocukluk döneminde estetik eğitim, öğretmenlerin planlı çabalarını gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenlerin, çocukların sanatta deneyim kazanmalarını sağlamak, sanatlara duyarlılığını arttırmak, farklı sanat dallarına olan takdirlerini geliştirmek ve sanat formlarını birlikte kullanmayı öğretmek gibi görevleri bulunmaktadır (Aykaç vd., 2019, s.17).

## **2.2. Görsel Algı**

### **2.2.1. Görsel Algılama Nedir?**

Duyular, alıcı hücrelerin dış çevreden gelen fiziksel enerjiyi sinirsel enerjiye dönüştürmesiyle ortaya çıkar. Beyinde bu sinirsel enerjinin işlenmesiyle algısal bir sonuç oluşur. Bu süreç "algılama" (perceiving) olarak adlandırılırken, süreç sonunda ortaya çıkan ürün "algı" (perception) olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2008). Algı, bilginin yalnızca duyular yoluyla pasif bir şekilde alınması değil, aynı zamanda bu bilginin yorumlanması sürecidir (Gilliam ve McManas, 1998). Bunun yanı sıra, çevredeki uyaranların düzenlenmesi ve anlamlandırılması süreci olarak da ifade edilmektedir (Richard ve Ernest, 1995). Algı denildiğinde genellikle görme duyusu ön plana çıksa da bu kavram yalnızca görmeyle sınırlı değildir. Algı, görmenin yanı sıra işitme, koklama, tat alma ve dokunma gibi diğer duyuları da kapsamaktadır (Hobart ve Frankel, 2004).

Birey, çevresindeki dünyaya dair bilgiyi, duyuusal verilerin görsel, işitsel, dokunsal ve diğer algılar aracılığıyla işlenmesiyle edinir. Ancak, duyu reseptörlerinin yaklaşık %70'inin görme organında bulunması ve algılamanın yaklaşık %80'ninin görsel algı aracılığıyla gerçekleşmesi, görsel algıyı diğer algılardan daha baskın kılar (Gander ve Gardiner, 2007; Geisler, 2008, s. 168; Morgan, 2019, s. 242; Wade ve Swanston, 2013). Görsel algı, imge ve imgelem üzerinde belirleyici bir rol oynadığı için özel bir öneme sahiptir. Görsel algılama, görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve geçmiş deneyimlerle ilişkilendirerek anlamlandırma yeteneğini ifade eder. Bu süreç tamamen zihinsel düzeyde gerçekleşir. Çocuklar, görsel algılama becerileri aracılığıyla çevreden edindikleri duyumları kullanarak zihinsel yapılar oluşturur ve her yeni uyarıcıyla bu yapıları yeniden düzenleyip geliştirirler (Cüceloğlu, 1991; Ercan, 2009; Koç, 2002).

Görsel algılama, ışık uyarılarının karmaşık işlemlerle değerlendirilmesi sürecidir. Bu süreçte, gözdeki ışığa duyarlı bir tabakanın varlığı temel bir rol oynamaktadır. Göz bebeği, ışık miktarını düzenlemek için küçülüp büyüyerek ışık alımını kontrol eder. Işığı algılayan sinir lifleri, tüm uyarıları düzenleyerek görme siniri aracılığıyla beyne iletir. Beyin, bu verileri normal bir işleyişle değerlendirir ve sonuç olarak görsel algı oluşur (Goodman, 2006; akt. Şahin Arı, 2007). Görsel algı, yalnızca iyi görme yeteneği olarak değerlendirilmemelidir. Görsel bir uyarının yorumlanması, yalnızca gözlerle görmekten ibaret olmayıp, beyinde gerçekleşen karmaşık bir süreci içermektedir. Örneğin, bir kişi bir topu gördüğünde, görsel izlenimi gözleri aracılığıyla alır; ancak bu cismin bir top olduğunu tanıması, düşünme ve değerlendirme süreçlerinin bir sonucudur (Apak, 1984). Benzer şekilde, Frostig'e (1964) göre görsel algılama, sadece keskin bir görme yeteneğine dayanmaz. Görsel bir uyarının anlamlandırılması, gözle algılama ile sınırlı kalmayıp, zihinsel süreçlerle gerçekleşmektedir. Örneğin, bir kişi bir kalemi gördüğünde, bu izlenimi gözleriyle algılar; ancak bunun bir kalem olduğunu anlaması, düşünme süreçleriyle ilişkilidir (Reinartz & Reinartz, 1975).

Görsel algının gerçekleşebilmesi için bireyin yalnızca bir uyarana bakması yeterli değildir. Bireyin, görmeye hazır olabilmesi için psikolojik açıdan uygun bir duruş sergilemesi ve istenen davranışları göstermesi gereklidir (Beyoğlu, 2013). Bu durum, bireyin öğrenmesi gereken bilgiye yönelmesini ve dikkatini odaklamasını sağlar. Böylece birey, neyi görmek istediğini ve hangi unsurları algılamaya daha fazla ihtiyaç duyduğunu belirler (İnceoğlu, 2004, s. 83-84). Nesnelere, form ve biçimleri algılamak için bireyler genellikle önce bütüne odaklanır, ardından ayrıntılara dikkat etmeye başlar. Her bireyin görme biçimi ve algılama şekli farklıdır; dolayısıyla, bireysel farklılıklar nedeniyle farklı sonuçlar ortaya çıkabilir. Aynı nesneye bakan bireylerin bu nesneyi farklı şekillerde yorumlaması oldukça doğaldır. Görsel algılama, zihinsel faaliyetlerin bir bütünüdür ve yalnızca bir uyarıcının kaydı olarak değerlendirilemez (Özsezgin, 2008, s. 25). Ayrıca, bireyin çevresiyle olan etkileşimlerini içermesi nedeniyle görsel algının ölçülmesi karmaşık bir beceri olarak kabul edilmektedir (Reinartz, 1975).

Birey, dış çevresiyle ilgili izlenimlerinin büyük bir kısmını görme sayesinde oluşturmaktadır. Çevresindeki görüntü karmaşası arasından belirli unsurları seçerek görme sürecine odaklandığı an, görsel algılama süreci de başlamış olur. Ancak bu durumun gerçekleşebilmesi için bireyin, psikolojik olarak bakmaya ve görmeye hazır olması gereklidir. Görsel algılamanın oluşumunda, bireyin neyi görmek istediği ve çevresindeki görüntü karmaşası içerisinde neye ihtiyaç duyduğu belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca, bu süreçte bilişsel mekanizmalar da önemli ölçüde etkili olmaktadır. Bireyin bir nesneyi nasıl göreceği,

hangi görüntüleri algılayıp hangilerini algılamayacağı ve gördüğü görüntülere hangi anlamları yükleyeceği, büyük oranda onun bilgi birikimi ve yaşam deneyimleriyle ilişkilidir (İnceoğlu, 2004).

Görünenin algılanmasında, beynin gerçekleştirdiği yorumlama süreci kritik bir öneme sahiptir. Bu yorum, görme eylemini fizyolojik bir süreç olmaktan çıkararak, bireysel ve öznel bir deneyime dönüştürür. İnsan zihni, duyuşsal temelli bilişlerinde doğal bir şekilde anlam arayışına yönelir. Bu eğilim, geçmişte hayatta kalma içgüdüleriyle gelişmişken, günümüzde bireyin karşılaştığı bilgiyi anlamlı bir yapı içinde düzenleme çabasıyla kendini gösterir. Zihin, rastgele gibi görünen görsel veya işitsel uyaranlara bile geçmiş deneyimlerine dayanarak önceden bir anlam yükler. Bu nedenle, algılanan şey, büyük ölçüde daha önce bilinenlere dayanır (Roth, 2019, s.91).

Görme ve görsel algı, birbirinden tamamen farklı kavramlardır. Nasıl ki bakmak, görmenin yalnızca başlangıcı olup doğrudan görmek anlamına gelmiyorsa, görmek de algılamanın temel bir aşaması olmakla birlikte görsel algıyla birebir örtüşmez. Bu fark, duyum ve algılama süreçlerinin birbirinden ayrı özellikler taşımasıyla açıklanabilir. Görme, fizyolojik bir süreçken; algılama, bilişsel bir boyut taşır ve zihinsel anlamlandırmayı içerir (Karayağmurlar, 2005).

Çevre, sayısız görsel uyarıcıyla çevrilidir. Bu uyarıcıları doğru bir şekilde ve zamanında fark edebilmek için, bireyin dikkatini geliştirmesi ve dikkatli bir şekilde bakmayı öğrenmesi gereklidir. Bu süreç, görsel algı yeteneğinin oluşmasını sağlar (Mangır & Çağatay, 1990).

Görme yetisinin kusursuz olması, her zaman öğrenme sürecinde başarıyı garanti etmez. Öğrenme güçlüğü yaşayan birçok çocuğun problemi, beynin görsel verileri yorumlamadaki yetersizliğinden kaynaklanır. Görsel algılama sorunları genellikle belirleme, ayırt etme, hatırlama ve görsel bilgileri doğru bir şekilde yorumlama eksikliğinden doğar. Küçük çocuklarda bu durum; geometrik şekilleri yapamama, şekil ile zemin karışıklığı yaşama, nesnelere yanlış algılama ve yönlendirmede zorluk çekme şeklinde kendini gösterebilir. Çocuk büyüdükçe bu sorunlar harf ve kelimeleri okumada daha belirgin hale gelir. Görsel algı yetersizliği olan bir çocuk, öğrenme sürecinde ciddi engellerle karşı karşıyadır (Whirter & Acar Voltan, 2000).

Görsel algı becerileri, çocukların akademik başarılarında önemli bir rol oynamaktadır. Okuma, yazma, matematik gibi temel becerileri geliştirirken, görsel algı becerileri bu süreçlerde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkar (Dednam, 2011b, s. 218; Doğan, 1989; Jones, Branigan

ve Kelly, 2008). Çocuklar, harfleri tanıma ve düzenlemede, kelimeler arasındaki boşlukları algılamada, kelimeleri birbiriyle ilişkilendirmede ve akıcı bir şekilde okuyabilmede görsel algı becerilerini kullanırlar. Aynı zamanda, çocuklar yazı yazarken harflerin yönünü (örneğin; d ile b) doğru şekilde belirlemede görsel algıyı kullanır. Çocukların yazı yazarken sayfada nereden başlayacaklarını, yazının yönünü nasıl belirleyeceklerini, kelimeleri doğru sırayla yazmalarını ve kelimeler arasında uygun boşluk bırakmalarını sağlamak için de görsel algı becerilerine ihtiyaçları vardır (Karakaya ve Altuntaş, 2017; Keen, 2011, s. 421).

Araştırmalar, görsel algı sorunları yaşayan çocukların dinleme ve dikkat becerilerinde, beden algısında, denge ve koordinasyon yeteneklerinde, davranış planlamada, günlük yaşam aktivitelerinde, akademik becerilerde ve mantık yürütme süreçlerinde zorluk yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu çocuklar, yetersizliklerinin farkında olmaları sebebiyle genellikle mutsuz, güvensiz ve çekingen bir tutum sergilerler. Dahası, aileleri, arkadaşları veya çevrelerindeki diğer insanlar tarafından olumsuz sosyal etiketlenmelere maruz kalmaları da sıkça gözlemlenmiştir. Bu durum, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini de olumsuz etkileyebilir (Beery & Beer, 2004; Case-Smith, 2002; Marr, Windsor & Cemark, 2001; Oliver, 1990; Ratzon, Efraim & Bart, 2007; Sanghavi & Kelkar, 2005).

Karakaya ve Altuntaş (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, çocukların görsel algı becerilerini desteklemeye yönelik uygulanan müdahale programının daha küçük yaş grubunda daha etkili olduğu ve bu gruptaki çocukların görsel algı puanlarındaki artışın büyük yaş grubuna kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, görsel algı becerilerine erken dönemde yapılan müdahalelerin ve bu becerilerin erken çocukluk döneminde desteklenmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Görsel algılama yeteneği güçlü çocuklar, resimleri okumayı öğrenme konusunda metin okumayı öğrenmekten daha hızlı ve kolay bir şekilde ilerlerler (Banta, 2004). Görsel-uzaysal zekâ ise, bireyin zihnindeki veya dış dünyadaki imgelere (fotoğraf, slayt, film, çizim, grafik gibi) resimler bir biçimde tepki verme kapasitesini ifade eder (Saban, 2002). Bu tür bir zekâ, görsel ve mekânsal ilişkileri anlamada ve yorumlamada önemli bir rol oynar. Çocukların bir kısmı, resimleri tıpkı yazılı materyaller gibi yalnızca basit bir gözlem yoluyla değerlendirir. Bu tür gözlemler genellikle resimdeki isimler, sıra ve belirli detayların tanımlanmasından ibarettir. Diğer bir grup çocuk ise resimleri daha derin bir yorumlama seviyesinde gözlemler. Bu seviyede, çocuklar resmin sunduğu ipuçlarını, gözden kaçan detayları ve sebep-sonuç ilişkilerini fark edebilirler. Görsel algılamanın bir sonraki seviyesi ise eleştirel gözlemdir. Eleştirel seviyedeki gözlemler, çocukların resim hakkında duygusal veya yargısal ifadeler

kullanmalarını içerir ve bu çocuklar resmin ötesinde anlamlar üretme yeteneğine sahiptirler (Maxim, 1999).

Çocukluk döneminden itibaren algılama becerilerinin geliştirilmesi, ilerleyen yaşlarda yaratıcılık, düşünme ve odaklanma süreçlerine önemli katkılar sunar. Çocuk, çevresine ilişkin izlenimlerinin büyük bir bölümünü görme yoluyla edinmeye başladığından, öğrenme süreci görsel uyaranlarla şekillenen bir dünyada devam eder. Bu çerçevede, görsel yetiler, insan yaşamının temelini oluşturan öğrenme becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynar. Özellikle günlük hayatta bilgiye erişim büyük ölçüde görsel algılama becerisi aracılığıyla gerçekleşmektedir (Çağatay & Mangır, 1990, s. 13).

Görsel algılama, görsel ayırt etme, eşleştirme, sınıflandırma, şekil-zemin ayrımı, nesnelere arası mekân ilişkisi ve görsel bellek gibi çeşitli alanlarda incelenmektedir. Göz, çevresindeki görsel uyaranları ayırt etme, gruplandırma, yorumlama ve depolama işlevlerini zihinsel süreçler aracılığıyla gerçekleştirir. Bu süreç, görsellerin boyutu, biçimi, rengi, hacmi gibi niteliklerine dayalı olarak ayırım yapmayı içerir (Çağlayan vd., 2000).

Lerner (1976), görsel algının temel bileşenlerini obje tanıma, görsel ayırt etme, şekil-zemin ayrımı, görsel tamamlama, mekânsal ilişkiler ve görsel sıralama olarak tanımlamaktadır (Akt.; Tuğrul vd., 2001). Brown (2008) ise, görsel algıyı daha kapsamlı bir süreç olarak ele alarak, bunun görsel-uzaysal algı, görsel ayırt etme, mekânsal ilişkiler, görsel bellek, sağ-sol yön belirleme ve görsel nesnelere yorumlama gibi çeşitli alt alanları kapsadığını belirtmektedir (Brown vd., 2008; Tseng ve Chow, 2000).

### **2.2.2. Görsel Algı Alanları**

Araştırmacılar, görsel algılama özelliklerini çeşitli şekillerde sınıflandırmışlardır (Colarusso & Hammill, 2015; Erhardt & Duckman, 2005, s.138; Frostig, Lefever & Whittlesey, 1966; Hammill, Pearson & Voress, 1993; Keen, 2011, s.421; Martin, 2006; Martin, 2017; Schneck, 2010a, s.76-377;). Bu çalışmada Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ölçek olarak kullanıldığı için Frostig'in sınıflandırması esas alınmıştır.

Marienne Frostig, görsel algılamayı 5 ana alt grupta incelemiştir:

1. Göz-motor koordinasyonu
2. Şekil-zemin ayrımı
3. Şekil sabitliği
4. Mekânda konumun algılanması

## 5. Mekânsal ilişkilerin algılanması

Frostig'in, görsel algılamayı bu kategorilere ayırmasının nedeni, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde bu alanlarda eksiklikler gözlemlenmiş olmasıdır. Bu bölümler, özellikle klinik çalışmalarda önemli rol oynamaktadır (Frostig, 1964; Tuğrul vd., 2001).

### 2.2.2.1. Göz-Motor Koordinasyonu

Göz-motor koordinasyonu, hareket eden nesnelere takip edebilme ve bu nesnelere müdahale edebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Gallahue vd., 2020). Ayrıca, bu koordinasyon, gözlerin algısal işlevlerinin vücudun çeşitli bölümleri ve hareketleriyle uyum içinde çalışabilmesi şeklinde de tanımlanabilir (Morgan, 1991). Örneğin, bireyin elleriyle bir nesneyi alıp kaldırması, bir yere yerleştirilmesi veya iki nesneyi birleştirilmesi gibi eylemleri gerçekleştirebilmesi, göz-motor koordinasyonunun sağlıklı bir şekilde işlemesine bağlıdır (Yüksel ve Kılıçgün, 2012). İnsanlar bir nesneyi tuttuklarında ellerinin hareketleri görme duyusunun rehberliğinde gerçekleşir. Benzer şekilde, yürüme, koşma veya topa vurma gibi eylemlerde ayakların hareketleri de göz tarafından yönlendirilir. Bireyin yaşamı boyunca gerçekleştirdiği tüm fiziksel hareketler, göz-motor koordinasyonunun etkili ve kusursuz bir şekilde işlemesiyle mümkün olmaktadır (Akdemir, 2006).

Horn ve Frostig'e göre, göz-motor koordinasyonu, görme duyusuyla dış çevreden gelen uyaranları algılama, ayırt etme, önceki bilgileri hatırlama ve beden hareketleriyle bu uyaranlara uygun tepkiler verebilme becerisidir (Beyoğlu, 2015). Çocuklarda bu beceriyi geliştirmek için çeşitli etkinlikler yapılması önemlidir. Örneğin, çocukların kâğıt üzerinde serbest karalamalar yapması ya da farklı şekillerin kenarlarını takip ederek bu şekilleri çizmeye çalışması, göz-motor koordinasyonunun gelişimine katkı sağlamaktadır. (Morgan, 1991).

Küçük yaşlardaki çocuklarda göz-motor koordinasyonun gelişimi, görme alanlarındaki nesnelere odaklanarak bedenlerini ve ellerini kullanmaya başlamalarıyla şekillenir. Bu beceri, gelişimin temel taşlarından biri olmasının yanı sıra öğrenme sürecinin de başlangıcını oluşturur. Harber (1979), çocukların görmeyi ve bakmayı öğrenmeleri gerektiğini vurgulamış; görsel algı eğitiminin, çocukların çevrelerini ve nesnelere nasıl algılayacaklarını, ayırt edeceklerini ve anlamlandıracaklarını öğrenmelerine rehberlik ettiğini ifade etmiştir. Göz-motor koordinasyonu gelişimi, çocuğun resim yapma, elle yapılan faaliyetler, oyun ve denge hareketleri gibi becerilerini etkileyen, aynı zamanda sosyal ve kişisel gelişimini destekleyen önemli bir gelişim

alanıdır (Etker, 1977). Marianne Frostig, görsel ayırt etme, eşleştirme ve bellek becerilerinin geliştirilmesinin bu alanda kritik bir rol oynadığını ifade etmektedir (Akt. Çağatay, 1986; Cengiz, 2002).

Araştırmalar, çocukların motor yeteneklerinin öğrenmeye teşvik edilmesi durumunda, bu yeteneklerin yaşlarına göre beklenenden daha hızlı gelişebileceğini göstermektedir. Motor gelişime yönelik bilinçli ve planlı müdahaleler, yalnızca bu süreci hızlandırmakla kalmaz, aynı zamanda olası gecikmeleri önleyerek çocukların yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmelerine katkı sağlar (Gabbard, 1996). Bu nedenle, temel motor becerilerin desteklenmesi hem fiziksel eğitimin hem de erken çocukluk dönemi eğitim programlarının öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır (Davis ve Burton, 1991; Payne ve Isaacs, 2002; Akt. Tepeli, 2013).

#### **2.2.2.2. Şekil Zemin Ayrımı**

Şekil-zemin ayrımı, birden fazla uyarıcı arasından belirli bir uyarıcıya dikkat ederek odaklanma ve bu uyarıcıyı düşünme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte “şekil” net ve belirgin bir şekilde algılanırken, “zemin” daha belirsiz veya arka planda kalan bir yapıdadır. Basitçe ifade etmek gerekirse, karmaşık desenler içinde belirli bir şekli fark edebilme becerisiyle ilgilidir. Bir nesne, yalnızca zeminle olan ilişkisi bağlamında algılanabilir (Yüksel ve Kılıçgün, 2012). Şeklin zeminden ayrılması, daha karmaşık materyallerin algılanabilmesine olanak tanır. İnsan beyni, gördüğü bir şekli ya da görüntüyü şekil-zemin ayrımı yaparak işlemektedir (Tuğrul vd., 2001). Ayrıca, şekil ve zemin algısı kişiden kişiye farklılık gösterebilir; bir kişi için zemin olan bir unsur, başka biri için şekil olarak algılanabilir (Aral ve Baran, 2011, s. 108).

Görsel alanda, şekil bireye daha yakın olup, belirli bir nesne izlenimi uyandırmaktadır ve belirgin bir biçime sahip sahiptir; zemin ise daha belirsiz, tanımlanması güç bir madde izlenimi yaratır. Bunun yanı sıra, şekil ve zemin arasındaki algı değişimleri de söz konusu olabilir. Bir biçim, başlangıçta şekil olarak algılanırken, kısa bir süre sonra zemin olarak görülmeye başlanabilir. Ancak, bir biçim aynı anda hem şekil hem de zemin olarak algılanmaz. Şekil-zemin algılanması, doğuştan gelen bir özellik olup, şekil bireyin dikkatini yoğunlaştırdığı öğedir; zemin ise şeklin arkasında kalan, gözlemlenmeyen ve dikkat edilmeyen unsurdur (Senemoğlu, 2009). Şekil-zemin algılanması üzerine yapılan araştırmalarda, Reinartz ve Reinartz (1975) insan beyninin, gelen uyarılardan dikkatin odaklanacağı uyararı seçecek şekilde yapılandığını belirtmektedir. Bu seçilen uyarılar algılama alanında şekil olarak

algılanırken, diğer uyarılar ise net bir şekilde algılanamayan zemin olarak kalmaktadır (Akt. Arıkök, 2001).

Şekil ve zeminin ayırt edilebilmesi, bireyin karışık bilgilerden gerekli olanları ayırabilmesi ve önemli ile önemsiz bilgileri birbirinden ayırt edebilme yeteneğidir. Şekil-zemin ayrımı, genellikle 6-7 yaşlarında tam olarak olgunlaşır. Bu becerinin gelişiminde zorluk yaşayan çocuklarda odaklanma problemi görülebilir (Küçükkeleş, 2020). Şekil-zemin ayrımı zayıf olan çocuklarda dikkat dağınıklığı gözlemlenir. Dikkatlerini bir uyarıcıdan diğerine yönlendirmekte güçlük çeken çocuklar, tarama problemleri yaşayabilir. Bu durumdaki çocuklar genellikle dikkatsiz davranır, sayfa üzerinde yerlerini bulmakta zorlanır, bölümleri atlayabilir ve kalabalık soru kağıtlarında basit problemleri çözmekte bile zorlanabilirler. Bunun temel nedeni, detayları seçme becerilerinin zayıf olmasıdır. Şekil-zemin algılama çalışmalarının ana amacı, çocuğun uygun uyarıcılara odaklanma yeteneğini geliştirmek ve bu beceriyi hem okul öğreniminde hem de diğer hedef odaklı etkinliklerde etkili bir şekilde kullanmasını sağlamaktır (Baron, 1996).

### **2.2.2.3. Şekil Sabitliği**

Şekil sabitliği, nesnelere boyutlarının fiziksel koşullarda meydana gelen değişikliklere rağmen, yakın ya da uzak mesafelerden bakıldığında aynı kaldığını anlama yeteneğidir (Yüksel ve Kılıçgün, 2012). Örneğin, bir nesne bizden uzaklaştığında görünüşte küçülse de, onun gerçek boyutlarını algılamaya devam ederiz ve boyutunda bir değişiklik olmadığını fark ederiz (Tatoğlu ve Birkök, 2022).

Keen (2011) şekil sabitliğini, harfler, sayılar, şekiller ve diğer benzer öğelerin döndürülüp hareket ettirildiğinde, yani fiziksel özelliklerinin değişmeden uzaysal konumlarının farklılaştığı durumlarda, bu öğelerin aynı kalmasını anlama ve tanıma becerisi olarak tanımlamaktadır. Martin (2017) ise şekil sabitliğini, bir formun, figürün veya nesnenin baskın özelliklerinin, farklı boyutlar, dokular ve pozisyonlar altında bile tanınabilmesi olarak açıklamaktadır. Şekil sabitliği, insan beyninin, bir nesnenin ya da varlığın farklı açılardan ve şekillerde görünmesine rağmen, boyut, şekil ve diğer özelliklerinin değişmeden algılanmasını sağlar. İki ve üç boyutlu şekiller, renk, boyut ve yapı gibi faktörlerden bağımsız olarak, kişi tarafından belirli bir şekil grubuna ait olarak algılanabilir (Çalık, 2003).

Şekil sabitliği; renk sabitliği, büyüklük sabitliği ve açıklık sabitliği olarak üç ana başlık altında incelenmektedir (Kaya, 1989).

- *Renk Sabitliği*: Nesnelerin renklerinin, üzerinde buldukları zeminden bağımsız olarak algılanması ve tanınmasıdır.
- *Büyüklik Sabitliği*: Bireyin algılama sürecinde, bir nesnenin ya da figürün gerçek boyutunu değiştiren hiçbir dış koşuldaki etkilenmeksizin, boyutunu sabit olarak algılama becerisidir.
- *Açıklık Sabitliği*: Bir nesnenin, bulunduğu ortamda meydana gelen ışık farklılıklarına rağmen, değişmeden algılanabilmesidir.

#### 2.2.2.4. Mekânda Konumun Algılanması

“Mekân, uzamsal yönde bir varlık ya da nesnenin, diğer varlıklar ve nesnelere arasındaki ilişkiyi, mesafe ve yönler doğrultusunda üç boyutlu olarak ifade eden bir kavramdır” (Mart, Alisinanoğlu, Kesicioğlu ve Erşan, 2023; Akt. Yüncü, 2024). Mekân ve konum algısı, birden fazla nesnenin hem kendi içindeki hem de birbiriyle olan ilişkilerinin birey tarafından algılanmasıdır (Yüksel ve Kılıçgün, 2012). Bu ilişkileri tarif etmek için “altında, üstünde, yanında, önünde, arkasında, içinde, dışında, yakınında, uzağında” gibi kavramlar kullanılır (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2024). Mekân-konum algısı, bireyin bir nesnenin mekân içerisindeki yerini ve konumunu anlamasını sağlar. Birey, genellikle kendi varlığını merkez olarak kabul eder ve çevresindeki objeleri “önde, arkada, yukarıda, aşağıda” gibi kavramlarla konumlandırarak algılar (Sağol, 1998).

Mekânda konum algısı, nesnelerin biçim veya formunda değişiklik olduğunda, bu nesnelerin yeni konumlarının birey tarafından zihinsel olarak canlandırılabilmesi olarak tanımlanır. Örneğin, kapının yanında oyun oynayan bir çocuğun, kapının açılması durumunda kendisine çarpma olasılığını öngörebilmesi bu algının bir göstergesidir (Bernstein ve Nash, 2008).

Çocuklarda mekânda konum algısının geliştirilebilmesi için, sağ-sol ayrımı yapmayı ve yön duygusunu güçlendiren etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca, farklı yönlere döndürülmüş geometrik şekillerin eşleştirelmesi ya da birbirinden ayırt edilmesini içeren çalışmalar ile vücut şekline dayalı aktiviteler de bu becerinin gelişimine katkı sağlayabilir (Sağol, 1998).

Mekân ve konum algısında, bir şeklin bölümlerinin birbirine göre konumunun fark edilmesi kritik bir öneme sahiptir. Şeklin biçimi, eğimi, yukarı- aşağı ya da sağa-sola olan koordinatlarına göre konumu, bu algının temel unsurları arasında yer alır. Örneğin, bir oda içindeki eşyaların düzeni ile oda arasındaki ilişkinin doğru bir şekilde kurulabilmesi, mekân ve konum algısının bir yansımasıdır. Bu algıda zorluk yaşıyan çocuklar, nesnelere ve yazılı

semboller arasındaki ilişkileri kavramakta güçlük çekebilir. Bu durum, kelimeleri doğru okumayı, yazılı sembolleri anlamayı ve mekân-konum ilişkilerini çözümlemeyi zorlaştırabilir. Örneğin, bir çocuk “b” harfini “d”, “ve” kelimesini “ev”, “6” rakamını “9” ya da “23” sayısını “32” olarak algılayabilir. Bu tür algısal hatalar, okuma yazma ve matematik gibi temel öğrenme alanlarında sorunlara yol açabilir (Mangır ve Çağatay, 1990).

#### **2.2.2.5. Mekânsal İlişkilerin Algılanması**

Uzamsal yetenek, nesnelerin uzaydaki konumlarını zihinde canlandırma, farklı açılardan tanıyabilme, bir bütün olarak ya da parçalarını ayrı ayrı hareket ettirebilme becerilerinin toplamı olarak tanımlanır. Bu yetenek, yalnızca uzmanlık gerektiren mesleklerde değil, günlük yaşamın birçok alanında da karşımıza çıkar. Evdeki eşyaların yerini değiştirmek, güvenli bir şekilde araç kullanmak, bulaşık makinesine tabakları yerleştirmek ya da bilardo oynamak gibi faaliyetlerde bu beceriler farkında olmadan, iyi ya da kötü bir şekilde kullanılmaktadır (Yıldız, 2009).

Mekânsal ilişkilerin algılanması, iki ya da daha fazla nesnenin hem kendi içinde hem de birbirleriyle olan konum ilişkisini anlamak olarak tanımlanabilir. Bu beceri, çocuklarda mekânda konum algılama yeteneğinin gelişimini takiben ortaya çıkar. Örneğin, bir çocuk ipe boncuk dizerken ip ile boncukların konumunu hem kendisiyle hem de birbirleriyle olan ilişkilerini algılayabilmektedir. Çocuk, görsel algılama yoluyla öncelikle kendi bulunduğu yerin konumunu fark eder. Yaşının ilerlemesiyle birlikte çevresindeki nesnelerin kendisiyle olan ilişkilerini, boyutlarını ve mesafelerini değerlendirme yeteneği gelişir (Senemoğlu, 2000).

Çocuklar, önce kendi buldukları yerin konumu fark eder, ardından çevresindeki nesnelere kendi aralarındaki ilişkileri, mesafeleri ve boyutları görsel algılama yoluyla değerlendirmeyi öğrenirler. Bu süreçte çocuklara, dönme dolap ya da küvet gibi nesnelerin sahip konumlara sahip olduğunu, kapı ya da sandalye gibi nesnelerin ise yarı sabit konumlarda bulunduğunu fark etmeleri konusunda rehberlik edilmelidir. Bu sayede, kendi konumları ile çevrelerindeki nesnelere arasındaki ilişkileri daha iyi anlamaları sağlanabilir (Dönmez vd., 2000).

Piaget ve Inhelder’a (1967) göre; çocuklarda mekân ilişkisi gelişimi üç aşamada gerçekleşmektedir:

- 1- *Topolojik Mekân Algısı*: Bu aşama, çocuğun mekâna ve mekanlar arasındaki ilişkilere dair henüz bilmediği ancak tahmin yapabildiği bir dönemi ifade eder. Çocuklar, nesnelere arasındaki mesafeleri sezgisel bir şekilde kavrayabilirler.
- 2- *Projektif Mekân Algısı*: Bu aşama, iki ya da daha fazla nesnenin mekandaki diğer nesnelere olan konumsal ilişkisini tanımlamaktadır.
- 3- *Metrik Mekân Algısı*: Bu aşama, çocuğun benmerkezci düşünceden çıkıp, mekan ve nesnelere arasındaki ilişkileri kendi dışındaki nesnelere karşılaştırarak konumlandırabilmesi, mesafeleri bu nesnelere göre tarif edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akt: Mart, Alisinanoğlu, Kesicioğlu ve Erşan, 2023).

Görsel uzamsal beceriler, hikayeler, blok-inşa oyunları, grafik kullanma, farklı şekilleri bir araya getirerek yeni tasarımlar oluşturma, harita okuma ve 2 boyutlu zihinsel döndürme çalışmaları gibi etkinliklerle önemli ölçüde desteklenmektedir (Casey et al., 2008).

### **2.2.3. Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimi**

İnsan gelişimi, fonksiyonel ve karmaşık bir süreçtir. İnsan hayatına bir hücre ile başlar ve genetik kodlarının yönlendirmeleri doğrultusunda, her aşamada birçok adım atarak gelişim sürecini tamamlar. Bu gelişim, bireyin fiziksel yapısına ve tüm vücut fonksiyonlarına erişmesini sağlar (Akdemir, 2006). Doğum anında, bebek ışığı algılayabilirken, nesnelere ve çevresini tam olarak ayırt edemez. Bu durum, doğumdan sonra beyin ve gözdeki fotoreseptör hücrelerin gelişimiyle değişir. Fotoreseptör hücrelerin yeterli olgunluğa ulaşması, zaman içinde renkleri ve biçimleri tanımayı mümkün kılar (Başaran, 1996).

Bebekler, doğum anında duyu organları tam anlamıyla olgunlaşmamış olmasına rağmen, işitme, koklama, hissetme ve görme gibi temel duyu organlarına sahiptir. Bu durum, bebeklerin sıcaklık değişimlerini, vücut pozisyonundaki farklılıkları ve ağrı gibi uyarıcıları algılayabilmesini sağlar. Ancak, doğum sonrasında bu duyu organları henüz tam anlamıyla işlevsel olmadığı için duyu kapasiteleri sınırlıdır. Anne karnında ise, duyu organlarının kademeli olarak çalışmaya başladığına dair bulgular bulunmaktadır (Akdemir, 2006). Bebekler, görsel uyarılara karşı yüksek bir duyarlılıkla dünyaya gelirler ve yaklaşık altıncı haftadan itibaren çevreden yoğun görsel uyarılara maruz kalırlar. İlk haftalarda bebekler için temel eylem görsel uyarılara bakmak olsa da zamanlarının büyük bir kısmını uyuyarak geçirirler. Ancak

birkaç hafta içerisinde, bebekler odaklanma becerisi geliştirmeye başlar ve görsel dikkatlerini daha bilinçli bir şekilde yönlendirebilir hale gelirler (Özyürek, 1995).

Çocuğun görme eylemini seçerek gerçekleştirmeye başlaması, görsel algılama sürecinin başlangıcını işaret eder (Akaroğlu, 2014). Görsel beceri, çocuğun öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynar ve özellikle sosyal yaşantıya dair bilgilerin edinilmesinin temelini oluşturur (Çağatay ve Mangır, 1990, s.13). Görsel algı, çocukların çevreleriyle etkileşim kurabilmesi ve dünyayı anlamlandırabilmesi için kritik bir beceridir. Çocukların, yetişkin seviyesinde uzağı ve yakını doğru bir şekilde görebilmesi için göz kürelerinin tam anlamıyla gelişmesi 6 yaşına kadar devam eder (Başaran, 2005). Bu süreç, görsel sistemin olgunlaşmasıyla birlikte çocuğun çevresindeki nesnelere daha net ve doğru bir şekilde algılayabilmesini sağlar.

Görme, duyuşsal algının en temel bileşenlerinden biridir ve çevreyle etkileşimde edinilen bilgilerin büyük bir kısmı görme duyusu aracılığıyla sağlanır. Erken çocukluk döneminde, çevreyi öğrenmek ve dünyaya yönelmek için görsel algının önemi büyüktür. Görsel algı, düşünme, konuşma ve motor becerilerin yanı sıra hayal gücünün gelişimine de katkıda bulunur. Okul öncesi dönemde, görsel algı aynı zamanda matematiksel yeteneklerin gelişimini destekler. Bu süreç, çocuğun okula başarılı bir şekilde başlamasını sağlar ve öğrenmenin sonraki aşamalarını etkileyerek daha etkili bir öğrenme süreci oluşturur (Suchánková, 2013).

Görsel algı, çocuğun bilişsel gelişiminin temel yapı taşlarından biridir ve bu süreç, çocuğun davranışlarını yönlendirip kontrol eder. Okul öncesi eğitimde, görsel algının geliştirilmesi temel hedeflerden biridir, çünkü bu beceri, okuma ve yazma gibi erken öğrenme süreçlerine temel oluşturur (Bezrukikh ve Terebova, 2009). Ayrıca, okul öncesi dönemde çocukların görsel algılarının sağlıklı bir şekilde gelişmesi, ilerleyen yaşlarında tüm gelişim alanlarında başarılı olabilmeleri için kritik bir rol oynamaktadır (Yıldırım, Akman ve Alabay, 2012).

Uzaklık ve derinlik algısı, genellikle 6-8 yaşları arasında tam olarak gelişir (Başaran, 1996). Araştırmalar, 6 yaşındaki çocukların, simetrik olmayan harf ve sayıları ayırt etme konusunda güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Örneğin, “b” ve “d”, “n” ve “u”, “6” ve “9” gibi harf ve rakamları doğru şekilde ayırt etmekte zorlanabilirler (Koç, 2002). Ancak, 7 yaşından itibaren görsel algılama becerileri önemli ölçüde gelişir. Bu dönemde çocuklar, görsel ayırt etme, eşleştirme, sınıflandırma, şekil-zemin ayrımı, mekân ilişkileri ve görsel bellek gibi beceriler kazanır. Bu yaştan sonra çocuklar daha dikkatli hale gelir, dikkatlerini işlerine odaklar, ayrıntıları, oranları, benzerlikleri, farklılıkları ve parça-bütün ilişkilerini kavrayabilirler. Ayrıca,

gruplama, sıralama, değişmezlikleri anlama gibi beceriler de gelişir. Bu dönemde çocuk, okul yaşantısına hazır hale gelir ve problem çözüme ile mantık yürütme becerilerini daha etkin bir şekilde kullanabilir (Yavuzer, 2005; Ercan, 2009).

Okula başlayan çocukların büyük bir kısmı, görsel algılama becerilerinde yeterince gelişmiş değildir ve bu eksiklik, özellikle okuma ve yazma becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir (Arıkök, 2001). Bu sebeple, okul öncesi dönemde çocukların görsel bilgilere dikkat etmeyi öğrenmeleri son derece önemlidir. Çocukların, sözcüklerdeki harfleri doğru bir şekilde tanıyıp, resimler ve nesnelerin ayrıntılarına odaklanarak bu unsurlar arasındaki ilişkileri anlamaları gerekmektedir (Arıkök, 2001). Görsel algılama becerilerinin okul öncesi dönemde kendiliğinden gelişmesini beklemek yerine, bu becerilerin desteklenmesi için özel eğitim programlarının uygulanması önemlidir (Görener, 2006). Ferah (2007), birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı konusundaki eksikliklerinin doğrudan okuma yazma süreçlerini etkilediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, görsel algıdaki olası sorunların erken dönemde tespit edilmesi, çocuğun genel gelişimi ve okul yaşantısındaki başarısı açısından kritik bir rol oynamaktadır (Cengiz, 2002). Akaroğlu ve Dereli de (2012), okul öncesi dönemde çocukların görsel algı becerilerindeki eksikliklerin, okuma yazma öğrenme ve matematik becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğini vurgu yapmışlardır. Görsel algı, bu becerilerin temelini oluşturduğundan, eksikliklerin erken dönemde fark edilmesi son derece önemlidir. Erken tespit edilen bu eksikliklerin, çocukların gelişimini destekleyecek görsel algı becerilerini geliştirici etkinliklerle giderilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Duru (2008), görsel algı becerilerindeki yetersizliklerin erken dönemde tespit edilmesinin, çocukların, özel eğitime yönlendirilmesini kolaylaştıracağını belirtmiştir. Bu tür müdahaleler, çocukların eksikliklerini tamamlamalarını sağlarken, aynı zamanda akademik başarılarının beklenen düzeyde olmasına katkıda bulunacaktır. Erken dönemde yapılacak müdahaleler, yalnızca görsel algıyı değil, genel bilişsel ve akademik gelişimi de olumlu yönde destekleyecek, böylece çocukların potansiyellerine en uygun şekilde ulaşmalarını sağlayacaktır.

Wagner (1991) tarafından yapılan araştırmaya göre, yaklaşık iki yaşındaki çocukların dikkatleri daha çok çevredeki merak uyandıran uyarıcılardan etkilenirken, 5-7 yaş arasında dikkat becerileri daha sistematik stratejilerle şekillenir. Bu yaşlarda çocukların dikkati daha aktif, mantıklı, sistemli, planlı, devamlı ve amaca odaklanmış bir hale gelir (Wagner, 1991; Akt: Kaymak, 2003). Çocuklar, çevrelerini gözlemlerken görsel algılama süreçleri devreye girer. Doğada ve çevrelerinde gördükleri desenler, renkler ve olgular aracılığıyla çevrelerindeki

nesneleri tanımaya başlarlar. Görsel uyarıcılar sayesinde nesnelerin isimlerini öğrenirler, bu da onların dünyayı anlamlandırma süreçlerini etkiler. Farklı renklerin varlığı, çocukların görsel algı becerilerinin gelişimine katkıda bulunur ve bu, onların çevreleriyle kurdukları ilişkileri zenginleştirir (Çağlayan vd., 2014; Ulus ve Yalçın, 2020). Bu süreç, çocukların çevresini daha derinlemesine anlamalarına ve anlamlandırmalarına yardımcı olur, bu da onların bilişsel ve dilsel gelişimlerini destekler. Çocuklar, renkleri, şekilleri ve görsel nesneleri tanıma ihtiyacı duydukça, zihinlerinde kategori oluşturarak bu nesneleri ayıklama ve gruplandırma becerilerini geliştirirler. Bu süreç, görsel algı becerilerinin gelişimini önemli ölçüde destekler. Görsel algının, çocukların gelişimine en büyük katkısı, özellikle el ve göz koordinasyonlarını geliştirmeleridir. Bu beceri, çocuğun çevresini daha etkili bir şekilde keşfetmesine ve fiziksel dünyayla etkileşim kurmasına olanak sağlar. Bu gelişim, aynı zamanda çocukların motor becerilerinin güçlenmesine de yardımcı olur (Yılmaz ve Kaya, 2022).

Görsel algılama sorunları, çocuklarda bedensel algılama sorunlarına da yol açmaktadır. Bu durum, çocukların motor becerilerinde, koordinasyon ve denge sağlama yeteneklerinde zorluklar yaşamasına neden olabilir. Çocuklar, temel günlük aktivitelerinde, örneğin giyinmek, soyunmak, merdiven çıkmak, tırmanmak ve bisiklet sürmek gibi faaliyetlerde zorlanabilirler (Bumin, 1998; Keller ve Sanghavi, 2005). Okula başladıklarında, görsel algı sorunları nedeniyle akademik başarısızlıklar yaşayabilir ve yaşlılarından geride kalabilirler. Bu durum, nörolojik bir rahatsızlıkları bulunmayan çocuklar için, yetersizliklerini fark etmelerine ve mutsuz, güvensiz ve çekingen hale gelmelerine yol açabilir. Ayrıca, bu çocuklar arkadaşları ve aileleri tarafından etiketlenme riskiyle karşı karşıya kalabilir, bu da sosyal yaşamlarında olumsuz etkiler yaratabilir (Ercan, 2009).

Okul öncesi dönem, çocukların algı gelişiminde çevrenin oldukça etkili olduğu bir dönemdir. Bu süreçte çocuklar, çevrelerine uyum sağlamaya çalışırken çevre ile olan etkileşimleri arttıkça algılama becerileri de gelişir. Çocukların algılama alanı; içinde yaşadıkları çevre, doğal ve sosyo-kültürel etkileşimlerden oluşur. Bu alan genişledikçe ve derinleştikçe algılama yetenekleri de zenginleşir (Erinç, 2014). Bu dönemde çocuklar için çevredeki her şey yenidir; çevrelerini algılarıyla tanır ve geçmiş deneyimlerini kullanarak bugünü geleceğe bağlayan bir öğrenme süreci oluştururlar (Tuna, 2005). Okul öncesi dönem, çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişiminde büyük değişimlerin yaşandığı ve bu alanların birbirini etkilediği bir süreçtir (Gardner ve Gardner, 2007).

Çevreden alınan uyarıcıların doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için çocukların geçmiş deneyimlere sahip olmaları önemlidir. Bir nesne ya da kişiyle tekrarlanan karşılaşmalar,

çocuğun o nesneyi veya kişiyi tanmasına yardımcı olur. Bu süreç, “algısal öğrenme” olarak adlandırılır ve çocuğun farklılaşmış algılarının yetişkinlerin algı düzeyine ulaşmasında önemli bir rol oynar (Temel, 1989). Görsel algılama yetenekleri sayesinde çocuklar çevreden aldıkları duyumlarla zihinsel yapılar oluşturur ve her yeni uyaranla bu yapıları yeniden düzenler. Öğrenilen her bilgi, başlangıçta zihinsel dengeyi bozsa da yeni yapılanmalarla birlikte yeni bir denge oluşturur (Cüceloğlu, 1991; Koç, 2002).

Çocuklarda görsel algı becerisi, “bakmak” ve “görmek” kavramlarının farkında gizlidir. Bakmak, yalnızca gözün hareketine dayanırken, görmek bu harekete bilinçli bir farkındalık katmaktadır (Beyoğlu, 2015; Ertan, 2016). Harber (1979), çocukların bakmayı ve görmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamış ve görsel algı eğitiminin, çocukların nesnelere ve çevreyi nasıl göreceklerini, ayırt edeceklerini ve algılayacaklarını keşfetmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir.

Görsel algı eğitimi, bireyin görsel uyaranları algılayabilmesini ve bu uyaranlara uygun bilişsel ve motor tepkiler geliştirmesini hedefleyen sistematik bir süreçtir. Bu süreçte, özellikle görsel ayırt etme, eşleştirme ve görsel bellek gibi alanların gelişimini destekleyen etkinlikler kritik bir öneme sahiptir. Bu tür çalışmalar, üst düzey bilişsel işlevlerin temelini oluşturur (Gould, 1967). Görsel ayırt etme ve eşleştirme eğitimi sırasında çocuklar, çevrelerini, nesnelere, insanları ve durumları daha dikkatli bir şekilde gözlemleyerek ayrıntıları fark etme yeteneği kazanır. Bu gözlemlerden elde edilen bilgileri yorumlar, nesne ve olaylar arasında bağlantılar kurar, tahminlerde bulunur ve sonuçlar çıkarır. Ayrıca, bu bilgileri bellekte saklayarak farklı alanlarda kullanmaya başlar (Kannegieter, 1970). Marianne Frostig de görsel ayırt etme, eşleştirme ve bellek becerilerinin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir (Akt.: Çağatay, 1986; Cengiz, 2002).

Sund, Kephart, Frostig ve Beery gibi araştırmacılar, çocukların gereksinimlerine uygun şekilde düzenlenmiş ortamlarda, gelişimsel seviyelerine uygun etkinliklerle algısal motor becerilerinin desteklenebileceğini belirtmiştir (Arıkök, 2001; Beery ve Beery, 2004; Bumin, 1998; Ergun, 1995; Koç, 2002).

Sanatsal etkinliklere katılan çocukların görsel algılarının yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca, görsel algı becerilerinin gelişimi ile birlikte çocukların görsel hafızası da güçlenmekte ve bir nesnenin görüntüsünü uzun süre zihinde tutabilmektedir (Akaroğlu, 2014).

Doğa, çevre ve nesnelere keşfetme sürecinde temel bir rol üstlenen görsel algılama becerisi; dil, motor ve yaratıcı ifade alanlarında da gelişimi destekler. Kitap okuma, matematik problemlerini çözme, resim yapma ve oyun oynama gibi etkinlikler, çocuğun görsel algı becerisini geliştiren temel faaliyetler arasında yer alır. Bu etkinlikler sayesinde çocuklar yalnızca çevrelerindeki nesnelere tanımakla kalmaz, aynı zamanda zihinsel yapılarını güçlendirerek daha karmaşık bilişsel görevleri başarıya yetisi kazanırlar (Lester, 2003; Uçar, 2004). Özet olarak erken çocukluk döneminde görsel algının desteklenmesi hem okul hem de sosyal yaşamda başarılı bir birey olmanın temel taşlarını oluşturmaktadır.

## **2.3. Tasarım**

### **2.3.1. Tasarım Nedir?**

Tasarım, zihinde canlanan yaratıcı ve sanatsal fikirlerin düşünce ve araştırma süreçleri sonunda somut bir ürüne dönüştürülmesidir. Mevcut fikirlerin ya da nesnelere yeniden yorumlanması veya farklı formlara dönüştürülmesi yoluyla yeni bir üretim sürecinin oluşturulması olarak tanımlanabilir (Atmaca, 2014, s. 1).

Tasarım ürünleri, günlük yaşamda bireylerin sürekli karşılaştığı ve tercihlerine yön veren unsurlar arasında yer almaktadır. Doğada var olan unsurların sanatsal yorumları, bireylerin estetik algısını etkilerken, tasarımın niteliği bireylerin sanatsal beğeni düzeylerini ve tercihlerini şekillendirmektedir. Tasarım, sanatın farklı disiplinlerinde olduğu kadar, endüstriyel üretim süreçlerinde de önemli bir yer tutmaktadır. Çeşitli endüstriyel ürünler arasında yapılan seçimlerde “sanatsal bir tasarım” ifadesinin kullanılmasının temelinde bu olgu yer almaktadır (Atmaca, 2014, s. 1).

Tasarım, günümüzde kullanım alanı giderek genişleyen ve anlamsal açıdan farklılaşarak çeşitlenen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Tasarlama eylemi, henüz var olmayan bir objenin planlanması ve geliştirilmesi sürecini ifade etmektedir. Bu süreç, nihai bir planın veya taslağın oluşturulması ya da plana ve taslağa ilişkin tamamlanmış bir formun somutlaşmasıyla sonuçlanmaktadır. Günümüzde tasarım, yalnızca görsel sanatlar bağlamında ele alınan grafik tasarımla sınırlı kalmayıp, mimarlık, mühendislik, endüstri ve moda gibi pek çok farklı disiplini kapsayan geniş bir yelpazeye yayılmıştır (Çetinkaya, 2017, s. 34).

Tasarım, oluşturulmak istenen yapısal özellikler doğrultusunda pek çok alana dokunan bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Tasarım kavramı farklı düşünürler tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Elizabeth Adams Hurwitz tasarımı, işlevsel yöntemlerin

belirlenmesi ve uygulamaya geçilmesi süreci olarak; Ivan Chermayeff, zekanın ve sanatsallığın bir bileşkesi olarak; Gilliam Scott ise belirli bir amaca ulaşmayı hedefleyen faaliyetlerin tümü olarak değerlendirmektedir. Becer (2011) ise tasarımı, bir dizi süreç doğrultusunda amaçların gerçekleştirilmesine yönelik bir yaratıcılık faaliyeti olarak tanımlamaktadır (Çetinkaya, 2017, s. 34).

Hayal gücüyle tasarlanan bir olgunun projelendirilmesi, çizilmesi, hacimsel bir uygulama ile somutlaştırılması ve bu doğrultuda ortaya çıkan eserlerin tümü tasarım kavramı içerisinde değerlendirilmektedir. Tasarım, niteliksel işlevlerinin yanı sıra hayatın içine nüfuz eden, teknolojiyle birleşerek yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelen ve planlama süreçlerini işlevsel bir şekilde ele alan bir olgudur (Tepecik, 2002).

Tasarımın bir disiplin olarak sistematik hale gelmesi Bauhaus Okulu ve bu ekolün çalışmalarıyla mümkün olmuştur. Bauhaus'ta temelleri atılan bu süreç, günümüzde tasarımın pek çok alanda, -temel tasarımdan görsel sanatlara, mimarlık alanından endüstriyel ürün tasarımına kadar- geniş bir yelpazede uygulanabilir hale gelmesini sağlamıştır (Atmaca, 2014, s. 1).

Temel tasarım kavramı, 1920'lerde Bauhaus okulunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirli bir seviyeye ulaştırmayı, bireysel özelliklerini tanımlarına yardımcı olmayı, yargılarını kontrol etmeyi, ön yargılarından sıyrılmalarını hedefleyen bir disiplin olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, tasarım eğitiminin temellerini oluşturarak öğrencilere hem sanatsal hem de analitik düşünme becerileri kazandırmayı amaçlamıştır (Seyhan, 1996).

Walter Gropius öncülüğünde Almanya'da kurulan Bauhaus Okulu, yalnızca bir eğitim kurumu olmanın ötesine geçerek, 20. yüzyılda mimarlık, resim, heykel, moda gibi sanat alanlarında çığır açan yeniliklere öncülük eden bir üretim ve tartışma merkezi haline gelmiştir. Bu okul, dönemin en seçkin mimarlarını, ressamalarını, heykeltıraşlarını ve sanatçılarını bir araya getiren bir platform sunmuş; sanatı ve zanaatı birleştiren bir anlayışı temel almıştır. Bauhaus'un eğitim politikasında nesnel bir yaklaşım benimsenmiş; öğrencilere belirli bir öğretmeni, tarzı ya da stili taklit etmek yerine, kendi yollarını bulmaları teşvik edilmiştir. Bu ilke, öğrencilere bireysel yaratıcılıklarını geliştirme ve özgün tasarım süreçlerini keşfetme fırsatı sunarak, tasarım dünyasında iz bırakan bir miras bırakmıştır (Karabay, 2018).

Bauhaus, Nazi Almanya'sı döneminde 1933 yılında Hitler tarafından kapatılmış olmasına rağmen, eğitimdeki etkisi dünya çapında yayılmaya devam etmiştir (Lloyd Jones, 1969; s. 156). Bauhaus'un temel ilkeleri, farklı isimler altında -Visual Design, Foundation

Design, Applied Design, Introduction Design, GestaltungLehre, FormundGestalt, DesignoCommunicatione gibi- dünyanın pek çok yerinde uygulanmaya devam etmektedir (Seyhan, 2005, s. 15).

Türkiye’de sanayileşme süreciyle sanatı birleştirmeye yönelik kültürel politikalar ve eğitim reformlarının yapılandırılmasında Bauhaus’un “Akılcı Yaklaşımı”nın önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda Gazi Terbiye Enstitüsü, Köy Enstitüleri, sanat, sanayi ve meslek okulları; İstanbul Teknik Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi gibi mühendislik ve mimarlık okulları ile 1957 yılında Alman ve Türk Bauhausçular tarafından kurulan Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu, Bauhaus ilkelerine uygun olarak şekillenmiştir. Günümüzde Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi’nin temelini oluşturan bu kurum, Bauhaus yaklaşımlarıyla yetişmiş uzmanlar tarafından kurulmuştur (Aliçavuşoğlu ve Artun, 2017). Bauhaus’un etkisi, günümüz Türkiye’inde çağdaş sanat eğitiminin sistematik bir çatı altında örgütlenmesinde ve tasarım kültürünün geniş kitleler tarafından benimsenerek hızla yayılmasında belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Bu miras, tasarım ve sanat eğitiminin bugünkü yönelimlerini şekillendiren güçlü bir temel oluşturmuştur (Karabay, 2018).

Bir ürünün tasarım sürecinde kullanılan yöntemler zaman ve teknolojiyle birlikte değişiklik gösterse de kültürel, ekonomik, teknolojik ve sosyal faktörlerin tasarımcı ve tasarlanacak ürün üzerindeki etkisi devamlılığını korumaktadır. Tasarımın temelini oluşturan renk, biçim, çizgi, doku gibi unsurlar, yöntemlerdeki değişimlere bağlı olarak farklılaşabilir; ancak tamamen ortadan kalkmaz. Bu süreçte işin temelini yaratıcılık oluşturmaktadır. Yaratıcılık, tasarlanan ürünün kullanım alanını, fonksiyonunu ve biçimini belirlerken aynı zamanda estetik unsurları da şekillendirmektedir (Sezgin, 1992).

May (1992), yaratıcılığı “yapma ve ortaya çıkarma süreci” olarak tanımlamış ve bu süreci, bireyin kendini gerçekleştirme eyleminin dışı vurumu olarak nitelendirmiştir. Albrechts (2005) ise yaratıcılığı, “problemleri ve durumları yeni ve farklı bir perspektiften görebilme ve bu durumlara özgün, yenilikçi çözümler üretebilme becerisi” olarak ifade etmiştir. Diğer bir tanımda ise yaratıcılık, “yeni değerler yaratacak özgün yollarla bilginin yeniden üretilmesi yeteneği” olarak ortaya konmuştur (Higgins ve Morgan, 2000). Bu tanımlar, yaratıcı düşüncenin ortak bir özde birleştiğini göstermektedir: Yaratıcılık, yenilikçi fikirler aramak ve bu fikirlerden yeni ürünler ortaya çıkarmakla ilgilidir. Yaratıcılık, mevcut unsurları ve koşulları dönüştürerek yeni bir şeyin oluşmasına zemin hazırlamayı amaçlamaktadır (Calslar, 1983). Tasarım ve yaratıcılığın tanımları bir arada değerlendirildiğinde, her tasarımın yaratıcı bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yaratıcılık hem tasarım sürecinde hem de sonuç ürününde

büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte, yaratıcı bir tasarıma ulaşılabileceği gibi, farklı çıkarları birleştiren, yeni sorunlara çözüm önerileri geliştiren yaratıcı yollar da bulunabilir.

Yaratıcılığın gelişmesine etki eden faktörler arasında zekâ, bilgi, akıl yürütme biçimi, kişilik, motivasyon ve çevre yer almaktadır (Higgins ve Morgan, 2000). Kişiliğiyle bağlantılı olan yaratıcı özellikler arasında hassasiyet, hızlı adaptasyon, gözlem yeteneği, güçlü sezgiler, enerjik olma, risk alma ve hayal kurma gibi özellikler öne çıkmaktadır. Yaratıcı kişi, dünyayı farklı algılayan, olasılıkları görebilen, sorular sorabilen, sentez yapabilen, esnek ve özgün düşünen, kendi kendine öğrenebilen, açık uçlu düşünebilen ve eleştirel yaratıcı düşünceye sahip bir bireydir. Bagnall ve Koberg (1974), yaratıcılığı, duygularımızla bilgimizin bir bileşimi ya da bildiklerimiz ile duyduklarımız arasında bir etkileşim süreci olarak tanımlamışlardır. Buna göre yaratıcı kişi, tasarımcıdır, mantıklı problem çözücüdür, alışkanlıkları kırabilen bir düşündürdür, yapıcı şekilde tatminsizdir, buluşçu ve cesur bir serüvencidir (Akt. Günay, 2007). Yaratıcı kişi, mevcut bilgilere dayanmaktan çok, yeni problemleri formüle edebilme ve öğrendiği bilgiyi farklı alanlara aktarabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Yaratıcılığın önündeki engeller, genellikle korkulardan kaynaklanmaktadır. Hata yapma, eleştirilme, kötüye kullanılma, yalnız kalma, alışkanlıkları bozma, yasaklarla özdeşleşme gibi korkular, sadece yaratıcılığın değil, doğru olanı seçme ve gerçekleştirme önünde de engel teşkil etmektedir.

Tasarım, tasarlama eylemi sonucunda ortaya çıkan, asıl yapının gerçekleştirilme sürecine rehberlik eden proje, çizim, maket gibi tüm ürünleri ifade eder. Tasarlama, bir nesnenin, bir sistemin ya da olayın, belirli bir amaca yönelik olarak planlanması ve tanımlanması sürecidir (Atan, 2006). Ancak tasarım sürecinin nihai sonucu, tasarlanan ürünün işlevselliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda yaratıcılık, yalnızca nihai bir sonuç değil, aynı zamanda bu sonuca ulaşmayı sağlayan alternatif yolları ve olasılıkları barındıran bir süreçtir. Tasarlama sürecinde, tasarımcı ürünün işlevselliğini göz ardı etmemeli, bu unsuru tasarımın her aşamasında dikkate almalıdır. Bununla birlikte, işlevselliğin dikkate alınması yaratıcılığı sınırlayan bir unsur değildir. Aksine, yaratıcılık süreç odaklı bir yaklaşımla tasarıma özgün çözümler üretme imkânı sunar. Aynı tasarımın, farklı yöntemler ve yaklaşımlar aracılığıyla birden fazla biçimde ortaya konulabileceği düşünüldüğünde, tasarım bir kurgulama, biçimlendirme ve planlama işlemidir. Bu süreç hem sanatsal hem de bilimsel yöntemlerin bir arada kullanılmasını gerektirir (Çetinkaya, 2017).

Tasarım elemanları ve bu elemanlar arasındaki ilişkiler, tasarımın ilkelerine uygun bir şekilde birleştirilerek bir ön yapı oluşturmaktadır (Boydaş, 2007, s. 12). Sanat ve tasarıma ait elemanlar, ön yapı materyalleriyle birleşerek eserlerin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır.

Plastik sanatlarda değer, form, mekân, biçim çizgi, renk ve doku gibi 7 temel eleman bulunmaktadır. Boydaş'a (2007) göre, bu elemanların içerisine eklenen ya da çıkarılan farklı elemanlar da yer alabilmektedir. Tasarımın ilkeleri, özellikle kompozisyon ve birliği sağlama amacıyla, sanatçılara elemanlarda farklılaşmalar yaratma imkânı tanır (Boydaş, 2007, s. 16).

Öztuna (2007), tasarıma ilişkin ilkelerin belirlenmesinde görsel hiyerarşinin, egemenliğin, vurgunun, ritmin, çeşitliliğin, hareketin, oranın ve dengenin nitelik farklılıklarıyla ele alınmasını savunmaktadır. Bu öğeler, tasarımsal ilkeleri daha işlevsel bir şekilde kullanmak için faydalı bir yöntem olarak önerilmektedir.

### **2.3.2. Tasarım Oluşum Aşamaları**

Bir tasarımın oluşum süreci genel olarak şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. Problem belirleme,
2. Bilgi toplama,
3. Çözümleme,
4. Seçeneklerin oluşturulması,
5. Değerlendirme,
6. Geliştirme

Tasarım sürecinin ilk adımı, problemin net bir şekilde tanımlanmasıdır. Bu aşamada, tasarımın ana fikri, malzeme kullanımı ve teknik üslup gibi unsurlar belirlenmektedir. Sanatçının bu aşamadaki bilgi ve deneyimi, sürecin şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

Tasarımın oluşum sürecinde belirtilen problem belirleme, bilgi toplama, çözümleme, seçenek oluşturma, değerlendirme ve geliştirme aşamaları, tasarım odaklı düşünme yaklaşımı ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Tasarım odaklı düşünme; problem çözme süreçlerini sistematik bir yapıya oturtarak, özellikle empatik düşünce ve insan merkezli tasarım unsurları ile bu aşamaların etkili bir şekilde uygulanmasına olanak sağlamaktadır. Bu yaklaşımın temel aşamaları, mevcut tasarım sürecini destekleyici nitelikte olup yaratıcı ve inovatif çözümler üretmek için bir rehber niteliğindedir (Girgin, 2019).

Tasarımcı, problem tanımlandıktan sonra yoğun bir zihinsel süreç ve hayal gücü çalışmasına başlamaktadır. Toplanan veriler, mevcut olanaklar göz önünde bulundurularak

değerlendirilmekte ve ana fikir doğrultusunda en uygun çözüm yolları araştırılmaktadır. Bu aşamalar, tasarım sürecinin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. (Çınar ve Çınar, 2020, s. 36).

Tasarım, önceden belirlenen ilkeler doğrultusunda geliştirilmiş ve tam anlamıyla olgunlaşmamış bir prototip çözümdür. İnsan beyni, düşünsel süreçleri görsel algı yoluyla üç boyutlu bir biçimde zihninde canlandırabilmektedir. Beyinde canlanan ve kâğıda veya başka malzemeye aktarılmış olan şekil, tasarı olarak adlandırılmaktadır.

Tasarı, düşüncenin çizime veya malzemeye aktarılmasıyla somutlaşırken, tasarımdan farkı bu somutlaşma süreci olmaktadır. Tasarımcının bilgi ve becerileri, çizim teknikleriyle birleşerek, ilk eskizleri ‘tasarının’ ilk somut halini oluşturmaktadır. Etüt çalışmaları, değerlendirme ve tartışmalarla yeni fikirler keşfedilmekte ve bu süreçte ‘tasarı’ geliştirilmektedir. Bu aşama sonunda, yaratıcılık değeri taşıyan tasarım, orijinal bir şekilde çizilerek nihai tasarım oluşturulmaktadır. Bütün bu süreçler boyunca tasarım haline getirilmesinde, malzemenin, elemanların ve biçimlerin düzenlenmesinde, temel tasarım elemanları ve temel tasarım ilkeleri kritik bir rol oynamaktadır (Çınar ve Çınar, 2020, s. 38).

### **2.3.3. Temel Tasarım Elemanları**

Temel tasarım elemanları, tasarım sürecinde istenilen ve beklenen kompozisyonu oluşturmak için temel tasarım ilkeleriyle bir arada kullanılmaktadır. Bir tasarım, farklı elemanların ve ilkelerin birleşimiyle ortaya çıkmaktadır. Ancak, bu elemanlar genellikle eşdeğer olmamakta ve kompozisyonda bazıları diğerlerinden daha fazla öne çıkabilmektedir (Armatlı Köroğlu, Bayraktar vd., 2012, s. 14).

#### **2.3.3.1. Nokta**

Yazının en küçük ögesi olan nokta, tasarım elemanları arasında ilk bakışta önemsiz bir unsur gibi görünse de bir araya gelerek yüzey oluşturduğunda tasarımın en etkili bileşenlerinden biri haline gelmektedir. Noktalar, boyutlarına, konumlarına ve tonlarına bağlı olarak büyük ya da küçük, odaklanmış ya da dağınık, koyu ya da açık gibi çeşitli biçimlerde farklı çalışmalarda yer alabilmektedir. Görünüşte etkisiz bir eleman olarak algılanmasına rağmen, uygun bir bağlamda nokta, dinamik bir tasarım unsuru niteliği kazanabilmektedir. Geometrik olarak, iki

çizginin kesişiminden meydana gelen nokta, boyutları küçültülüp büyütülerek veya farklı şekillerde çeşitlendirilerek çeşitli görsel etkiler yaratabilir.

Yan yana dizilen noktalar, düz bir çizgi oluşturabilirken, dağınık yerleştirildiklerinde açık tonlardan koyu tonlara geçiş sağlayarak tasarımda derinlik ve hareketlilik hissi yaratabilir. Tek bir nokta, kâğıt üzerinde etkisiz gibi görünmesine rağmen, genellikle bakan kişide durgunluk hissi uyandırır ve çoğunlukla gri bir ton olarak algılanır. Bununla birlikte, noktaların sayısı arttıkça görsel etkileri belirginleşir ve kompozisyona dinamizm kazandırır. Noktalar, düzenli bir şekilde yerleştirildiklerinde belirli bir ritim oluşturabilir; buna karşılık, karmaşık düzenlemelerde farklı anlamlar ve estetik ifadeler yaratabilirler (Karabay, 2018).

Nokta, yalnızca dairesel bir form ile sınırlı değildir; aynı zamanda kare, üçgen, yamuk veya organik bir damla formu gibi farklı şekillerde de nokta işlevi görebilmektedir (Samara, 2007, s. 40). Fotoğraf makinesiyle çekilmiş bir fotoğraf, büyük bir mercek ile incelendiğinde, fotoğrafın yüzeyini oluşturan açık, orta ve koyu tonların tamamının noktaların bir araya gelmesiyle meydana geldiği gözlemlenebilir (Karabay, 2018). Çocuk resminin temelini oluşturan çizgiler, noktaların oluşturduğu vuruşlarla başlamaktadır. Kalem eline alan çocuk, genellikle kalemi avuçlayarak, kâğıt üzerinde kontrolsüz, rastgele ve sert vuruşlar yapar. Bu bilinçsiz ve gelişigüzel vuruşlar sonucunda kâğıt üzerinde noktalar oluşur. Zamanla bu noktaların yoğunluğu artarak çizgilere dönüşür ve ardından basit çizgilerden karalamalara evrilerek doğal bir gelişim süreci izler (Görşen, 2013).

### 2.3.3.2. Çizgi

Zelanski'ye (1984) göre çizgi, görsel sanatlarda genellikle genişliğine oranla daha fazla uzunluğu olan bir işaret biçiminde tanımlanmaktadır. Çizgi, düşünceleri kâğıda aktarmak için oldukça etkili bir araç olmaktadır ve en kısa sürede hedefe ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Taslak hazırlama, yol tarifi, yapma gibi durumlarda, düşüncelerimizi dolandırmadan, hızlı ve kesin bir şekilde ifade etmek için kalem yardımıyla çizgiler kullanırız. Bu nedenle çizgi, geçmişten günümüze, tüm kültürlerde kullanılan evrensel bir ifade biçimi olmuştur.

Sanat dilinde ise çizgi; basitleştirme, soyutlama veya sadeleştirme işlevi görmektedir. Doğada sayısız biçim ve yüzey bulunur; bu yüzeylerin kesişim noktaları ya da bitiş yerleri çizgi etkisi yaratmaktadır. Objelerin dış hatları gerçekte çizgilerle çevrili olmasa da insanlar bu hatları çizgiyle ifade etme eğilimindedirler. Çizgi, grafiksel açıdan ele alındığında, hareket eden bir noktanın bilinçli veya bilinçsiz olarak belirli bir yönde izlediği eğilimden doğmaktadır. Çevrede

bu şekilde birçok farklı karakterde çizgi görmek mümkündür. Çizgiler, tekstür oluşturabilmekte, renk alanlarını sınırlayabilmekte, perspektif yaratabilmekte ve kendi başına bir plan etkisi oluşturabilmektedir (Odabaş, 1996).

Aykut'un (1978) da belirttiği gibi, doğadaki dağlar, denizler, bulutlar, ağaçlar ve insanların kenarlarında çizgi bulunmamasına rağmen, insanlar bu nesnelerin dış hatlarını çizgiyle ifade etmektedir. Bu durum, yüzeylerin birleşim noktalarının çizgi etkisi yaratmasından kaynaklanmaktadır. Çizgilerin temel işlevi ise birleştiricilik olarak öne çıkmaktadır. Bir kompozisyonda farklı biçim ve parçaları bağlayabilmekte veya alanları ayırabilmektedir. Sayfa tasarımı sırasında kullanılan ızgara sistemleri, farklı elemanları birleştiren çizgisel yapılar olarak işlev görmektedir. Bunun yanı sıra, çizgiler dinamik bir yapı sergileyerek hareket ve yön hissi uyandırmaktadır. Bir nokta konum belirtirken, çizgi hareketi ve dinamizmi yansıtmakta, dikkat çekmek için etkili bir araç olmaktadır (Samara, 2007).

Çizgiler yalnızca görsel bir araç değil, aynı zamanda psikolojik etkileri de olan bir unsurdur. Ergüven (1992) çizgilerin algılanma sürecine eşlik eden ve figürlerin yeniden üretilmesinde kullanılan niteliklerin, figürün algılanma biçimini belirlediğini ifade etmiştir. Örneğin düz çizgiler, durgunluk ve hareketsizlik hissi uyandırırken, herhangi bir iniş çıkış veya dalgalanma olmaması nedeniyle statik bir etki bırakmaktadır.

Çocuk gelişiminde ise çizgi, sanatsal üretimin başlangıç noktası kabul edilmektedir. Mağara resimlerinden günümüze kadar çizgi, sanatsal betimlemelerin temelini oluşturmuştur. Çocukların başlangıçta çizim malzemeleri ile yaptığı bilinçsiz motor hareketler, genellikle gelişigüzel izler, zikzaklar ya da dairesel şekiller üretmesiyle sonuçlanmaktadır. Çocuklar ellerine geçen her türlü kalem veya boyayı bir yüzey üzerinde hareket ettirerek iz bırakmaktan zevk alırlar. Bu doğal ve içgüdüsel davranış, herhangi bir özel yetenek, eğitim veya motivasyon gerektirmemektedir. Kol ve omuz kaslarının gelişimine katkı sağlayan bu hareketler, çocuğun sanata ilk adımı olarak değerlendirilmektedir (Karabay, 2018).

### **2.3.3.3. Leke (Yüzey)**

Herhangi bir yüzey üzerinde, çevresindeki ton veya renkten farklılık gösteren ve daha küçük bir alan olarak algılanan değerler "leke" olarak adlandırılmaktadır. Leke, resim yüzeyinde mürekkep ya da boya kullanılarak oluşturulmuş izler şeklinde karşımıza çıkmakta

ve genellikle sanatçının gözlem, izlenim ya da fırça vuruşlarının bir sonucu olarak eserlerde yer bulmaktadır.

Sanat bağlamında leke, yüzeyin homojen bir şekilde tek renk ile kaplanmış bölümü olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, gündelik hayatta da farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin çay, meşrubat, yemek, boya ya da yağ gibi maddelerin bir yüzeyde oluşturduğu renk farklılıkları ya da insan vücudunda görülen benekler ve renk değişimleri, halk arasında “leke” olarak ifade edilmektedir (Çellek ve Sağocak, 2014).

#### **2.3.3.4. Biçim**

Biçim, nokta, çizgi, renk, açık ve koyu tonların bir araya getirilmesiyle oluşturulan bir yüzeydir. Biçimler yalnızca çizgilerden veya sadece renklerden meydana gelebileceği gibi, lekelerden ya da kolaj tekniği ile farklı malzemelerin bir araya getirilmesiyle de oluşturulabilmektedir. Ayrıca, tüm bu unsurların birlikte kullanılmasıyla da biçimler ortaya çıkabilmektedir. Biçimler organik, inorganik, doğal, yapay, düzgün ya da dağınık görünümlere sahip olabilmektedir. Sanatta biçim, hedeflenen amaca bağlı olarak ve özellikle kişisel bir kaygı doğrultusunda, farklı sanat dallarında değişiklik göstermektedir. Örneğin, biçim anlayışı resim sanatında başka, mimari tasarımda başka, heykel sanatında ise tamamen farklı şekilde ele alınmaktadır (Karabay, 2018).

Sanat eserlerinde sanatçının her zaman bir biçim kaygısı taşıdığı görülmektedir. Konu ya da tema ile şekil, form ve biçim gibi kavramlar, genellikle birbirine yakın anlamlar taşımakta ve dikkat çekmektedir. Ancak bu benzerlikler içinde bile yalnızca sanatçının fark edebileceği ince bir nüans farklılığı bulunabilmektedir (Odabaş, 1996).

Biçim oluştururken kişisel üslubun yanı sıra dengeyi sağlamak ve ışık-gölge ile renk unsurlarını doğru kullanmak büyük bir önem taşımaktadır. Kompozisyonda bazen bir renk, bazen de bir leke ön plana çıkmakta ve izleyicinin dikkatini çekmektedir. Biçimin rengi güçlendikçe izleyici üzerindeki etkisi daha çarpıcı hale gelmekte, koyulaştıkça ise kütleli bir etki yaratma gücü artmaktadır (Karabay, 2018)

#### **2.3.3.5. Form**

Form, şekil ve biçim kavramları, literatürde sıklıkla kavram karmaşasına neden olan konular arasında yer almaktadır. Bazı kaynaklarda, şeklin, biçimin temel karakteristik özelliğini tanımladığı belirtilmektedir. Diğer kaynaklar ise form ve şekil kavramlarının eş anlamlı

olduğunu ileri sürmekte ve formu, “uzayı yüzeylerle sınırlayan bir varoluş” olarak tanımlarken, biçimi “canlı bir varlık” ile ilişkilendirmektedir. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda form kavramının biçim yerine kullanılmasına itiraz edilmiş ve “formun biçimi ifade etmediği, iki boyutlu düzenlerin unsurlarını tanımlamak için ‘biçim’ teriminin kullanımının daha doğru olduğu” vurgulanmıştır (Seyhan, 2005).

Bu konuyu daha somut bir şekilde açıklamak gerekirse, ağır bir nesne donma kıvamına gelmiş çimento dolu bir kaba konulduğunda ve çimento sertleştikten sonra nesne çıkarıldığında, çimento içinde oluşan boşluk, o nesnenin formunu ifade etmektedir. Bu yapı (boşluk), nesnenin dış hatlarını oluşturmaktadır (Karabay, 2018).

Tüm üç boyutlu cisimlerin bir hacmi vardır ve boşlukta belirli bir yer kaplamaktadır. Resim ve heykel gibi sanat dallarında formdan bahsedildiğinde, yapıtın ışık-gölge, koyu-açık tonları, dış görünüş ve anatomi gibi unsurların bütününden söz edilmektedir. Matisse, formu tanımlarken, “dış görünüşün altında saklı olan gerçek” ifadesini kullanmıştır (Odabaş, 1996).

Bir çalışmada form düzenlenirken dengein sağlanması büyük önem taşımaktadır. Biçimlerin yerleştirilmesi sırasında yön, ışık-gölge, renk ve denge unsurlarının dikkatlice planlanması gerekmektedir.

Çocuklar için çizim, basit bir ifadeyle, el hareketlerinin kâğıda yansıtılmasıdır. Çocuk, kâğıda rastgele aktardığı çizgiler ile bu çizgilerin bir araya gelerek oluşturduğu lekeleri ve biçimleri fark etmektedir. Bu farkındalık, çocuğun yaptığı eylemi devam ettirmesini ve bu süreçten keyif almasını sağlamaktadır. Aynı zamanda bu süreç, çocuğu yaptığı çalışmaları bir beceriye dönüştürünceye kadar tekrar etmeye teşvik etmektedir (Karabay, 2018).

### **2.3.3.6. Doku**

Nesneler ve diğer tüm varlıklar, sahip oldukları özellikler sayesinde bağımsız etkiler oluşturmakta ve bu etkiler dokuların oluşumuna zemin hazırlamaktadırlar. Yolcu (2004), dokuyu maddelerin doğal yapılarını yansıtan yüzeysel görünüm olarak tanımlamaktadır. Gümrah (2000) ise dokunun, doğadan veya sanatçının yaratıcı katkısından kaynaklanabileceğini ve hem gerçek hem de taklit edilebilir duyuşal unsurlar içerebileceğini belirtmektedir. Bu dokular, gerçek dokuların etkilerini taklit ederek estetik sonuçlar doğurmakta ve cisimlerin fark edilmesini sağlarken duyuşal bir etki yaratmaktadır. Sertlik, yumuşaklık,

pürüzlülük, kayganlık ve düzlük gibi kavramlar, dokuların algısal özelliklerini şekillendirmektedir.

Dokular genel olarak iki ana grupta ele alınmaktadır:

- 1- Sert ve pürüzlü dokular,
- 2- Düz ve yumuşak dokular.

Dokuların doğal özellikleri; noktalar, çizgiler, renkler, lekeler, formlar veya yüzeysel desenlerden oluşmaktadır. Bu doğal dokular, sanatçının bilgi, teknik ve emek katarak oluşturduğu yapay dokulara dönüştürülebilmektedir (Gümrah, 2000).

Sanatta doku, sıkça kullanılan önemli bir unsurdur. Sözen ve Tanyeli (1999), dokuyu “görme ve dokunma duyularıyla algılanabilen, homojen yüzeysel bir etki unsuru” olarak tanımlamaktadırlar. Sanatsal malzemelerle çalışıldığında, kullanılan her bir malzeme (örneğin, kurşun kalem, pastel, suluboya, çini, akrilik ve yağlı boya) farklı dokusal yüzeyler ortaya çıkarmaktadır.

Doku, sanat unsurları arasında hem görme hem de dokunma duyularına hitap etme özelliği taşıyan özel bir konuma sahiptir. Bir nesnenin dış yapısını olduğu kadar iç yapısını da yansıtarak bilgi vermektedir. Dokular, doğal ve yapay olmak üzere iki sınıfa ayrılabilir. Örneğin, yapraklar, çiçekler, hayvan derileri ve taşlar doğal dokulara örnekken, çimento, kabartma boyalar ve kum gibi malzemelerle oluşturulmuş yüzeyler yapay dokuları temsil etmektedir. Ayrıca yalnızca görsel algıya dayanan ve dokunma hissine hitap etmeyen dokular da mevcuttur. Dokunma yoluyla ile algılanamayan, yalnızca görme yoluyla hissedilebilen dokular ise “vizüel dokular” olarak adlandırılmaktadır. Renk, motif, çizgi ve tonlarla oluşturulan bu iki boyutlu unsurlar, farklı algılar yaratabilmektedir (Karabay, 2018).

Doku zenginliği, çevremizi ve doğayı olduğu kadar sanat eserlerini de zenginleştirmektedir. Günümüzde, dokunun sağladığı çeşitli etkiler, görsel anlatımı zenginleştirmek için resim, heykel tasarım, moda tasarım ve mimaride kullanılmaktadır (Eti, Aslıer vd., 1986).

Sert dokulu nesnelere, uzaklaştıkça üzerlerindeki pürüzlülük etkisinin azalması nedeniyle yumuşak dokulu gibi algılanabilmektedirler. Bu, göz yanılsaması sonucu ortaya çıkan bir durum olmakta ve aynı uzaklıkta bulunan farklı dokulardaki nesnelere sert dokulu olanlar daha yakın, yumuşak dokulu olanlar ise daha uzak görünmektedir (Karabay, 2018).

Tasarım dokularının optik ve fiziksel uyarlamaları, duygusal etkilerin yönlendirilmesini sağlamaktadır. Tasarımın estetik elemanlarının uygun biçimde kullanılması, resimde duygusal

bir zenginlik ve dinamizm yaratmaktadır. Uyum ve zıtlıkların bilinçli şekilde bir araya getirilmesi, sanat eserinde duygusallık ile canlılığı ön plana çıkarmaktadır (Yolcu, 2004).

### 2.3.3.7. Renk

Renk, ışığın bir yüzeye çarpıp yansmasıyla gözde bıraktığı görsel izlenim olarak tanımlanır. Fiziksel açıdan bakıldığında, beyaz ışık bir kristal prizmadan geçirildiğinde, kırılma sonucunda “tayf” adı verilen yedi farklı renk ortaya çıkar. Bu önemli keşif, yaklaşık iki yüzyıl önce Isaac Newton tarafından gerçekleştirilmiştir. Newton, karanlık bir odada yalnızca küçük bir delikten içeri giren güneş ışığını bir prizmadan geçirerek beyaz ışığı, güneş tayfındaki renklere ayırmayı başarmış ve bu deneyle ışığın doğası hakkında çığır açıcı bilgiler elde etmiştir (Parramon, 1994).

Renklerin göz tarafından algılanması, ışıkla ilgili bir fenomen olarak tanımlanabilmekte ve mekânsal etkinliklerden bağımsız bir şekilde gerçekleşmektedir. Renklerin algılanması, ışık kaynağının varlığıyla doğrudan ilişkilidir. Başka bir deyişle, bir cisme çarpıp, yansıyan ışığın göz vasıtasıyla algılanması renk denmektedir (Gümrah, 2000). Işık, doğal veya yapay kaynaklardan üretilerek doğrusal bir hareket ve kırılmalarla görme duyusunu etkilemektedir. Işığın içinde, gökkuşağında görülen turuncu, lacivert, yeşil, kırmızı, mor, sarı ve mavi gibi renkler bulunmaktadır (Yolcu, 2004). Temel renk pigmentleri 3 grupta toplanmaktadır: mavi, kırmızı, sarı. Bu ana renklerin eşit oranda eşit oranda karıştırılmasıyla ara renkler meydana gelmektedir. İki temel rengin birleşmesiyle ortaya çıkan bu standart renkler birleştirildiklerinde kahverengi gibi farklı renkleri oluşturmaktadır (Becer, 2011; Seyhan, 2005).

Renkler 3 boyutlu bir yapıda ele alınmaktadır. Bu boyutlar şunlardır:

1. Renk türü
2. Renk tonu
3. Renk yoğunluğu

Renk türü, yeşil veya sarı gibi farklı renkleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Renk tonu, bir rengin açık veya koyu olduğunu belirten bir kavramdır. Rengin içine beyaz eklendiğinde ton açılmakta, siyah eklendiğinde ise daha koyu bir görünüm elde edilmektedir. Renk yoğunluğu ise rengin parlaklık derecesidir; yoğunluk arttıkça parlaklık da artmaktadır. Aynı boyuttaki iki nesneye uygulanan farklı renk yoğunlukları, parlak olanın daha büyük gibi algılanmasına yol açmaktadır (Becer, 2011).

Tasarım bağlamında renklerin boyutsal uzamları, etkileşimleriyle yakından ilişkilidir. Ana renkler dışında bazı renklerin açıklık ve koyulukları, tasarımın görünüşünü ve hacmini etkilemektedir. Renklerin aynı zamanda psikolojik anlamları da vardır; sıcak ya da soğuk renkler, duygu ve anlam iletiminde aracılık yapmaktadır. Ayrıca tamamlayıcı veya armonik renkler, bu tür duygusal ve görsel etkileşimlerde önemli bir rol oynamaktadır (Tepecik, 2002; Akt., Çetinkaya, 2017, s. 43).

Renkli resim çalışmaları, okul öncesi dönemdeki çocuklar için son derece çekici ve eğlenceli bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Resim yüzeyine bilinçsizce sürülen saf renkler ve bu renklerin birbirleriyle karışması, çocuklar üzerinde heyecan ve mutluluk yaratırken, aynı zamanda onlara renklerin karışımını deneyimleme fırsatı sunarak yaratıcı bir öğrenme süreci sağlamaktadır (Karabay, 2018).

#### **2.3.3.8. Işık ve Denge**

Işık şiddetinin görsellikle birleşmesi, aydınlık ve karanlık arasındaki tonlama değerlerini oluşturmaktadır. Beyaz ve siyah arasında on adet tonlama değeri bulunmakta ve bu aradaki 8 değer gri renk tonları olarak adlandırılmaktadır (Gümrah, 2000). Objeler varlıklarını kabarıklıklar, yuvarlaklıklar, nitelikler ve ışık-gölge algılarının birleşiminden doğan etkileşimlerle yansıtarak algısal derinliği ortaya çıkarmaktadırlar. Işığın ve gölgenin etkileşimi, objelerin yüzeylerinde dokuların, girintilerin, çıkıntıların ve kavislerin nasıl algılandığını etkileyerek farklı ışık ve gölge oyunları yaratmaktadır. Bu oyunlar, tasarımda dinamizmi artırırken, belirsizlik ise rahatlık ve tekdüzelik yaratmaktadır (Yolcu, 2004).

Işık, sanatçının ifade etmek istediği konuyu vurgulamak için kullandığı güçlü bir araçtır. Sanatçılar, ışığı belirgin bir şekilde kullanacakları zaman, ışığın yoğunluğunu, şiddetini ve yönünü önceden planlar ve buna göre eskizler yaparak sonrasında tuvale aktarırlar. Ancak okul öncesi dönemde çocuklar için ışık, bu kadar bilinçli bir öğe olmamaktadır. Çocuklar resim yaparken, ışığı nedense düşünmemektedir. Onlar, sadece o anki duyguları ve sevdiği renklerle özgürce çalışmakta ve perspektif ya da ışık-gölge gibi teknik kaygılar gütmemektedir (Karabay, 2018).

#### **2.3.4. Temel Tasarım İlkeleri**

Temel Tasarım ilkeleri, bir kompozisyondaki elemanlar arasındaki ilişkiyi düzenlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bir kompozisyon oluşturulurken, bu ilkelerden biri, birkaçı ya da

tamamı kullanılabilir. Hangi ilkelerin kullanılacağı ve hangilerinin ön plana çıkarılacağı, bir tasarım problemi olarak kabul edilmektedir (Armatlı Köroğlu, Bayraktar vd., 2012, s. 40).

#### **2.3.4.1. Tekrar**

Tasarımda tekrar, bir elamanın yüzey üzerinde birden fazla kez renk, biçim, şekil ya da doku olarak kullanılması anlamına gelmektedir. Bu tekrarlar, öğeler arasında az veya çok boşluk bırakılarak uygulanabilmektedir. Birbirine benzeyen formlar ya da unsurlar yan yana yer aldığı anda, aralarındaki bu benzerlikler bağlayıcı bir işlev üstlenmektedir. Tasarım süreçlerinde sanat elemanlarının düzenlenmesi sırasında leke ve renk gibi dinamik unsurlar ön plana çıkmaktadır; bu unsurların düzenli bir şekilde devam etmesine ise “tekrar” denmektedir. Tekrar ilkesi, cisim veya biçimlerin ölçü, şekil, renk, değer ve dokularının aynı şekilde korunmasını sağlarken, bu öğelerin farklı yönlerde ya da aralıklarda yerleştirilmesine de imkân tanımaktadır. Bir öğenin aynı ya da benzer biçimde birden fazla kullanımı, tasarımdaki tekrar etkisini oluşturmaktadır. Sanatsal çalışmalar, genellikle belli bir düzeyde ritim içerdiğinden tekrar, tasarımda önemli bir yere sahiptir. Tekrarların miktarı ve uygulanış şekli, tasarımın kompozisyonuna ve ifade edilmek istenen mesaja bağlı olarak tasarımcı tarafından belirlenmektedir (Atmaca, 2014, s. 64).

Tasarımda tekrar, belirli unsurların düzenli bir biçimde yan yana ya da ardışık olarak, aynı ya da farklı yönlerde kullanılmasıyla oluşturulmaktadır. Bu unsurlar arasındaki benzerlikler, uyumlu bir görsel algı yaratılmasını sağlamaktadır. Söz konusu unsurlar, yalnızca tek tek değil, bir bütünün parçası olarak da kullanılabilir. Bir bütün içerisinde yer alan benzerliklerin tekrarı, yüzeysel düzenlemelerde temel bir kural olarak kabul edilmektedir (Gökaydın, 1990, s. 46).

#### **2.3.4.2. Denge-Ritm**

Denge, tasarım unsurlarının görsel etkilerini uyumlu bir biçimde düzenlemeyi sağlayan temel tasarım ilkelerinden biridir. Bu ilke, zıt iki gücün bir araya gelerek dengeli bir bütün oluşturması ile ortaya çıkmaktadır. Tasarımda nesnelerin, biçimlerin, renklerin, dokuların, yönlerin, ton değerlerinin, aralıkların ve ölçülerin birbirleriyle olan ilişkisi dengeli bir şekilde düzenlenmektedir. Denge bozukluğu ise görsel yanlışlık algısını doğurabilmektedir. Görsel çekicilik, genellikle dengeli düzenlemeler sayesinde sağlanmaktadır. Bir kompozisyonda öğelerin yerleşimi, onların görsel ağırlıklarına bağlıdır. Örneğin, sıcak renkler soğuk renklere

göre daha fazla görsel ağırlığa sahipken, parlak renkler pastel renklere kıyasla daha etkili bir izlenim bırakmaktadır (Pektaş, 2022).

Doğanın tüm işleyişi denge prensibine dayanmaktadır. Denge unsurunu barındıran bir tasarım, kendi içinde uyum ve tutarlılık sergilemektedir. Tasarımlar, genellikle iki temel denge sistemi çerçevesinde düzenlenmektedir. Bunlardan ilki, simetrik dengedir. Simetrik denge, eşit özelliklerdeki öğelerin bir eksen etrafında yüzeylere eşit olarak dağıtılmasıyla sağlanmaktadır. Çizgi, yön, doku, ölçü ve biçim gibi tasarım öğelerinin kullanımıyla oluşturulan bu denge türü, genellikle gelenek, resmiyet ve otorite vurgusu taşıyan tasarımlarda tercih edilmektedir (Ekim, 2011). İkinci denge sistemi ise asimetrik dengedir. Bu, eşit ya da eşit olmayan görsel ağırlığa sahip öğelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır. Asimetrik denge, kompozisyonu daha dinamik ve ilgi çekici bir hale getirme açısından etkili bir yöntemdir. Bu tür denge, benzerlik ve zıtlık gibi ilişkilerden yararlanılarak, öğelerin renk, hareket, biçim ve açık-koyu dengesine dayalı bir düzenleme sunmaktadır (MEB, 2007).

Doğada gece ile gündüzün dönüşümü, mevsimlerin sıralı değişimi ve diğer birçok olay dengeli bir düzen içinde gerçekleşmektedir. Denge, yalnızca doğanın değil, insan yaşamının da temel yapı taşlarından biridir. Bu nedenle, sanatta denge, eserin bütünlüğünü sağlayan ve bileşenler arasındaki uyumu oluşturan önemli bir unsurdur. Sanat eseri, dengenin eksikliği durumunda istenen mesajı yeterince etkili bir şekilde iletememektedir (Hosseyini Rad, 2020).

### **2.3.4.3. Uyum ve Bütünlük**

Tasarım ilkelerinden biri olan uyum ve bütünlük, bir tasarımın düzenli ve bütünlüklü bir yapıya sahip olmasını sağlamaktadır. Tasarımda yer alan görsel öğeler uyumlu bir şekilde bir araya getirildiğinde, tasarımın dağınık ve parçalı görünmesi önlenmektedir. Bu süreçte tasarımcı, kullanılan unsurları gruplandırarak ve birbirleriyle uyumlu olacak şekilde düzenleyerek görsel bir bütünlük oluşturmaktadır (Becer, 2011). Genel anlamda, tasarımların görsel bütünlüğü uyum ilkesiyle desteklenmekte ve bu durum, bireylerin tasarımlara olan ilgisini arttırmaktadır (Akpınar, 2022).

Tasarımcılar, görsel bütünlüğü sağlamak için çeşitli yöntemlerden faydalanmaktadır. Bu yöntemler şu şekilde sıralanabilir:

- Sınır: Tasarım alanının sınırları, bütünlüğü artırmak için kullanılabilir. Örneğin, bordürlerin tarzı ve boyutundaki tutarlılıklar, tasarımın genel uyumuna katkı sağlar.

- Beyaz Alan: Tasarım içinde bırakılan boşluklar, ögeler arasındaki dengenin korunmasına ve bütünlüğün güçlenmesine yardımcı olur.
- Eksen: Görsel bütünlüğü destekleyen en yaygın yaklaşımlardan biri eksen kullanımıdır. Tasarım yüzeyinde yatay veya dikey eksenlerin oluşturduğu yapı, görsel ögelerin ve tipografinin düzenli bir şekilde yerleştirilmesini sağlar.
- Üç Nokta: Kompozisyon içinde seçilen 3 tasarım ögesi, birbirine bağlanarak bir bütün oluşturulabilir. Göz, bu noktalar arasında hayali bir üçgen çizerek tasarımın tamamını algılar ve bu durum, görsel algının güçlenmesine katkıda bulunur (Akpınar, 2022).

#### 2.3.4.4. Zıtlık

Zıtlık, bir şeyin karşıtı olma durumudur ve birbirinden farklı unsurların karşılıklı yerleştirilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Tasarımda zıtlık, ögeler arasındaki belirgin farklılıklarla kendini göstermektedir. Bu farklılıklar renk, nesne veya kompozisyon gibi unsurlarda ortaya çıkmakta zıtlık etkisi yaratmaktadır (Gürer, 1990). Sanat eğitimi sürecinde zıtlık, kontrast terimiyle de ifade edilmektedir ve iki terim genellikle birbiriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Zıtlık olan bir tasarımda elemanlar arasında bir çeşit karmaşa ve uyumsuzluk bulunmaktadır. Özellikle renk çalışmalarında zıtlık ilkesi yaygın olarak kullanılmaktadır. Kontrast renkler, zıtlık etkisini güçlendiren önemli bir unsurdur. Ayrıca, biçim ve form gibi unsurlar da zıtlık etkisi oluşturmak için kullanılabilir (Atmaca, 2014).

Sanat eserlerinden kontrast, bileşenler arasındaki hem mantıksal hem de çelişkili bağları yansıtarak dikkat çekici bir etki yaratmaktadır. Doğada ve sanat eserlerinde karşıtlık, anlamların ve kavramların daha güçlü bir şekilde ifade edilmesini sağlamaktadır. Sanat eserlerinde kontrastın kullanımı, mesajların daha etkili, derin ve çarpıcı bir biçimde iletilmesine katkıda bulunmaktadır (Hosseyi Rad, 2020).

#### 2.3.4.5. Birlik

Tasarımda başarılı bir kompozisyon oluşturmak için tüm elemanların bir denge içinde birbirine bağlı olması gerekmektedir. Bu denge, kompozisyonda yer alan ögelerin bir bütünlük içinde uyum sağlamasını mümkün kılmaktadır. Zıt biçimlerin bile düzen ve uyum içerisinde bir araya gelmesi, tasarımın görsel dengesini ve estetik değerini artırmaktadır (Güngör, 1983).

Birlik kavramı, tasarım elemanlarının birbiriyle ve genel kompozisyonla olan ilişkisini ifade etmektedir. Tasarımda birliğin sağlanması, aynı zamanda bütünlük ve dengeye ulaşmasını

mümkün kılmaktadır. Kullanılan her ögenin diğerleriyle bir bağının olması, çalışmanın birliğini ve görsel tutarlılığını güçlendirmektedir. Birlik, parçalar ile bütün arasındaki ilişkinin estetik bir değer taşımasını zorunlu kılmaktadır. Tasarımda birliği sağlamak için zıtlık, denge, egemenlik, çeşitlilik ve uyum gibi diğer temel tasarım ilkelerinden yararlanılmaktadır. Bu süreçte farklı formlar veya objeler, belirli bir düzen içerisinde bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilmelidir (Atmaca, 2014, s. 84-86).

#### **2.3.4.6. Aralık**

Hayatın her alanında olduğu gibi, tasarım süreçlerinde de aralıkların önemi büyüktür; çünkü hiçbir şey sürekli şekilde kalmamaktadır. Sanat eserlerinin oluşturulmasında estetik kaygılar doğrultusunda kullanılan aralık ilkesi, algılama sırasında etkileyici bir rol oynamaktadır. Bu ilkeyi uygularken belirlenen mesafeler, tasarımın etkisini belirgin hale getirmektedir. Örneğin, birbirine çok yakın ve küçük aralıklar monoton bir his yaratırken, daha geniş ve düzensiz aralıklar dikkat çekici ve hareketli bir görüntü oluşturmaktadır. Ancak, aralıkların tekrarları arasında denge kurulması da önem taşımaktadır. Aşırı sık ve düzenli tekrarlar algısal olarak rahatsızlık yaratabilmektedir. Bu durum, şehirleşme örneğiyle de görülebilir; aralıksız yerleştirilen binalar sıkıcı ve bunaltıcı bir atmosfer yaratmaktadır. Benzer şekilde, sanatta estetik açıdan çok sık yerleştirilen elemanlar da izleyici üzerinde olumsuz bir etki bırakmaktadır. (Atmaca, 2014).

Tasarımda aralık ilkesi, derinlik ve hareket hissi yaratma açısından hayati bir rol oynamaktadır. Bu kompozisyonda birlik ve bütünlük kadar, öğeler arasındaki boşluklar ve aralıkların varlığı da önemlidir (Güngör, 1972). Doğru kullanılan aralıklar sayesinde tasarım, durağan bir yapıdan sıyrılarak izleyicide heyecan uyandıran ve derinlik algısı yaratan bir sanat eserine dönüşebilir (Atmaca, 2014, s. 86-87).

#### **2.3.4.7. Baskınlık ve Egemenlik**

Tasarımda, görsel düzenleme elemanlarından birinin diğerlerine oranla daha yoğun kullanılması, o ögenin kompozisyonda ön plana çıkmasını sağlamakta ve dinamik bir yapı oluşturarak izleyicinin dikkatini o noktaya çekmektedir (Gençaydın, 1989). Renk, doku, çizgi, ışık-gölge gibi unsurlardan biri baskın hale getirildiğinde, bu baskınlık kompozisyondaki vurgu unsurunu güçlendirmekte ve odak noktası oluşturmaktadır.

Baskınlık tasarımda yalnızca renk veya dokuyla değil, şekil ile de sağlanmaktadır. Öne çıkan bir şekil, kompozisyonun anlatım dili hakkında bilgi verirken aynı zamanda tasarıma

hareketlilik kazandırmaktadır. Egemenlik, bir tasarımda birliğin oluşturulmasına katkı sağlayan önemli bir ilkedir ve genellikle tekrar yoluyla pekiştirilmektedir. Doğada sıkça karşılaşılan bir düzen biçimi olan tekrar, tasarıma hem düzen hem de çekicilik katmaktadır. Bununla birlikte, tasarımda vurgulanması gereken bazı formlar bulunmakta; bu formlar hem dikkat çekici bir etki yaratmakta hem de kompozisyonda denge unsuru olarak görev almaktadır. Örneğin, bir tasarımda renk ile egemenlik sağlanacaksa, baskın bir renk grubunun seçilmesi önemlidir. Eğer sıcak renkler tasarımda hâkim olacaksa, soğuk renklerin ölçülü bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu tür bir düzenleme, tasarımı algılayan izleyicide duygusal bir etki yaratmakta ve bu etkinin yönü, çalışmada egemen olan renklerin niteliğine göre belirlenmektedir (Atmaca, 2014, s. 91).

#### **2.3.4.8. Ölçü-Oran**

Tasarımda kullanılan unsurların orantısal ilişkileri, izleyicinin algısını ve iletişimini doğrudan etkilemektedir. Farklı boyut, biçim ve renkler kullanılarak tasarımda çeşitlilik sağlanabilir. Ancak bu farklılıkların oluşturulması sırasında tasarımcı, bütünlüğü korumaya özen göstermelidir. Uyumlu orantılar elde etmek için, dikkatlice yerleştirilmiş sistematik bir yapı geliştirilebilir (Atabey, 2010, s. 65).

Orantı, tasarımda kullanılan görsel öğeler arasındaki boyut ilişkilerini ifade etmektedir. Boyutlar, eni, boyu, yüksekliği ve diğer fiziksel özellikler arasındaki ilişkiler, tasarımın algılanışını ve iletilmek istenen mesajı etkilemektedir. Tasarımda bir öğenin öne çıkarılması için kullanılan görsel hiyerarşi, öğelerin boyutlarının farklılığıyla sağlanabilmektedir. Ancak renk, ton ve konum gibi unsurlar da görsel hiyerarşi oluşturmada etkili olmaktadır (MEB, 2007; Ekin, 2011).

Soyut anlamda, oranlar iki büyüklük arasındaki sayısal ilişkiyi ya da bir bütünle onu oluşturan elemanlar arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Ölçü, genellikle insanın kendine ait ölçüleriyle birlikte değerlendirilen bir olgu olup, parçaların birbirleriyle karşılaştırılmasıyla oransal ilişkiler ortaya çıkmaktadır (Kuban, 1992, s. 61-62).

#### **2.3.5. Erken Çocukluk Döneminde Tasarım ve Uygulamalı Sanatlar**

Sanat kavramı, günümüzde geniş bir yelpazeye yayılan anlamlarıyla birçok farklı tanıma konu olmaktadır. Bu tanımların ortak noktası ise yaratıcılık, estetik, tasarım ve özgünlük gibi unsurların ön plan olmasıdır. Uygulamalı sanatlar, genel anlamda işlevselliği olan nesnelere estetik değer kazandıran uygulamalar olarak tanımlanmaktadır. (Alp, 2009, s. 49). Uygulamalı

sanatlarda tasarım, bir ürünün kurgulanmasından, eskiz aşamasına ve yapısal oluşumuna kadar uzanan bütüncül bir süreci ifade etmektedir. 21. yüzyıl, tasarımın her alanda belirleyici rol üstlendiği bir çağ olarak nitelendirilmektedir (Alp, 2009, s. 50). Uygulamalı sanatlarda tasarım aşaması, kullanıma yönelik bir ürünün yapısal özelliklerinin belirlenmesi, hangi işlevde kullanılacağı, zaman ve mekân boyutlarının değerlendirilmesi, malzeme seçimleri ve bu malzemelerin gerektirdiği tekniklerin belirlenmesi gibi bilgi ve araştırma gerektiren kapsamlı bir süreci içermektedir. Bu süreç, aynı zamanda renk, biçim ve kompozisyonda estetik bir bütünlük oluşturmayı da hedeflemektedir. Geleneksel olarak tasarım süreci, kurgunun oluşturulması, ardından eskizler ve nihai tasarım düzenekleriyle ilerleyen bir yapıdadır. Ancak günümüzde tasarım süreçleri, malzeme temelli (yazılı metinler, ses, görüntü, nesne, eşya vb.) bireysel ve deneysel yaklaşımları içerecek şekilde yeniden şekillenmiştir. Bu durum, tasarımın daha özgür ve deneyime dayalı bir şekilde, bazen sondan başa ilerleyen bir süreç olarak ele alınmasını sağlamaktadır. (Alp, 2009, s.52-57)

Tasarım, öğrenme ve bilgi edinme temeline dayanan çok boyutlu bir süreçtir. Bu bağlamda, tasarım sürecinde öğrenme ve bilgi edinme sınırsız bir süreç olarak değerlendirilir; tasarımcı, sürekli araştırma yapmak ve kendini geliştirmek zorundadır. Tasarımcı, üretkenlik, yenilikçi bir yaklaşım, derin bir bilgi birikimi ve toplumun ihtiyaçlarına uygun özgün çözümler üretme yeteneğiyle ön plana çıkmaktadır. Ancak, bilgi, hiçbir zaman estetiğin önüne geçmemeli; başka bir ifadeyle, bilgi mutlak, katı ve belirleyici bir unsur olarak tasarımı yönlendirmemelidir (Doğan, 1984).

Tasarım sürecinde, teknik malzeme bilgisi bir amaç olarak değil, tasarımın hayata geçirilmesi için kullanılan bir araç olarak değerlendirilmelidir. Uygulamalı sanatlar ile güzel sanatlar arasındaki en temel fark, uygulamalı sanatlarda tasarımın işlevselliği ön planda tutarak estetik bir bütünlük içinde şekillendirilmesidir. İşlevsellik, uygulamalı sanatların kullanım ve amaca uygunluk boyutunu vurgulayan bir kavram olmaktadır. Bu kavram, aynı zamanda zamana uygunluğu da içermektedir; çünkü zamana ayak uyduramayan bir tasarım, işlevselliğini yitirerek değerini kaybetmektedir.

Tasarımın bilimsel boyutu, öncelikle kurgu kavramı üzerinden açıklanabilmektedir. Özellikle uygulamalı sanatlarda, tasarımcının güçlü bir teknik ve malzeme bilgisine sahip olması gerekmektedir. Ancak bu bilgi, sabit ve katı bir yapıdan ziyade değişken ve esnek bir yapıda olmalı, estetik alanın gerekliliklerine uyarlanarak tasarıma katkı sağlamalıdır (Alp, 2009, s.52)

Çocuklar, doğalarında var olan merak duygusu sayesinde, uygun ortamlar sağlandığında, gerekli araç-gereçlerle desteklendiklerinde ve psikolojik olarak teşvik edildiklerinde sanatla ilgili çalışmalara yatkınlık göstermektedirler. Resim, heykel, seramik, mimari, müzik, dans gibi sanat dalları, çocukların günlük yaşamında sıklıkla bir oyun formunda yer bulmaktadır. Sanat, kimi zaman somut bir olgu kimi zaman ise oyunun bir parçası olarak çocuğun günlük yaşamında ve tüm çocukluk dönemi boyunca önemli bir yer tutmaktadır (Karabay, 2018, s. 54)

Anaokulundan ilkokulun birinci kademesine kadar geçen süreçte, çocuklar doğuştan gelen merakları sayesinde materyalleri farklı şekillerde değerlendirerek çeşitli biçimlere dönüştürme sürecinden yoğun bir şekilde faydalanmaktadır. Bu süreçte birçok materyali zengin ve yaratıcı formlara dönüştürebilmektedirler. Bu materyaller, çocuklar için sanatsal bir ilham kaynağı haline gelmektedir. Bu nedenle, çocukların sanatsal beceri ve yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla, atık ve artık materyalleri kullanarak yeni nesnelere dönüştürmelerine olarak tanınması gerekmektedir. (Acer, 2011)

Bu şekilde, çeşitli malzemelerle oluşturulan iki veya üç boyutlu sanat çalışmaları, çocukların, çizgi, şekil, renk, biçim ve doku gibi estetik deneyimler kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, atık ve artık materyallerle yapılan sanat etkinlikleri çocukların ağırlık, genişlik, mekân, doku, şekil ve denge gibi kavramları öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Başka bir ifadeyle, bu süreç, çocuğa her bir materyalle etkileşim kurma ve tasarım malzemelerinin farklı özelliklerini keşfetme fırsatı sunmaktadır. Bununla birlikte, çocukların atık ve artık materyalleri farklı formlara dönüştürmesi, nesnelere yeni anlamlar yüklemelerini sağlayarak soyut düşünme ve hayal gücü gelişimine de önemli bir katkı sağlayacaktır (Acer, 2011; Akt., Karabay, 2018).

Günümüz okul öncesi ve ilköğretim sanat eğitiminde yaygın olarak yapılan hatalardan biri, çocuklara, formu önceden çizilmiş çizgi roman karakterlerini, ev, okul, çiçek gibi kalıplaşmış figürleri boya kalemleri ile renklendirmelerinin istenmesidir. Bu tür uygulamaların, çocuğun sanatsal ve bilişsel gelişimine anlamlı bir katkı sağlamadığı, alan uzmanları tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır. Öğrencinin, kendisi için belirlenmiş bir modele bağlı kalması yerine, kendi problemini ortaya koyması ve bu problemi çözmek için yöntemler geliştirmesi, özgür ve yaratıcı düşünceyi teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu özgün, yenilikçi ve yapıcı bireylerin yetişmesini desteklemektedir (Eti, Ashier vd., 1986).

Temel sanat ve tasarım eğitimi, bireylerin başkalarının koyduğu sanatsal kuralları sorgulamadan kabul etmeleri üzerine değil, doğanın kurallarını fark ederek ve onlara saygı göstererek, kendi sanatsal anlayışlarını ve yaklaşımlarını geliştirmeleri üzerine kurulmalıdır. Bu süreç, bireyin ne istediğini bilen, kişilikli ve üretken bir şekilde kendini ifade etmesine olanak tanımaktadır. Böyle bireyler, aynı zamanda yaşadıkları çağın dinamiklerine uyum sağlarken bilimsel ve sanatsal yenilikleri takip eden ve uygulayan kişiler haline gelmektedir (Balamir, 1974).

Sonuç olarak, çocukların önüne sınırları başkaları tarafından belirlenmiş, sonucu öngörülebilir resimler koymak yerine, onların yaratıcılıklarını özgürce ifade edebilecekleri alanlar yaratılmalıdır. Özellikle, hangi malzemeyi hangi amaçla kullanacaklarını düşünerek ve yorumlayarak çalışmalar yapabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Bu bağlamda, atık ve artık materyallerle yapılacak sanat çalışmaları hem bireysel yaratıcılığı teşvik edecek hem de çocukların estetik ve problem çözme becerilerini geliştirecektir. Böyle bir yaklaşım, gelecekteki nesilleri sanatsal açıdan heba etmekten kurtarmak adına önemli bir adım olacaktır.

Okul öncesi sanat eğitiminde kullanılacak materyaller, araçlar ve yöntemler, çocukların kendilerini ifade etmelerinde, duygusal olarak özgünlüklerini ortaya koymalarında ve en önemlisi yaratıcı düşüncelerini hayata geçirmelerinde büyük bir rol oynamaktadır. Bu unsurlar, öğretmenin rehberliğinde, çocuğa zarar vermeyecek şekilde güvenli biçimde olmalıdır. Aynı zamanda öğretmenin, materyalleri nasıl kullanacağına dair yeterli bilgi ve deneyime sahip olması, çocukların yaratıcılıklarını en iyi şekilde açığa çıkarabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Birçok öğretmen, sanat eğitimi konusunda kendini yetersiz hissedebilmekte ve yaratıcılığın kendilerinde doğal bir yetenek olmadığını düşünebilmektedir. Ancak araştırmalar, yaratıcılığın özellikle sanat gibi alanlarda öğrenilebilen bir beceri olduğunu göstermektedir. Öğretmenler ve öğretmen adayları yaratıcılıklarını geliştirecek şekilde atık ve artık malzemeleri sanatsal açıdan ele alıp, bu malzemelerin asli işlevlerinin ötesinde yeni formlar yaratabilmelidirler. Örneğin, leblebinin veya fıncığın böcek başı olarak kullanılması, hurma çekirdeğinin arı ya da böceğin gövdesi olarak değerlendirilmesi, Antep fıstığı kabuğunun kanat olarak işlev görmesi gibi yaratıcı kullanım biçimleri, öğretmenlerin sanat eğitimi bağlamında geliştirebileceği yaratıcı çözümler arasında yer alır (Karabay, 2018, s. 45).

Günümüzün teknoloji çağında, sınırsız nimetlerin ve olanakların sunulduğu bir ortamda, çocuklar genellikle sanal dünyada bir şeyler inşa etmekle vakit geçirmektedirler. Ancak eğitimciler, kırtasiyecilerde satılan hazır malzemeleri kullanmak yerine, çocukların bu materyalleri geleneksel kullanım amaçlarının ötesinde, yeni şekiller ve formlar vererek yaratıcı

tasarımlar ortaya koymalarına olanak tanınmalıdır. Bu süreç, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine imkân tanıyacaktır (Karabay, 2018, s. 48).

Ayrıca, etkinliklerde yalnızca iki boyutlu çalışmalar değil, özellikle atık ve artık materyallerle yapılan üç boyutlu çalışmalar da teşvik edilmelidir. Bu tür çalışmalar, çocukların bilinçaltında doğal olarak gelişen “oyuncaklarla oynama” alışkanlıklarına hitap ederek, çocukları sıkmadan daha keyifli bir şekilde vakit geçirmelerini sağlayacaktır. Aynı zamanda bu tür etkinlikler, çocukların sanatla haşır neşir olmalarını en önemlisi yaratıcılıklarını özgürce ifade etmelerini teşvik edecektir.

Sanat eğitimi, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmede olduğu gibi, estetik düşünce ve bilinç kazandırma sürecinde de büyük bir öneme sahiptir. Sanat eğitimi, bireyin kişisel gelişimini yalnızca entelektüel anlamda değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal bağlamda da destekler. Özellikle sosyal ilişkilerde, iş birliği, paylaşım ve yardımlaşma gibi değerleri aşilayarak birlikte bir şeyler yapma sevincini yaşatır. Bu yönüyle sanat eğitimi, bireylerin hem kendilerini hem de çevrelerini daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır.

Ayrıca sanat eğitiminin, bireyin orijinal buluşlar yapmasını teşvik ettiği, gözlem yeteneğini geliştirdiği, kişisel çabaları destekleyerek el becerisini artırdığı hemen hemen her kesim tarafından takdir edilmektedir. Bu nedenle sanat, sadece teknik becerilerin ötesinde, bireyin duygusal ve düşünsel gelişimini de besleyen önemli bir araçtır (Uysal, 2005).

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

### **2.4.1. Yurt İçi Araştırmalar**

Görener (2006), görsel algı ve becerilerin desteklenmesine yönelik hazırladığı bir sanat eğitimi programının etkilerini araştırmıştır. Çalışma, Ankara'nın Çankaya ilçesindeki özel ve devlet okullarının anasınıflarında eğitim gören 100 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada “Frostig Görsel Algı Testi” kullanılmıştır. Sanat eğitimi programı, 12 hafta boyunca haftada üç gün uygulanmıştır. Bulgular, programın çocukların göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algısı, şekil sabitliğini algılama ve mekân ilişkilerini anlamada belirgin bir gelişme sağladığını ortaya koymuştur.

Acer, D. ve Ömeroğlu, E. (2008) tarafından gerçekleştirilen Estetik Eğitimin Altı Yaşındaki Çocukların Estetik Yargı Gelişimi Üzerine Etkisi başlıklı çalışmanın amacı, estetik eğitiminin 6 yaşındaki çocukların estetik yargı gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmak

olmuştur. Çalışmanın örneği, Ankara'daki devlet okullarından rastgele seçilen 77 çocuktan oluşmuştur. Bu çocuklar, farklı sosyoekonomik seviyelerden seçilmiş ve üç gruba ayrılmıştır: Deney grubu 22 çocuktan, plasebo grubu 23 çocuktan ve kontrol grubu ise 32 çocuktan oluşmuştur. Deney grubuna estetik eğitim programı uygulanmış, plasebo grubuna plasebo eğitimi verilmiş ve kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Çocukların estetik yargılarını ölçmek amacıyla Taylor-Helmstadter Çifti Estetik Yargı Karşılaştırma Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, çocukların estetik algılarını ve yargılarını değerlendirme amacıyla uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları, deney grubunda estetik eğitim alan erkek çocuklarının estetik yargılarında önemli bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ebeveynlerin eğitimsel ve sosyoekonomik seviyelerinin çocukların estetik yargıları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Davun (2009), etkinliklerle desteklenen sanat eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların estetik beğeni düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma, SHÇEK'e bağlı bir çocuk yuvasına devam eden 11 kız ve 18 erkek, toplam 29 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna haftada bir gün görsel sanat eğitimi etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle ders verilmiştir. Sonuçlar, geliştirilen etkinlikleri alan deney grubunun, geleneksel yöntemle eğitim alan çocuklara göre daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Erdem (2010), bir bale eserinden bölümler izlettirerek 3-7 yaş arası çocukların estetik algılarının yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenler çerçevesinde nasıl şekillendiğini araştırmıştır. Çalışmada, estetik algının özellikle 6-7 yaş grubunda daha belirgin olduğu, ancak bu gelişimin düzenli bir yaş örüntüsü göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, cinsiyetle estetik algı arasında bir ilişki bulunmazken, sosyoekonomik düzeyin estetik açıdan güçlü bir uyarıcıyı ayırt etme ve beğeni üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Özalp (2012), Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi'ni (ÇASEY) okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulayarak sanat eğitimindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma, özel bir ilkokulun anasınıfına devam eden 21 çocuk (12 erkek, 9 kız) ile gerçekleştirilmiş ve ÇASEY, görsel sanatlar dersi kapsamında 10 oturum boyunca uygulanmıştır. Görüşme ve gözlem formlarıyla toplanan veriler, yöntemin çocukların sanat alanında gelişimini desteklediğini göstermiştir. Çocukların sanat eserleri hakkında konuşma ve sanatçılarla etkileşim gibi etkinliklerle kelime dağarcıklarının geliştiği gözlenmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında, çocukların şekil-zemin algısı, renk farklılıklarını ifade edebilme ve boyama çalışmalarındaki sabırsızlık gibi sorunlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Özer Kocamanoglu ve Acer (2014), öğrenme merkezleri kullanılarak yapılandırılan bir okul öncesi sınıfında, çocukların sanat ürünleri ve estetik yargı gelişimlerini incelemiştir. Çalışma, Ankara Üniversitesi Uygulama Anaokuluna devam eden 60-72 aylık 19 çocuk ve 17 ebeveyn ile yürütülmüştür. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmada, tek gruplu ön test-son test deseni benimsenmiştir. Veriler, “Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği”, “Ürün Dosyası Değerlendirme Formu” ve “Ebeveyn Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, çocukların estetik yargı ölçeğinden aldıkları son test puanlarının, ön test puanlarına kıyasla anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca ebeveynlerin tamamı, sınıf ortamının çocuklarının gelişimini olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

Ünlüer (2017) tarafından yapılan doktora tezinde, Estetik Eğitim Programı'nın beş yaşındaki okul öncesi çocuklarının estetik yargı ve görsel algı gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde Kocaeli Üniversitesi Uygulama Anaokulunda gerçekleştirilmiş ve 18 kişilik deney ile kontrol gruplarından oluşan toplam 36 çocuk üzerinde uygulanmıştır. Deney grubuna, mevcut okul öncesi eğitim programına ek olarak, on hafta boyunca haftada iki kez Estetik Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubu ise yalnızca MEB'in 2013 yılı okul öncesi eğitim programına devam etmiştir. Araştırmada, “Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği” ve “Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubundaki çocukların estetik yargı puanlarının kontrol grubundakilere göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, “Şekil Zemin Algısı” alt boyutunda önemli farklılıklar tespit edilmiş, ancak diğer görsel algı boyutlarında belirgin bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgular, Estetik Eğitim Programı'nın beş yaş çocuklarının estetik yargı gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

#### **2.4.2. Yurt Dışı Araştırmalar**

Stokrocki (2001), 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, Türkiye, Japonya ve Amerika'daki Kızılderili çocuklarının estetik beğenilerini araştırmış ve kültür farklılıklarının estetik beğeni üzerindeki etkisini incelemiştir. Türk halısına gösterilen ilgiler farklı kültürlerdeki çocuklar için benzer hikayelerle bağlantı kurulmuştur. Bu çalışma, çocukların kültürel bağlamda sanat eserlerine nasıl farklı tepkiler verdiğini ve estetik beğenilerinin kültürel etkilerini ortaya koymuştur.

Savva ve Trimis (2005), Güney Kıbrıs'ta rastgele seçilen iki anaokulunda beş ve altı yaş grubundan 32 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmada, çocukların estetik tepkilerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, çocukların %81'i üç boyutlu sanat eserlerini tercih etmiştir. Bu tercihlerde en etkili faktör sanat eserinin konusu (%56) olurken, bunu kullanılan materyal (%31) ve renk (%15) izlemiştir.

Eckhoff (2006), müze eğitim programlarının çocukların estetik beğenileri üzerine etkisini incelemek amacıyla, dört ila on bir yaş arasındaki 63 çocukla dört haftalık bir sanat kampı düzenlemiştir. Araştırma sonuçları, çocukların sanat çalışmaları hakkında aktif deneyimler kazandıklarını ve kendi sanatlarını yarattıklarında bu deneyimleri ifade ettiklerini göstermiştir. Bu tür zengin sanat değerlendirme deneyimleri, geleneksel erken sanat eğitimlerinden farklıdır çünkü çocukların sanatsal ürünlerine daha az odaklanılmaktadır.

Danko-McGhee (2006), yaşları 2 ile 6 arasında değişen 50 çocuğun estetik tercihlerini inceleyen pilot çalışmasında, Toledo Sanat Müzesi'nde sergilenen resim, heykel, dekoratif objeler ve mobilyalar gibi sanat eserlerini araştırma nesnesi olarak kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre, küçük çocuklar hem soyut hem de gerçekçi sanat eserlerine ilgi göstermiştir. Özellikle parlak renkler ve gümüş-altın gibi ışıldayan yüzeyler, çocukların dikkatini yoğun bir şekilde çekmiştir. Ayrıca, çocukların sanat objelerini oyun materyali olarak hayal ettiklerini ve bu doğrultuda görüşlerini ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

James ve Souto-Manning (2008), Amerika'da 600 ilkokul öğrencisi ve 40 öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, farklı öğretim yöntemlerinin çocukların sanatsal ve estetik gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada, kontrol grubundaki çocuklara ressam Henry Matisse ve eserleri üzerine konuşmalar, yapılandırılmış görsel sanat ve dil sanatı dersleri, grup sohbetleri, resim teknik dersleri ve atölye çalışmaları sunulmuştur. Deney grubundaki çocuklar ise, büyük grup sohbetleri, birlikte şarkı söyleme, giyinme, atölye çalışmaları, kukla yapımı, şiir ve tartışma gibi çoklu sanat yaklaşımlarını içeren bir öğretim yöntemiyle desteklenmiştir. Beş derslik sürecin sonunda, deney grubundaki çocukların test puanlarının kontrol grubundakilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki çocuklar estetik becerilerini geliştirerek, daha yüksek kalitede sanatsal çalışmalar üretmişlerdir.

Philips ve diğerleri (2010), Sanat Yoluyla Erken Okuryazarlığın Geliştirilmesi ve Desteklenmesi (PASELA) programının etkilerini inceledikleri çalışmalarında, Pennsylvania'nın güneyindeki Bethlehem bölgesinde 181 okul öncesi çocuk ile çalışmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre, programa katılan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir artış kaydedilmiştir. Bu bulgular, sanat temelli programların erken okuryazarlık gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır.

Bell (2011) Yeni Zelanda'da bir erken çocukluk merkezinde sanat çalışmaları ile ilgili konuşmaları sırasındaki öğrenme stratejilerini tanımlamak amacıyla beş yaş çocukları ve öğretmenlerinin konuşmalarını incelemiştir. Sanat tartışmalarına başlangıç noktası olarak yedi tip soru önermektedir:

1. Sanat çalışmalarını yakından incelemeye cesaretlendiren "bakma" soruları (Ne görüyorsun? O ne yapıyor? gibi);
2. Sanat çalışmalarında görülenleri, arka planı ve parçaları tanımlama soruları;
3. Alan, derinlik, doku, renk gibi konularla ilgili analitik sorular;
4. Çocukları empatik yorumlar yapmaya cesaretlendiren, kişisel deneyimleri ve resimler ile ilgili hikayeler kullanma soruları;
5. Sanat çalışmalarının yapılış koşulları ve sanatçılarla ilgili bağlamsal sorular;
6. Çoklu bilgi alanlarıyla sanat deneyimlerini artıran, dramatik oyunlar, rol oyunları, dans gibi etkinliklere katılımı teşvik edici sorular;
7. Sanat çalışmalarının değerlendirilmesi için çocukları eleştirel düşünmeye yönlendiren değerlendirme soruları.

Bell, her ne kadar bu soruların doğrusal bir biçimde ilerlemesi öngörülse de çocukların rehberliğini takip etmenin önemini vurgulamaktadır.

Yohlin (2012), Şikago Sanat Enstitüsü Aile Programı kapsamında Resimli Kitaplar ve Resimli Bakmalar (Picture Books and Picture Looks) adlı program ile çocukların sanat deneyimlerinin etkisini incelemiştir. Çalışma, dört hafta boyunca toplam sekiz oturumda gerçekleştirilmiştir. Her oturuma, yaşları dört ile dokuz arasında değişen en az üç, en fazla on sekiz çocuk, bir yetişkin eşliğinde katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, gerçekçi, yeniden yorumlanabilir ve esprili resim özelliklerine sahip kitaplarla etkileşimde bulunan çocuklar, sanat çalışmalarına dair ön bilgilerini yapılandırma fırsatı elde etmişlerdir. Müze ortamında sanat eserleriyle karşılaştıklarında bu bilgiler pekişmiş ve derinleşmiştir. Çalışma, sanat kitaplarının çocukların görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

White (2013) tarafından gerçekleştirilen nitel bir durum çalışmasında, erken çocukluk döneminde sanatsal ve estetik gelişimin desteklenmesinde okul öncesi öğretmenlerinin ve ailelerin rolü incelenmiştir. Araştırmaya, New York kırsal bölgesindeki bir anaokulundan seçilen öğretmenler ve aileler katılmıştır. Vygotsky'nin teorisi çerçevesinde yürütülen çalışmada, sekiz haftalık bir süreçte veriler görüşme, anket ve gözlem yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, yetişkinlerin sanat ve estetik konusundaki bilgi ve farkındalıklarının artması, erken çocukluk döneminde sanat eğitime olan ilginin de paralel olarak yükselmesini sağlamaktadır.

Gemma Schino ve ekibi (2023) Nöroestetik alanında, estetik yargının nasıl oluştuğunu ve hangi faktörlerin bunu etkilediğini anlamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada çocuklar ve ergenlerde sanat eserlerine karşı verilen duygusal tepkilerin, estetik yargıyı nasıl etkilediğini araştırmıştır. Karışık yöntemlerin kullanıldığı bu araştırmada; sanat takdiri sırasında hissedilen duyguların yoğunluğunun estetik yargıyı etkileyeceği ve hissedilen duyguların olumlu ya da olumsuz olmasının (valans) estetik yargıyı etkileyeceği hipotezleri test edilmiştir. Çalışma, 6-17 yaş arası (N=12) çocuk ve ergenlerden oluşan katılımcılarla yapılmıştır. Katılımcılar, kendileri için anlamlı buldukları sanat eserlerini getirmiş ve bu eserler hakkında tartışmışlardır. Elde edilen veriler hem nicel hem de nitel analizlere tabi tutulmuştur. Sonuçlar, her iki hipotezin de geçerli olmadığını göstermiştir. Katılımcılar, negatif duygular yaşadıklarında bile pozitif estetik yargılarda bulunmuşlardır. Ayrıca, duyguların yoğunluğu, estetik yargının doğrudan göstergesi olmamıştır. Sanat deneyimi sırasında hissedilen duyguların olumlu ya da olumsuz olması, estetik yargının olumlu ya da olumsuzluğunu etkilememiştir. Aynı şekilde, duygusal yoğunluk da estetik yargının valansını belirleyici bir faktör olmamıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma, Tasarım Temelli Eğitim Programı'nın çocukların estetik yargı ve görsel algı beceri gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, Tasarım Temelli Eğitim Programı geliştirme basamakları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumunda kullanılan istatistiksel işlem ve teknikler açıklanmıştır.

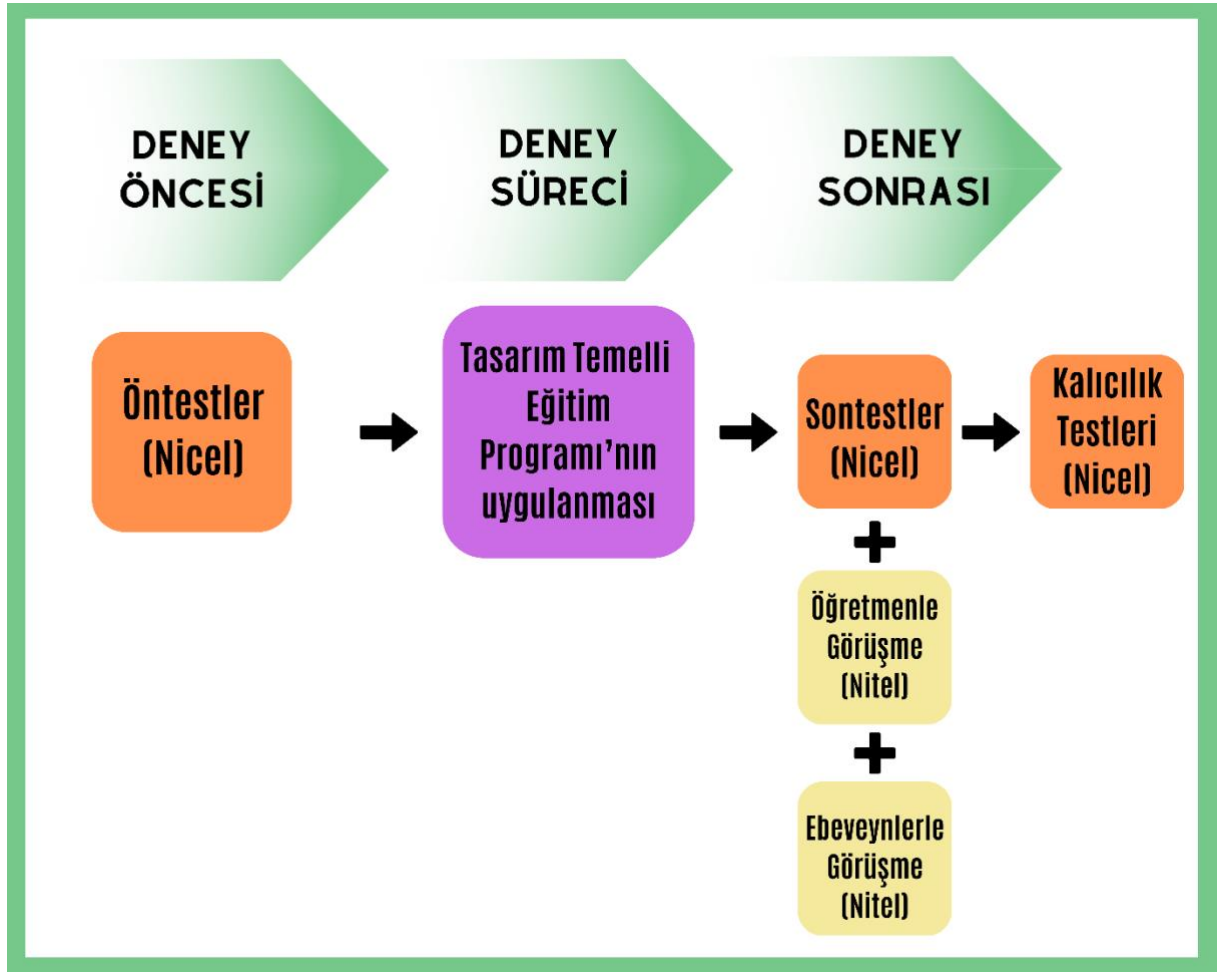
#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın sorularına cevap bulmak hedefiyle, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması gibi süreçlerden oluşan, yapılan araştırmanın hedefine uygun doğrultuda ekonomik şekilde araştırma sürecinin düzenlenmesine yönelik plandır (Karasar, 2020, s.53). Araştırılmak istenen problemin niteliği ve araştırmacının kişisel tecrübeleri araştırmanın modelinin seçimini etkileyen iki ana faktördür (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırmada da çocukların estetik yargı ve görsel algı becerilerine Tasarım Temelli Eğitim Programı'nın etkisini test etmek için nicel ve nitel veriler bir arada kullanılmıştır. Araştırma, nicel veri toplama odaklı deneysel bir araştırması ve nitel araştırma yöntemine uygun görüşme ve gözlem teknikleri ile elde edilen verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Nicel ve nitel yöntem olarak iki temel bilimsel araştırma yönteminin de kendilerine has güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Nicel araştırmalar genellikle evrene genellenebilen, büyük örnekleme sahip ölçülebilir ve güvenilir sonuçlar ortaya koyar. Fakat elde edilen sonucun nedenini tam olarak ortaya koyma yönünden yetersiz kalabilmektedir. Nitel araştırmalar ise bizlere katılımcıların bakış açıları hakkında detaylı bilgiye sahip olma imkânı verir ve araştırma sürecinin kendi bağlamında bütün olarak anlaşılmasına yönelik detaylı ve zengin veriler sunar. Fakat nitel yöntemle elde edilen veriler göreceli ve öznel veriler olması

sebebiyle genelleme yapmak için yetersiz olabilmektedir (Steckler, McLeroy, Goodman, Bird & McCormick, 1992).

Karma yöntem ile tasarlanmış çalışmalar hem nicel hem de nitel verilerin karşılaştırılmasını sağlayarak, her bir yaklaşımın tek başına kullanılmasının doğuracağı zayıflıkları diğer yaklaşımın güçlü yanları ile destekleyerek araştırmaya derinlik sağlamaktadır. Bu sayede elde edilen sonuçların da güvenilirliği artmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018; Creswell & Creswell, 2018). Bu bilgiler ışığında araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasına imkân sunan karma yöntem araştırması yaklaşımının tercih edilmesinin amacı, çocuklara yüz yüze uygulanan Tasarım Temelli Eğitim Programı'nın çocukların estetik yargı ve görsel algı becerileri üzerine etkilerine yönelik daha detaylı ve güvenilir sonuçlar elde etmek ve bu sonuçların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır.

Araştırmanın katılımcısı çocukların estetik yargı ve görsel algı becerilerine Tasarım Temelli Eğitim Programının etkisini nicel verilerle test etmek ve eğitim programı uygulama süreci boyunca katılımcıların elde ettiği deneyimleri ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, gelişmiş karma yöntem desenlerinden biri olan müdahale deseni kullanılmıştır. Müdahale deseninin hedefi, bir deney veya müdahale programının uygulanış sürecinin nitel verilerle desteklenerek araştırma problemini çalışılmasıdır. Öntest ve Sontest modeliyle gerçekleştirilen deneysel müdahale desenine nitel veriler de eklenebilmektedir. Birçok amaca hizmet eden bu veriler araştırma sırasında, öncesinde veya sonrasında elde edilebilmektedir. Müdahale programının amacına uygun olacak şekilde her üç aşamada da kullanılabilir (Creswell, 2017). Birden fazla evreden oluşan karma araştırma yöntemlerinin diyagram ve şekillerle görselleştirilmesi araştırma sürecinin daha anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Bu araştırmada kullanılan müdahale desenine ait diyagram şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmada kullanılan karma müdahale deseni diyagramı

Araştırmada kullanılan karma müdahale desenine ait diyagram incelendiğinde, öğretmen ve aile görüşmeleri ile deney sonrasına nitel verilerin dahil edildiği görülmektedir. Karma yöntem araştırmalarında temel desenlere yapılan eklemeler sonucu ortaya gelişmiş desenler çıkmıştır. Nitel aşamanın deney işlem öncesinde dahil edilmesi durumu *Keşfedici ardışık temel deseni*, deneysel işlem sürecinde dahil edilmesi *Birleştirme temel deseni* ve deneysel işlem sonrasında dahil edilmesi *Açıklayıcı ardışık temel deseni* ifade eden durumlardır. Nitel veriler, sonuçları değerlendirmek ve elde edilen nicel verileri tek başına ifade ettiğinden daha detaylı açıklayabilmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu doğrultuda, müdahale deseni süreci için sırayla izlenmesi gereken aşamalar şu şekildedir (Creswell, 2017);

- 1- Nitel verilerin deneyin hangi sürecinde kullanılacağını planlama,
- 2- Deneysel süreci tamamlama; kontrol gruplarına öntest, sontest ve kalıcılık testlerinin uygulanması ve nicel verilerin toplanması, deneysel sürecin etkisini değerlendirilmesi,

- 3- Nitel sonuçların etkisini değerlendirmek amacıyla nitel verilerin çözümlenmesi,
- 4- Nitel sonuçların deneysel sonuçları nasıl desteklediğinin yorumlanması

Bu araştırmada, çocukların estetik yargı ve görsel algı becerilerine “Tasarım Temelli Eğitim Programı”nın etkisinin test edilmesi ve deneysel uygulama sonucu ulaşılan nicel bulguların açıklanması amacıyla deneysel işlem süresi sonrasında öğretmen ve aile görüşmeleri ile nitel veriler eklendiğinden dolayı araştırma deseni olarak *açıklayıcı müdahale deseni* kullanıldığı ifade edilebilir. Araştırmada öncelikle nicel veriler analiz edilip yorumlanmıştır. Daha sonra elde edilen nicel bulguları geliştirmesi ve detaylandırması amacıyla nitel veriler analiz edilip açıklanmıştır. En son aşama olarak nitel sonuçların, nicel bulguları hangi yönde ve hangi yollarla desteklediği ve araştırmanın temel sorusuna cevap olacak şekilde bütün olarak neler öğrenildiği hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmada bir eğitim programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bu deneysel işlem sonrasında nitel verilerle araştırma detaylandırılmış ve araştırmaya derinlik kazandırılmıştır. Diğer bir deyişle, araştırmacı “Tasarım Temelli Eğitim Programı”nın uygulanması ve test edilmesi amacıyla deneysel bir süreç, bu sürecin ardından deneysel işlem süreci sonrası elde edilen nicel bulguları açıklamak ve detaylandırmak amacıyla nitel verilerin toplandığı ikinci bir süreç yürütmüştür.

Araştırmacının bağımlı değişken üzerindeki farkların etkisini ölçmeye yönelik çalışmaları, deneysel araştırma kategorisine girmektedir. Deneysel araştırmaların temel amacı, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Bu tür araştırmalarda dört temel özellik belirleyici olmaktadır: grupların karşılaştırılması, bağımsız değişkenin manipüle edilmesi, seçkisizlik ve dışsal değişkenlerin kontrolü. Bu özellikler doğrultusunda deneysel desenler üç ana sınıfa ayrılmaktadır: gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve zayıf deneysel desenler (Büyüköztürk, 2016, s. 3; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020, s. 187-192).

Bu araştırmada, seçkisiz atama yapılmaksızın aynı okuldan seçilen iki sınıf, estetik yargı ve görsel algı becerileri açısından eşit düzeyde kabul edilmiş ve bu hazır gruplardan biri rastgele deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Bu nedenle, araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 201).

Desende belirlenen bağımlı değişkenler, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların “estetik yargıları” ve “görsel algı becerileri”, çocukların estetik yargı ve görsel algı becerilerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise, “Tasarım Temelli Eğitim Programı”dır. Bu araştırmada, öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende seçilen iki hazır grubun belirli değişkenler doğrultusunda eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen bu iki hazır grup işlem gruplarına seçkisiz atanır. Fakat bu eşleştirme araştırmaya dahil edilen grupların denk olduğunu garanti etmediği için bu durum deneysel araştırmalarda ciddi bir sınırlama olarak görülmektedir. Ancak yansız (seçkisiz) atanmanın yapılmasının mümkün olamayacağı durumlarda önemli bir alternatif desen olarak kabul görmektedir (Büyüköztürk vd., 2020, s.201). Yarı deneysel desenleri gerçek deneysel desenlerden ayıran tek fark katılımcıların gruplara rastgele (seçkisiz) atanmasıdır (Mertens, 2019).

Araştırma kapsamında, estetik yargı ve görsel algı öntest puanlarına göre deney ve kontrol grubunda bulunan çocuklar eşleştirilmiştir. Eşleştirme sonucu katılımcı çocuklar deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanarak kontrol ve deney gruplarını oluşturmuşlardır. Araştırma deseninin sembolik görünümü şu şekilde ifade edilebilir;

Tablo 2 Araştırma Deseninin Sembolik Görünümü

| Gruplar        |   | Öntest         |                   | Sontest        | Kalıcılık Testi |
|----------------|---|----------------|-------------------|----------------|-----------------|
| G <sub>D</sub> | M | O <sub>1</sub> | X <sub>TTEP</sub> | O <sub>3</sub> | O <sub>5</sub>  |
| G <sub>K</sub> | M | O <sub>2</sub> |                   | O <sub>4</sub> | O <sub>6</sub>  |

**G<sub>D</sub>**: “Tasarım Temelli Eğitim Programı” uygulanan deney grubunu,

**G<sub>K</sub>**: Kontrol grubunu,

**M**: Grupların eşleştirilmesi ve işlem grubuna seçkisiz olarak atanması işlemini,

**O<sub>1</sub> ve O<sub>2</sub>**: Deney ve kontrol gruplarına ait öntest ölçümlerini,

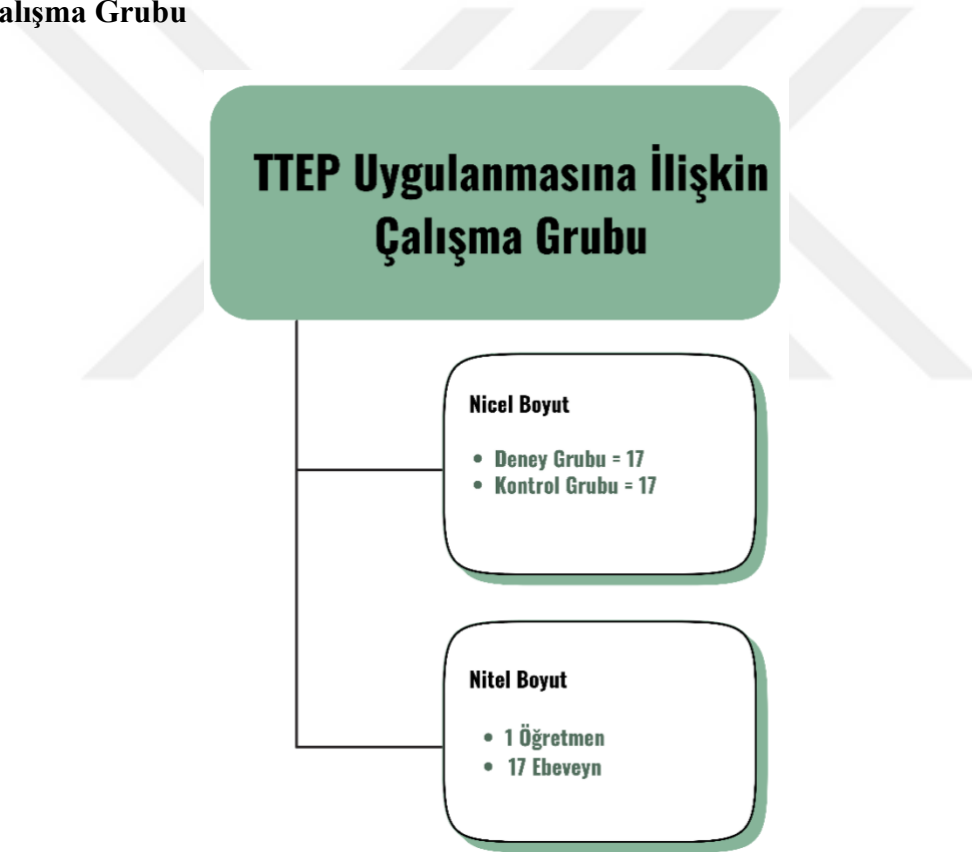
**O<sub>3</sub> ve O<sub>4</sub>**: Deney ve kontrol gruplarına ait sontest ölçümlerini,

**O<sub>5</sub> ve O<sub>6</sub>**: Deney ve Kontrol gruplarına ait kalıcılık testi sonuçlarını,

**X<sub>TTEP</sub>**: Deney grubuna uygulanan “Tasarım Temelli Eğitim Programı”nı ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2020, s.201).

“Tasarım Temelli Eğitim Programı” uygulama sürecinin sonunda deney grubu sınıfının öğretmeni ve ebeveynleriyle süreç hakkında görüşmeler yapabilmek amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisi yöntemiyle araştırmaya ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Açık uçlu ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularında içeriği ve sırası uygulamadan önce belirlenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular katılımcılara açık uçlu ve yönlendirici olmayan ifadelerle sunulmuştur (Büyüköztürk vd., 2020, s.163-164). Tasarım Temelli Eğitim Programı sürecine ilişkin öğretmen ve aile görüşmeleri sonucu elde edilen nitel veriler analitik özellikli yaklaşım olan içerik analizi yaklaşımıyla yorumlanmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu



Şekil 2. TTEP Uygulanmasına ilişkin Çalışma Grubu

Araştırmada “Tasarım Temelli Eğitim Programı”nın uygulama sürecinin nicel boyutuna ilişkin çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muğla ilinin Fethiye ilçesindeki Fethiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız bir anaokulu olan Zübeyde Hanım Anaokuluna devam eden ve tipik gelişim gösteren 60-72 ay arasındaki deney ve kontrol grubunu oluşturan toplam 34 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma

grubunu ise, Tasarım Temelli Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubunun sınıf öğretmeni ve deney grubunu oluşturan 17 çocuğun ebeveynleri oluşturmuştur. İlk olarak 2023-2024 yılının güz döneminin başında gerekli izinler alınarak uygulama yapılacak anaokulunun yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülmüş, eğitim programının içeriği ve eğitim süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Çalışma grubuna dahil edilecek çocukların taşınması gereken özellikler konuşulduktan sonra okul yöneticileri ve öğretmenlerin ortak görüşleri doğrultusunda yapılacak araştırma için uygun görülen ve öğretmenin gönüllü olduğu sınıf deney grubuna (Deney:17) ve bir sınıfta kontrol grubuna (Kontrol:17) dahil edilmiştir. Araştırmada katılımcı olacak çocukların daha önce tasarım, görsel algı ve estetik üzerine daha önce herhangi eğitim programı uygulanmamış, tipik gelişim gösteren, 60-72 ay aralığında ve araştırmaya katılım için gönüllü çocuklar olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma başlangıcında her iki grubun ebeveynlerinden de uygulamaya ilişkin izin belgeleri alınmıştır. Tasarım Temelli Eğitim programı yalnızca deney grubuna uygulanmış ve ön testler, son testler ve kalıcılık testleri her iki gruba da uygulanmıştır. Nitel boyutuna ilişkin Öğretmen soruları deney grubunu oluşturan sınıfın öğretmenine, Aile Görüşme Soruları yine sadece deney grubunu oluşturan sınıftaki çocukların ebeveynlerine (17 ebeveyn) yöneltilmiştir.

Tablo 3.'te deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcı çocukların doğum tarihlerine göre ay ortalamaları yer almaktadır.

*Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Doğum Tarihlerine Göre Ay Ortalamaları*

| <b>Gruplar</b> | <b>N</b>  | <b><math>\bar{x}</math></b> |
|----------------|-----------|-----------------------------|
| Deney          | 17        | 68                          |
| Kontrol        | 17        | 66                          |
| <b>Toplam</b>  | <b>34</b> | <b>67</b>                   |

Tablo 3. incelendiğinde, deney grubu yaş ortalamasının 68 ay olduğu, Kontrol grubu çocuklarının yaş ortalamalarının 66 ay olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu çocuklarının yaş ortalamalarının 67 olduğu ve yaş ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Deney ve Kontrol grubu çocuklarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Dağılımları

| Cinsiyet | Deney Grubu | Kontrol Grubu | Toplam |
|----------|-------------|---------------|--------|
| Kız      | 8           | 9             | 17     |
| Erkek    | 9           | 8             | 17     |
| Toplam   | 17          | 17            | 34     |

Tablo 4.'e bakıldığında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların 17'sinin kız, 17'sinin erkek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Deney grubunda yer alan çocukların 8'inin kız, 9'unun erkek; kontrol grubunda yer alan çocukların 9'unun kız, 8'inin erkek olduğu ve her iki grupta da 17 çocuk olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu çocukların cinsiyet dağılımları göz önüne alındığında dengeli bir dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca bu gruplardaki çocukların annelerinin yaş ortalaması deney grubunda 35, kontrol grubunda 36; babalarının yaş ortalamaları deney grubunda 40, kontrol grubunda 38'dir.

Deney ve kontrol gruplarının ölçülen değişkenlerin öntestleri açısından birbirine denk olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. EYÖ ve FGAT öntest puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

| Grup   | N       | Ortalama | Standart Sapma | t      | sd     | p  | Cohen d |       |
|--------|---------|----------|----------------|--------|--------|----|---------|-------|
| EY_ön  | Deney   | 17       | 7,412          | 2,373  | -0,811 | 32 | 0,423   |       |
|        | Kontrol | 17       | 8,059          | 2,277  |        |    |         |       |
| GMK_ön | Deney   | 17       | 48,235         | 29,970 | -0,376 | 32 | 0,710   |       |
|        | Kontrol | 17       | 51,824         | 25,540 |        |    |         |       |
| ŞZA_ön | Deney   | 17       | 76,294         | 18,360 | 3,56   | 32 | 0,001*  | 1,221 |
|        | Kontrol | 17       | 49,647         | 24,809 |        |    |         |       |
| ŞS_ön  | Deney   | 17       | 63,941         | 28,358 | 2,053  | 32 | 0,048*  | 0,704 |
|        | Kontrol | 17       | 44,412         | 27,093 |        |    |         |       |
| MKA_ön | Deney   | 17       | 82,118         | 15,103 | 3,128  | 32 | 0,004*  | 1,073 |
|        | Kontrol | 17       | 60,235         | 24,570 |        |    |         |       |
| MİA_ön | Deney   | 17       | 68,765         | 21,813 | -0,085 | 32 | 0,932   |       |
|        | Kontrol | 17       | 69,412         | 22,378 |        |    |         |       |

p<0,05

(EY=Estetik Yargı, GMK= Göz-Motor Koordinasyonu, ŞZA= Şekil-Zemin Ayrımı, ŞS= Şekil Sabitliği, MKA= Mekânda Konumun Algılanması, MİA= Mekânsal İlişkilerin Algısı)

Tablo 5 incelendiğinde Estetik Yargı (EY), Göz-Motor Koordinasyonu (GMK) ve Mekânsal İlişkilerin Algısı (MİA) puanları arasında deney ve kontrol grupları açısından anlamlı

bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Bu bulgu deney ve kontrol grubunun öntest puanlarının EY, GMK ve MİA değişkenleri açısından denk olduğunun göstergesidir.

Şekil-Zemin Ayrımı (ŞZA), Şekil Sabitliği (ŞS) ve Mekânda Konumun Algılanması (MKA) öntest puanları açısından ise deney ve kontrol grupları denk değildir. Her üç değişkende de deney gruplarının puan ortalamaları kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir ( $p<0,05$ ).

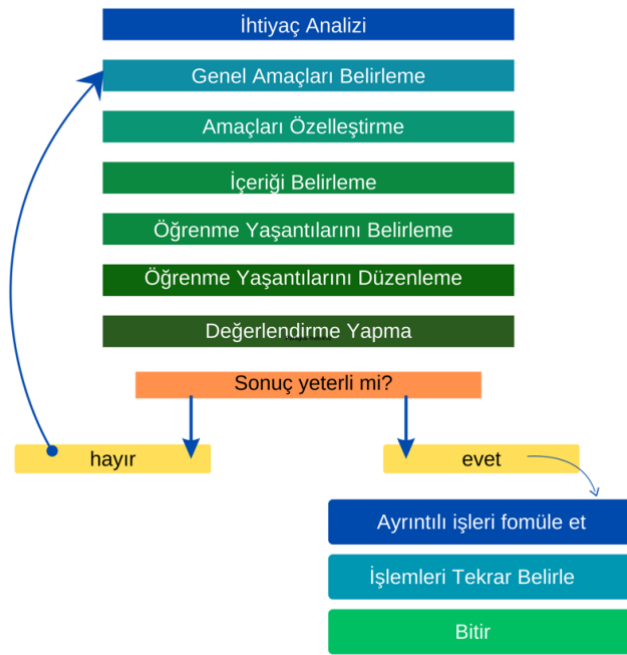
### **3.3. Veri Toplama Süreci**

Araştırmada, öncelikle deney ve kontrol gruplarına Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (THPC) ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi öntestleri uygulanmıştır. Deney grubuna 8 hafta süresince Tasarım Temelli Eğitim Programı uygulanmış ve uygulama tamamlandıktan hemen sonra her iki gruba da sontestler uygulanmıştır. Öğretmen ve aile görüşmeleri yapılmış ve sontestlerden 2 hafta sonra ise kalıcılık testi uygulanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. “Tasarım Temelli Eğitim Programı” kapsamında, erken çocukluk eğitimine devam eden çocukların estetik yargı ve görsel algı becerileri üzerinde programın etkisi esas alınmıştır. Bu programın amacı, çocukların görsel algı becerilerinin gelişimini desteklemek, estetik yargılarını güçlendirmektir. “Tasarım Temelli Eğitim Programı”nın geliştirilme süreci, iki ana aşama olarak ele alınmıştır: İlk olarak programın hazırlanması, ardından ise uygulama süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu aşamalar, programın yapısal temellerinin nasıl oluşturulduğunu ve uygulama sırasında hangi adımların izlendiğini kapsamlı bir biçimde sunmaktadır.

#### **3.3.1. Tasarım Temelli Eğitim Programının Hazırlanması**

Eğitim programının geliştirilmesinde uygun bir model seçimine karar verebilmek amacıyla literatürde yer alan çeşitli eğitim modelleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu süreçte, Oliva'nın sade ve kapsamlı modeli, Bruner'in öğrenmeye dayalı program geliştirme anlayışı, Freire'nin bireyin öz farkındalığı ve güçlendirilmesine odaklanan modeli, Wulf ve Schave'nin sistem yaklaşımını temel alan modeli, Rasyonel Planlama Modeli, Tyler ve Taba modelleri ile bu iki modelin sentezi olan Taba-Tyler Modeli, ayrıca Saylor, Alexander ve Lewis'in geliştirdiği model gibi yaklaşımlar değerlendirilmiştir (Alcı, 2019; Demirel, 2020; Eviren, 2017; Hewitt, 2018). Bu modellerin analizinde, başarılı bir eğitim programında süreklilik, öğrenilen bilgilerin önceki deneyimlerle ilişkilendirilmesi, sistematik bir yapı izlenmesi, öğrenme sürecinin basitten karmaşığa doğru planlanması, geri bildirimün önemi ve katılımcı bir yaklaşımın benimsenmesi gibi unsurların öne çıktığı görülmüştür. Türk eğitim sistemi ele alındığında, Taba-Tyler Modeli'nin bu sistemde önemli bir yere sahip olduğu ve

2004 sonrasında MEB tarafından hazırlanan eğitim programlarında bu modelin etkisinin hissedildiği tespit edilmiştir (Alcı, 2019; Demirel, 2020). Özel olarak 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, Taba-Tyler Modeli ile büyük ölçüde uyumlu olduğu fark edilmiştir. Araştırma kapsamında, deney ve kontrol gruplarında kullanılan eğitim programlarının birbiriyle tutarlılığını sağlamak amacıyla Taba-Tyler Modeli'nin yanı sıra Rasyonel Planlama Modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli ve Oliva Modeli gibi yaklaşımlardan faydalanılmış ve "Tasarım Temelli Eğitim Programı" bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Bu modellerin ortak özellikleri arasında eğitim amaçlarının belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının planlanması, değerlendirme süreçlerinin uygulanması olarak sıralanmaktadır. Bu temel ilkeler doğrultusunda, "Tasarım Temelli Eğitim Programı"nın işleyiş yapısı belirlenmiş ve ilgili süreç Şekil 3'te şematize edilmiştir.



Şekil 3. Tasarım Temelli Eğitim Programı Modeli (Taba-Tyler modeli, Alcı, B. 2019. Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller. H. Şeker (Ed.), Eğitimde program geliştirme içinde (s. 71-88). Ankara: Anı ve Demirel, Ö. 2020. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi. 'den uyarlanmıştır. Akt. İnci, 2021)

Yapılan literatür taraması ve güncellenmiş okul öncesi eğitim programındaki görsel algı ve estetikle ilgili kazanımlar dikkate alınarak, araştırmacı tarafından bir Tasarım Temelli Eğitim Programı taslağı hazırlanmıştır. Programda yer alan etkinliklerin, okul öncesi çocukların estetik

ve görsel algı gelişimlerini destekleme amacına uygunluğu, okul öncesi eğitimi alanında uzman üç kişi tarafından incelenmiş ve öneriler doğrultusunda programda düzeltmeler yapılmıştır. Programda yapılan düzeltmeler, uzman kişilerin önerileri doğrultusunda etkinliklerin içeriği, uygulama süreleri ve çocukların gelişimsel seviyelerine daha uygun hale getirilmesi için yapılmıştır. Ayrıca, estetik ve görsel algı gelişimini daha etkili desteklemesi amacıyla kullanılan materyallerin çeşitlendirilmesi ve etkinliklerin daha fazla etkileşimli hale getirilmesi sağlanmıştır. Bu düzenlemeler, programın amacına daha etkin bir şekilde hizmet etmesini hedeflemiştir. Araştırmacı, programı tekrar gözden geçirmiş ve gerekli düzeltmeleri yaparak son halini oluşturmuştur.

Bu eğitim programında, gelişim alanlarının ve kullanılan yöntem çeşitliliğinin dengeli bir şekilde yer almasına özen gösterilmiştir. Programda yer alan kazanım ve göstergelerin bir kısmı, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınmış; diğer kısmı ise mevcut ihtiyaçlar ve kuramsal bilgiler ışığında araştırmacı tarafından yeniden oluşturulmuş ve uzman görüşlerine sunulmuştur.

Tasarım Temelli Eğitim Programı, erken çocukluk dönemi çocuklarının estetik yargılarını ve görsel algılarını geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim modelidir. Programın temel hedefi, çocukların estetik algılarını artırmak ve onların sanat ve tasarım dünyasının çeşitli yönlerini tanıyarak çok yönlü düşünme becerilerini güçlendirmektir. Her bir sanat dalı ile çocuklara hem mesleki bilgiler kazandırmak hem de bu sanat alanlarıyla ilgili gerçekleştirilen etkinliklerle çocukların tasarım elemanları ve ilkeleri ile tanışmalarını sağlamak amaçlanmıştır. MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı ilkelerine uygun olarak, çocukların motor, sosyal ve duygusal, dilsel ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlanarak estetik yargı ve görsel algılarının gelişmesi hedeflenmiştir. Etkinlikler, 5 yaş grubundaki çocukların ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak ve çevre ile okulun olanakları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Tüm etkinlikler oyun temelli olup, büyük grup, küçük grup ve bireysel çalışmalarla desteklenmiş ve birden fazla etkinlik türünü bir arada içerecek şekilde tasarlanmıştır.

Tasarım Temelli Eğitim Programı, gelişimsel bir yaklaşım benimseyerek, etkinlikleri kolaydan zora ilerleyecek bir şekilde sıralamayı hedeflemiştir. Her bir etkinlik, çocukların mevcut beceri seviyelerine uygun şekilde uyarlanmış ve programın her aşamasında tasarımın temel unsurlarına, yaratıcı düşünmeye ve problem çözmeye odaklanılmıştır. Programın başlangıcında yapılan tanışma etkinlikleri, çocuklara özgüven kazandırmak amaçlı; programın sonunda yapılan sergi ise hem çocuklar hem de katılımcılar için bir kutlama atmosferi yaratma amaçlı gerçekleştirilmiştir. Programın sonunda yapılan sergi, çocukların tasarımlarını bir arada

görsel olarak sunmalarına olanak sağlamış ve katılımcılar için keyifli bir deneyim oluşturmuştur. Sergi ile hem çocukların hem de ailelerin bu süreci kutlamalarını sağlanmış, programın etkisini pekiştirmek amaçlanmıştır. 8 hafta süresince, haftada 2 gün uygulanan etkinlikler, çocuklara Desen Tasarımı, Kolaj Tasarımı, Moda Tasarımı, Takı Tasarımı, Seramik Tasarımı, Mimari Tasarım, Peyzaj Tasarımı ve Ambalaj Tasarımı gibi farklı alanlarda uygulamalı tasarımlar yapma fırsatı sunmuştur. Etkinlikler, her bir sanat dalı hakkında kitaplar okunarak, alan gezileri düzenlenerek ve uzman konuklarla yapılan tanıtımlar yoluyla zenginleştirilmiştir. Bu süreç, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ve estetik değerlerle ilgili algılarını geliştirmiştir.

Program, Taba-Tyler Modeli'nin ilk adımı olan ihtiyaç analiziyle şekillendirilmiştir. Yapılan literatür taramasında (Bekker, Oliver, 2013; Becker vd., 2014; Fuentes vd., 2009; Kim vd., 2016; Kurtz, 2006; Oberer vd., 2018; Schneck, 2010a), estetik yargı ve görsel algı gelişimi üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarından faydalanılmıştır. Bu analizler ışığında, eğitim programının içerik ve etkinlikleri oluşturulmuş, çocukların estetik yargı ve görsel algı becerilerini destekleyecek öğrenme yaşantılarına dengeli bir şekilde yer verilmiştir.

Programın etkinlik yapısı üç temel aşamadan oluşmaktadır:

1. **Hazırlık:** Eğitim ortamının öğrenme süreçleri için uygun hale getirilmesi,
2. **Uygulama:** Çocukların aktif katılımıyla öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi,
3. **Değerlendirme:** Çocukların öğrendiklerini ölçmek için duyuşsal, kazanıma yönelik ve yaşamla ilişkili değerlendirme sorularının kullanılması.

Bu etkinlik formatında ayrıca, etkinliğin türü, etkinlik adı, kazanım ve göstergeler, kullanılacak materyaller ve temel kavramlar gibi unsurlara da yer verilmiştir. (EK-9) Tüm bu unsurlar, programın sistematik bir yapıya sahip olmasını ve çocukların öğrenme sürecine etkin şekilde dahil olmasını desteklemektedir.

### 3.3.2. Tasarım Temelli Eğitim Programının Uygulanması

Deney grubuna, Tasarım Temelli Eğitim Programı'nın uygulanması, araştırmacı tarafından öncelikle tanışma etkinliği ile başlatılmıştır. Ardından, 8 hafta süresince, haftada 2 gün, her bir oturum 1-3 saat arasında değişen sürelerle Tasarım Temelli Eğitim Programı'nın etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreç boyunca, programın her bir aşamasında çocuklara, sanat ve tasarım dünyasının farklı alanlarını tanıtarak estetik yargı ve görsel algı gelişimlerini

destekleyecek etkinlikler sunulmuştur. Programın sonunda ise, çocukların edindiği bilgileri ve ürettikleri eserleri sergileyebilecekleri bir sergi düzenlenmiştir. Aşağıda, Tablo 6’da programın tüm aşamalarını ve Etkinlik isimlerini detaylı şekilde gösteren genel uygulama çizelgesi yer almaktadır.

Tablo 6. Tasarım Temelli Eğitim Programı Uygulama Çizelgesi

| <b>Hafta</b>               | <b>Tasarım Alanı</b> | <b>İlk Oturum-Pazartesi<br/>Etkinlik Adı</b>          | <b>İkinci Oturum-Perşembe<br/>Etkinlik Adı</b> |
|----------------------------|----------------------|---|--|
| <b>Tanışma Haftası</b>     |                      | Tanışma Etkinlikleri                                  | Programın ve Genel Kavramların Tanıtımı        |
| <b>1. Uygulama Haftası</b> | Desen Tasarımı       | Desenler Her Yerde                                    | Kendi Desenimi Tasarlıyorum                    |
| <b>2. Uygulama Haftası</b> | Kolaj Tasarımı       | Matisse’in Bahçesi                                    | Kolaj Tasarımı Yapıyorum                       |
| <b>3. Uygulama Haftası</b> | Moda Tasarım         | Moda Tasarımcısı ile Buluşma: Yaratıcı Çizim Atölyesi | Moda Defilesi Tasarımı                         |
| <b>4. Uygulama Haftası</b> | Takı Tasarım         | Takı Tasarım Atölyesi: Takı Tasarım Aşamaları         | Kendi Takımı Tasarlıyorum                      |
| <b>5. Uygulama Haftası</b> | Mimari Tasarım       | Mimarla Tanışma: Şehir Tasarım Atölyesi               | Evim, Dünyam                                   |
| <b>6. Uygulama Haftası</b> | Peyzaj Tasarım       | Doğanın Şekli: Peyzaj Tasarımını Keşfet               | Minik Bahçeler                                 |
| <b>7. Uygulama Haftası</b> | Ambalaj Tasarım      | Ambalajın Gücü  | Kendi Ambalaj Tasarımımı Yaratıyorum           |
| <b>8. Uygulama Haftası</b> | Seramik Tasarımı     | Toprağın Dansı<br>Seramik Tasarım Yapıyorum           | Renklensin Seramikler!                         |
| <b>Sergi Haftası</b>       |                      | Sanat Galerisi Tasarımı                               | Eserlerimi Sergiliyorum                        |

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, çocukların demografik verilerini toplamak için “Çocuk ve Aile Tanıma Formu” ile “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Deney grubundaki çocukların görsel algılarında uygulanan programın etkisini değerlendirmek amacıyla “Frostig Görsel Algı Testi” ve “Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (THPC)” uygulanmıştır. Uygulama sonrasında, ailelerin programın etkisini çocuklarında gözlemleyip gözlemediklerini belirlemek için öğretmen ve ailelerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

#### 3.4.1. Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (THPC)

THPC Estetik Yargı Ölçeği, Taylor ve Helmstadler tarafından (1973-1976) geliştirilmiş olup, Gestalt Kuramına dayanmaktadır ve 4 yaş ve üzeri çocuklarda estetik yargıyı değerlendirmeyi amaçlar. Ölçek, sanatsal değeri olan ve olmayan çeşitli nesnelerin resimlerinden oluşan 38 çift renkli görsel içerir. Bu görseller arasında mobilya tasarımları, heykeller, resimler ve ev gereçleri gibi unsurlar bulunmaktadır. Her resim çifti, uzmanlar tarafından "Yüksek estetik kalite" ve "Düşük estetik kalite" olarak sınıflandırılır. Çocuklar, bu görseller arasından estetik tercihlerini belirleyerek bir seçim yaparlar ve verdikleri yanıtlar bir kodlama kağıdına kaydedilir. Yüksek estetik kaliteyi temsil eden görseller "1" ile, düşük estetik kaliteyi temsil edenler ise "0" ile puanlanır. Bu değerlendirme ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 38 olup, değerlendirme, yüksek estetik kaliteye sahip resimlerin sayısına göre yapılır. Daha fazla yüksek estetik kaliteye sahip resim seçen çocuklar, daha gelişmiş estetik yargıya sahip olarak kabul edilir. Test, araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanır ve ortalama olarak 15-20 dakika sürer. Acer (2006), bu ölçeği 6 yaş grubundaki çocuklar için Türk kültürüne uygun bir şekilde uyarlamıştır. Geçerlilik çalışmaları neticesinde, 38 çift resimden 16'sı ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin orijinal versiyonunda yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, deney grubuna uygulanan son testin Split Half güvenilirlik düzeyi 0.51, test-tekrar test güvenilirlik düzeyi ise 0.54 olarak bulunmuştur (Taylor, 1971, s. 199). Türkçe'ye uyarlayan Acer (2006), ölçeğin KR-20 güvenilirlik düzeyini 0.61, Cronbach Alfa değerini 0.60 ve test-tekrar test güvenilirlik düzeyini ise 0.65 olarak belirlemiştir (Acer ve Ömeroğlu, 2008). Bu bulgular, ölçeğin güvenilirliğini ve Türkçe versiyonunun tutarlılığını destekleyen önemli veriler sunmaktadır.

### 3.4.2. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi

“Frostig Görsel Algı Testi”, 1961 yılında Frostig tarafından çocukların görsel algı becerilerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Test, görsel algının farklı yönlerini ölçmeye odaklanan beş alt boyuttan oluşmaktadır: Göz-Motor Koordinasyonu, Şekil ve Zemin Ayrımı, Şekil Sabitliği, Mekânda Konum Algısı ve Mekânsal İlişkilerin Algılanması. Bu alt boyutlar, çocukların görsel algı süreçlerini detaylı bir şekilde inceleme imkânı sunmaktadır.

Bu test, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine göre değişim gösterebilmekte olup, uygulama süresi ortalama olarak 25-30 dakika arasında değişir. Puanlama, çocuğun doğru sayılarının ham puanlarına dayanarak yapılır ve bu puanlar, yaş ve gelişim düzeyine uygun standart puanlarla ilişkilendirilir. Bu dönüşüm sonrası analiz süreci başlar. Aral ve Bütün Ayhan (2016) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de 4 ile 7 yaş arasındaki 1382 çocuk üzerinde testin güvenilirlik ve geçerliliği incelenmiştir. Araştırma bulguları, Frostig Görsel Algı Testinin Türkçe formunun, 4-7 yaş aralığındaki çocuklar için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, testin bu yaş grubundaki çocukların görsel algı gelişimini doğru ve güvenilir bir şekilde değerlendirmek için uygun bir araç olduğunu göstermektedir.

**Göz-Motor Koordinasyonu (GMK):** Çocukların görsel algılarını vücut hareketleriyle eş zamanlı olarak kullanabilme becerisi şeklinde tanımlanır. Bu alt boyutta, çocuklardan farklı genişliklere sahip kıvrımlı veya eğimli sınırlar içerisinde, ellerini kaldırmadan ve herhangi bir model olmaksızın kesintisiz çizgiler çizmeleri istenir. Çocukların performansı şu şekilde puanlanır: çizim sınır içinde tamamlandığında 2 puan, sınırlarla temas ettiğinde 1 puan ve sınırın dışına çıktığında 0 puan. Bazı çizimlerin yalnızca 1 veya 0 puan alabileceği bu değerlendirme kapsamında, çocukların elde edebileceği maksimum puan 27’dir.

**Şekil-Zemin Ayrımı (ŞZA):** Birden fazla uyarıcı arasından belirli bir hedef şeklin algılanması, bu şekle dikkat verilmesi ve odaklanması olarak tanımlanır. Bu alt boyutta, çocuklara birbirleriyle kesişen çeşitli figürler gösterilir ve belirli bir figürü ayırt etmeleri istenir. Çocuklar, her doğru yanıt için bir puan alır ve bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 20’dir.

**Şekil Sabitliği (ŞS):** Bir nesnenin şeklinin, duruşunun, pozisyonunun veya gölgelenmesinin değişmesine rağmen aynı nesne olarak algılanabilmesi becerisi olarak tanımlanır. Bu alt boyutta, kare, daire, elips, paralelkenar ve dikdörtgen gibi geometrik şekiller yer alır. Test, çocukların belirli bir şekli farklı pozisyonlarda tanıyabilme yeteneğini ölçer.

Çocuklara hedef şekiller gösterilir ve her doğru işaretleme için bir puan kazanırken, yanlış işaretleme durumunda bir puan kaybeder. Bu alt boyutta alınabilecek en yüksek puan 17'dir.

**Mekânda Konumun Algılanması (MKA):** Şekillerin birbirine göre konumlarını fark edebilme ve bu ilişkileri algılama becerisi olarak tanımlanır. Bu alt boyut, bir dizi içinde verilen şekillerin tersine çevrilmiş veya döndürülmüş hallerini ayırt etme yeteneğini ölçer. Çocuklardan, başlangıçta verilen bir şeklin aynısını bulmaları veya bir dizi nesne arasında farklı olanı tespit etmeleri istenir. Her doğru cevap için 1 puan verilmekte olup, bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 8'dir.

**Mekânsal İlişkilerin Algılanması (MİA):** İki veya daha fazla nesnenin hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle olan ilişkilerini algılama yeteneği olarak tanımlanır. Bu beceri, bir şekli oluşturan unsurları doğru bir şekilde ayırt edebilme yetisini ölçmeyi hedefler. Bu alt boyutta, sayfa ikiye ayrılmıştır ve çocuklardan verilen örnek çizimin aynısını sayfanın boş tarafına çizmeleri istenir. Her doğru çizim için 1 puan verilmekte olup, bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 8'dir.

### 3.4.3. Çocuk ve Aile Tanıma Formu

Çocuk ve Aile Tanıma Formu (EK-4), araştırmaya katılan çocuklar hakkında betimsel bilgiler toplamak amacıyla hazırlanmış bir formdur. Bu formda, çocuğun doğum tarihi, evde tercih ettiği oyuncak türleri ve geçmişe yönelik gelişimsel bilgiler gibi detaylar yer almaktadır.

### 3.4.4. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu (EK-5), anne ve babanın eğitim durumu, gelir düzeyi, yaşları ve ailedeki toplam çocuk sayısı gibi bilgilerin yer aldığı bir formdur. Bu form, çocuğun ailesinin sosyal ve ekonomik yapısını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır.

### 3.4.5. Öğretmen ve Aile Görüşmeleri

Tasarım Temelli Eğitim Programı sonrasında, sınıf öğretmeni ve ailelerle yapılan görüşmelerde, uygulamanın etkileri ve çocuklar üzerindeki yansımaları hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu formlar, iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Öğretmen ve aile ile görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. (EK-6 ve EK-7)

### 3.5. Verilerin Analizi

Deneyel işlemin analizlerinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 34 çocuğun öntest, sontest ve kalıcılık testi verilerinden oluşan veri seti incelenmiş, kayıp veriye rastlanmamıştır. Estetik Yargı Ölçeği (EYÖ) ve Frostig Görsel Algı Testinin (FGAT) alt boyutlarının öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, bu puanların dağılımlarının normalliği çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak incelenmiştir. Bu değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında olmasının normal dağılımdan büyük sapmalar göstermediği kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Estetik Yargı Ölçeği ve Frostig Görsel Algı Testinin alt boyutlarına ilişkin ölçümler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 EYÖ ve FGAT alt boyutlarının öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları

| Grup    |                | Min. | Maks. | Ortalama | Standart Sapma | Çarpıklık<br>SH: 0,550 | Basıklık<br>SH: 1,063 |
|---------|----------------|------|-------|----------|----------------|------------------------|-----------------------|
| Deney   | EY ön          | 4    | 12    | 7,412    | 2,373          | 0,427                  | -0,832                |
|         | EY son         | 7    | 12    | 9,412    | 1,622          | 0,328                  | -0,752                |
|         | EY kal         | 7    | 13    | 9,824    | 1,776          | 0,073                  | -0,713                |
|         | GMK ön         | 2    | 97    | 48,235   | 29,970         | 0,321                  | -0,996                |
|         | ŞZA ön         | 37   | 96    | 76,294   | 18,360         | -0,769                 | -0,228                |
|         | ŞS ön          | 10   | 100   | 63,941   | 28,358         | -0,672                 | -0,993                |
|         | MKA ön         | 48   | 100   | 82,118   | 15,103         | -0,786                 | -0,188                |
|         | MİA ön         | 29   | 100   | 68,765   | 21,813         | -0,053                 | -1,203                |
|         | GMK son        | 38   | 99    | 80,765   | 19,942         | -1,073                 | -0,072                |
|         | ŞZA son        | 83   | 100   | 95,647   | 5,454          | -1,223                 | 0,492                 |
|         | ŞS son         | 37   | 99    | 79,941   | 17,718         | -1,233                 | 0,826                 |
|         | <b>MKA son</b> | 89   | 100   | 94,882   | 5,195          | -0,091                 | -2,080                |
|         | MİA son        | 26   | 100   | 83,176   | 22,821         | -1,467                 | 1,172                 |
|         | GMK kal        | 48   | 99    | 83,765   | 15,320         | -1,216                 | 0,375                 |
|         | <b>ŞZA kal</b> | 71   | 100   | 94,647   | 7,390          | -2,329                 | 6,256                 |
|         | <b>ŞS kal</b>  | 40   | 100   | 84,471   | 14,719         | -1,932                 | 4,463                 |
|         | <b>MKA kal</b> | 89   | 100   | 95,824   | 4,838          | -0,445                 | -1,733                |
|         | MİA kal        | 45   | 100   | 85,118   | 18,010         | -1,374                 | 1,181                 |
| Kontrol | EY ön          | 4    | 12    | 8,059    | 2,277          | 0,314                  | -0,536                |
|         | EY son         | 5    | 11    | 7,882    | 1,728          | 0,122                  | -0,099                |
|         | EY kal         | 5    | 11    | 7,941    | 1,713          | 0,272                  | -0,329                |
|         | GMK ön         | 20   | 98    | 51,824   | 25,540         | 0,503                  | -0,839                |
|         | ŞZA ön         | 3    | 94    | 49,647   | 24,809         | -0,240                 | -0,533                |
|         | ŞS ön          | 12   | 95    | 44,412   | 27,093         | 0,650                  | -0,970                |
|         | MKA ön         | 25   | 100   | 60,235   | 24,570         | 0,024                  | -1,156                |
|         | MİA ön         | 26   | 100   | 69,412   | 22,378         | -0,492                 | -0,378                |
|         | GMK son        | 26   | 99    | 65,294   | 20,447         | -0,070                 | -0,456                |
|         | ŞZA son        | 26   | 89    | 56,647   | 21,590         | -0,154                 | -1,506                |
|         | ŞS son         | 31   | 98    | 57,353   | 22,059         | 0,541                  | -1,115                |
|         | MKA son        | 30   | 100   | 66,471   | 19,837         | -0,156                 | -0,738                |
|         | MİA son        | 42   | 100   | 74,941   | 15,192         | -0,744                 | 0,734                 |
|         | GMK kal        | 26   | 99    | 66,882   | 18,808         | -0,269                 | 0,503                 |
|         | <b>ŞZA kal</b> | 28   | 89    | 58,824   | 20,908         | -0,055                 | -1,626                |
|         | <b>ŞS kal</b>  | 31   | 98    | 58,529   | 21,869         | 0,461                  | -1,201                |
|         | MKA kal        | 30   | 100   | 68,000   | 20,934         | -0,220                 | -0,995                |
|         | MİA kal        | 42   | 100   | 75,765   | 15,172         | -0,917                 | 0,989                 |

(EY=Estetik Yargı, GMK= Göz-Motor Koordinasyonu, ŞZA= Şekil-Zemin Ayrımı, ŞS= Şekil Sabitliği, MKA= Mekânda Konumun Algılanması, MİA= Mekânsal İlişkilerin Algısı)

Tablodaki çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde çarpıklık katsayılarının -3,246 ile 0,936; basıklık katsayılarının -2,080 ile 11,926 arasında değiştiği görülmektedir. ŞZA, ŞS ve MKA öntest, sontest ve kalıcılık testlerinin en az birinde puan dağılımlarının normal dağılımdan sapma gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle puan ortalamalarının karşılaştırmalarında parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Parametrik istatistiklerin kullanılmasından önce ise normalliğe ek olarak varsayımlar incelenmiştir. Varyansların homojenliği, kovaryans matrislerinin eşitliği, küresellik testleri incelenmiştir. Hesaplanan istatistikler ve raporlanan değerler bu testlerin sonuçlarına göre belirlenmiştir.

Öntest puanlarının deney ve kontrol gruplarında birbirine denk olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. EY, GMK ve MIA öntest puanları deney ve kontrol gruplarında denk olarak bulunmuştur. Bu nedenle deneysel işlemin etkililiğinin incelenmesinde karışık ölçümler için 2x3 ANOVA testi yapılmıştır. Var olan farklılaşmanın hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemek için ise Bonferroni testi kullanılmıştır. ŞZA, ŞS ve MKA öntest puanları deney ve kontrol gruplarında farklılaşmış olmasına rağmen varsayımlar karşılanmadığı için ANCOVA testi yapılamamış Friedman testi kullanılmıştır. Etki büyüklükleri için kısmi eta-kare korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında sıfır ile 0,06 arası düşük; 0,06 ile 0,14 arası orta ve 0,14 üzeri yüksek etki büyüklüğü olarak ele alınmıştır (Büyüköztürk, 2021). Tüm ölçümlerde puanların değişimleri ayrıca grafik olarak da verilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. ARAŞTIRMA BULGULARI

#### 4.1. Nicel Bulgular

Araştırmada nicel bulgulara ulaşmak için “Tasarım Temelli Eğitim Programının Çocukların estetik yargı ve görsel algı değişkenlerine etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda nicel bulgular değişkenlere ve parametrik olan ve olmayan testlere göre ayrı başlıkta sunulmuştur.

#### 4.1.1. Estetik Yargı (EY) Değişkenine İlişkin Bulgular

Öncelikle deney ve kontrol gruplarında ölçümlere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Aşağıdaki tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Estetik Yargı (EY) değişkeninin öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler

| EY Gruplar | Öntest   |                | Sontest  |                | Kalıcılık |                |
|------------|----------|----------------|----------|----------------|-----------|----------------|
|            | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama  | Standart Sapma |
| Deney      | 7,412    | 2,373          | 9,412    | 1,622          | 9,824     | 1,776          |
| Kontrol    | 8,059    | 2,277          | 7,882    | 1,728          | 7,941     | 1,713          |
| Total      | 7,735    | 2,313          | 8,647    | 1,824          | 8,882     | 1,966          |

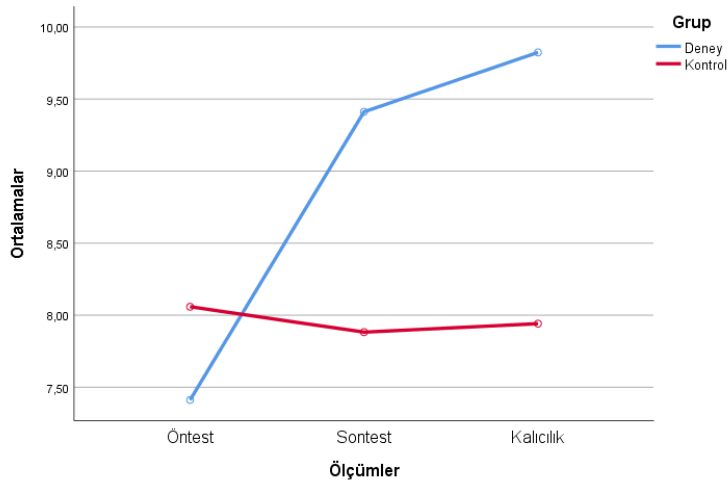
Tablo 8 incelendiğinde öntestlerin ortalaması deney grubunda 7,412 kontrol grubunda 8,059; son testlerin ortalaması deney grubunda 9,412 kontrol grubunda 7,882; kalıcılık testlerinin ortalaması deney grubunda 9,824 kontrol grubunda 7,941 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına ilişkin deneysel işlemin etkisi test edilmiştir. Yapılan deneysel işlemin Estetik Yargı ölçümlerinde etkili olup olmadığına ilişkin yapılan 2x3 ANOVA testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Estetik Yargı değişkenine ilişkin 2x3 ANOVA testi sonuçları

| Varyans Kaynağı         | Kareler Toplamı | sd       | Kareler Ortalaması | F             | p            | Kısmi eta-kare | Anlamlı Fark           |
|-------------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|--------------|----------------|------------------------|
| Gruplar arası           | 324,206         | 33       |                    |               |              |                |                        |
| Gruplar                 | 21,657          | 1        | 21,657             | 2,291         | 0,14         |                |                        |
| Hata                    | 302,549         | 32       | 9,455              |               |              |                |                        |
| Gruplar içi             | 114,667         | 68       |                    |               |              |                | Ön-Son<br>Ön-Kalıcılık |
| Ölçümler                | 24,961          | 2        | 12,48              | 13,818        | 0,00*        | 0,302          |                        |
| <b>Ölçümler*Gruplar</b> | <b>31,902</b>   | <b>2</b> | <b>15,951</b>      | <b>17,661</b> | <b>0,00*</b> | <b>0,356</b>   |                        |
| Hata                    | 57,804          | 64       | 0,903              |               |              |                |                        |
| Toplam                  | 438,873         | 101      |                    |               |              |                |                        |

p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde Ölçümler\*Gruplar ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=17,661; p<0,05; kısmi eta-kare=0,356). Bu bulgu yapılan deneysel işlemin Estetik Yargı puanlarında deney ve kontrol gruplarında farklı değişimlere neden olduğunun göstergesidir. Diğer bir deyişle deneysel işlem etkili olmuştur. Etki büyüklüğü incelendiğinde ise yüksek etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Bu değişimlere ilişkin grafik Şekil 4'te verilmiştir. Ortak etki anlamlı olduğunda Gruplar ve Ölçümler için temel etkilerin tek başına yorumlanması anlamlı değildir. Bu nedenle bu varyans kaynakları yorumlanmamıştır.



Şekil 4. Estetik Yargı değişkenine ilişkin değişimlerin çizgi grafiği

Şekil incelendiğinde başlangıçta öntestler arasında fark bulunmayan deney ve kontrol gruplarında deneysel işlem sonrasında deney grubu artış gösterirken kontrol grubunda anlamlı

değişme gözlenmemiştir. Son testten kalıcılık testinde ise anlamlı farklılaşma olmaması deneysel işlemin etkisinin deney grubunda devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.1.2. Frostig Görsel Algı Testinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

##### 4.1.2.1. Göz-Motor Koordinasyonu (GMK) Değişkenine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında Göz-Motor Koordinasyonu ölçümlerine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Göz-Motor Koordinasyonu değişkeninin öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler

| GMK Gruplar | Öntest   |                | Sontest  |                | Kalıcılık |                |
|-------------|----------|----------------|----------|----------------|-----------|----------------|
|             | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama  | Standart Sapma |
| Deney       | 48,235   | 29,970         | 80,765   | 19,942         | 83,765    | 15,320         |
| Kontrol     | 51,824   | 25,540         | 65,294   | 20,447         | 66,882    | 18,808         |
| Total       | 50,029   | 27,478         | 73,029   | 21,382         | 75,324    | 18,940         |

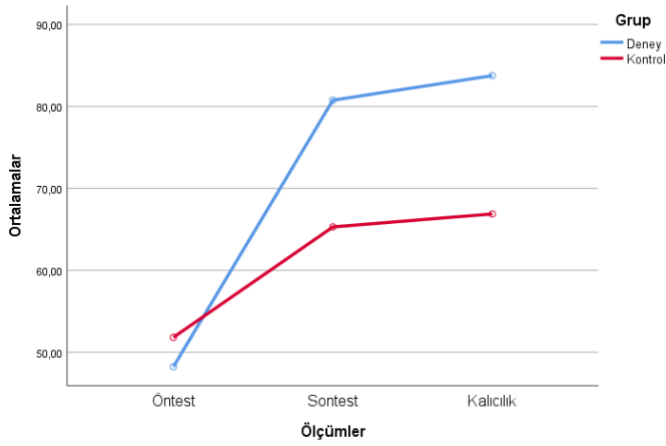
Tablo 10 incelendiğinde öntestlerin ortalaması deney grubunda 48,235 kontrol grubunda 51,824; son testlerin ortalaması deney grubunda 80,765 kontrol grubunda 65,294; kalıcılık testlerinin ortalaması deney grubunda 83,765 kontrol grubunda 66,882 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına ilişkin deneysel işlemin etkisi test edilmiştir. Yapılan deneysel işlemin Göz-Motor Koordinasyonu (GMK) ölçümlerinde etkili olup olmadığına ilişkin yapılan 2x3 ANOVA testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Göz-Motor Koordinasyonu değişkenine ilişkin 2x3 ANOVA testi sonuçları

| Varyans Kaynağı         | Kareler Toplamı | sd       | Kareler Ortalaması | F            | p            | Kısmi eta-kare | Anlamlı Fark |
|-------------------------|-----------------|----------|--------------------|--------------|--------------|----------------|--------------|
| Gruplararası            | 39336,010       | 33       |                    |              |              |                |              |
| Gruplar                 | 2344,324        | 1        | 2344,324           | 2,028        | 0,16         | 0,060          |              |
| Hata                    | 36991,686       | 32       | 1155,990           |              |              |                |              |
| Gruplarıçi              | 25811,33        | 68       |                    |              |              |                | Ön-Son       |
| Ölçümler                | 13305,961       | 2        | 6652,980           | 41,406       | 0,00*        | 0,564          | Ön-Kalıcılık |
| <b>Ölçümler*Gruplar</b> | <b>2222,118</b> | <b>2</b> | <b>1111,059</b>    | <b>6,915</b> | <b>0,00*</b> | <b>0,178</b>   |              |
| Hata                    | 10283,255       | 64       | 160,676            |              |              |                |              |
| Toplam                  | 65147,343       | 101      |                    |              |              |                |              |

p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde Ölçümler\*Gruplar ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $F=6,915$ ;  $p<0,05$ ; kısmi eta-kare= $0,178$ ). Bu bulgu yapılan deneysel işlemin Göz-Motor Koordinasyonu puanlarında deney ve kontrol gruplarında farklı değişimlere neden olduğunun göstergesidir. Diğer bir deyişle deneysel işlem etkili olmuştur. Etki büyüklüğü incelendiğinde ise yüksek etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Bu değişimlere ilişkin grafik Şekil 5’te verilmiştir. Ortak etki anlamlı olduğunda Gruplar ve Ölçümler için temel etkilerin tek başına yorumlanması anlamlı değildir. Bu nedenle bu varyans kaynakları yorumlanmamıştır.



Şekil 5. Göz-Motor Koordinasyonu değişkenine ilişkin değişimlerin çizgi grafiği

Şekil incelendiğinde başlangıçta Göz-Motor Koordinasyonu alt boyutunda öntestler arasında fark bulunmayan deney ve kontrol gruplarında deneysel işlem sonrasında deney grubu artış gösterirken kontrol grubunda anlamlı değişme gözlenmemiştir. Son testten kalıcılık testinde ise anlamlı farklılaşma olmaması deneysel işlemin etkisinin deney grubunda devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.1.2.2. Mekânsal İlişkilerin Algılanması (MİA) Değişkenine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait Mekânsal İlişkilerin Algılanması değişkenine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Mekânsal İlişkilerin Algılanması değişkeninin öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler

| MİA | Öntest | Sontest | Kalıcılık |
|-----|--------|---------|-----------|
|-----|--------|---------|-----------|

| Gruplar | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama | Standart Sapma |
|---------|----------|----------------|----------|----------------|----------|----------------|
| Deney   | 68,765   | 21,813         | 83,176   | 22,821         | 85,118   | 18,010         |
| Kontrol | 69,412   | 22,378         | 74,941   | 15,192         | 75,765   | 15,172         |
| Total   | 69,088   | 21,762         | 79,059   | 19,542         | 80,441   | 17,071         |

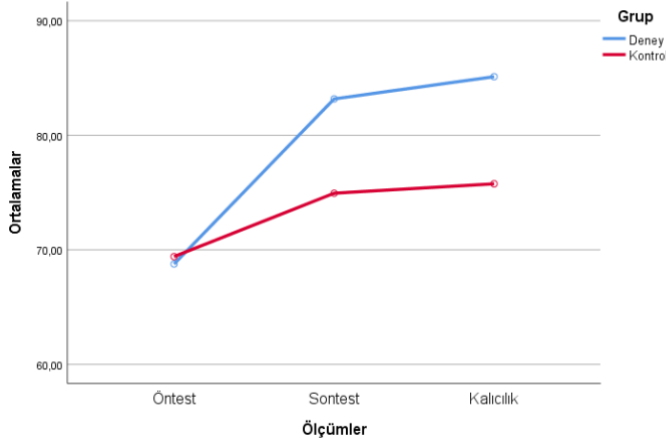
Tablo 12 incelendiğinde öntestlerin ortalaması deney grubunda 68,765 kontrol grubunda 69,412; son testlerin ortalaması deney grubunda 83,176 kontrol grubunda 74,941; kalıcılık testlerinin ortalaması deney grubunda 85,118 kontrol grubunda 75,765 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına ilişkin deneysel işlemin etkisi test edilmiştir. Yapılan deneysel işlemin Mekânsal İlişkilerin Algılanması (MİA) ölçümlerinde etkili olup olmadığına ilişkin yapılan 2x3 ANOVA testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Mekânsal İlişkilerin Algılanması değişkenine ilişkin 2x3 ANOVA testi sonuçları

| Varyans Kaynağı         | Kareler Toplamı | sd       | Kareler Ortalaması | F            | p            | Kısmi eta-kare | Anlamlı Fark |
|-------------------------|-----------------|----------|--------------------|--------------|--------------|----------------|--------------|
| Gruplararası            | 30553,412       | 33       |                    |              |              |                |              |
| Gruplar                 | 813,176         | 1        | 813,176            | 0,875        | 0,357        | 0,027          |              |
| Hata                    | 29740,235       | 32       | 929,382            |              |              |                |              |
| Gruplarıçi              | 9902,667        | 68       |                    |              |              |                | Ön-Son       |
| Ölçümler                | 2609,078        | 2        | 1304,539           | 12,308       | 0,000*       | 0,278          | Ön-Kalıcılık |
| <b>Ölçümler*Gruplar</b> | <b>510,412</b>  | <b>2</b> | <b>255,206</b>     | <b>2,408</b> | <b>0,098</b> |                |              |
| Hata                    | 6783,176        | 64       | 105,987            |              |              |                |              |
| Toplam                  | 40456,078       | 101      |                    |              |              |                |              |

p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde Ölçümler\*Gruplar ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (F=2,408; p>0,05). Ortak etki anlamlı olmadığına Gruplar ve Ölçümler için temel etkilerin tek başına yorumlanması gerekir. Gruplar temel etkisi incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir (F=0,875; p>0,05). Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark görülmemektedir. Ölçümler temel etkisi incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir (F=12,308; p<0,05; kısmi eta-kare=0,278). Öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin puan ortalamalarında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde ise yüksek etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Bu değişimlere ilişkin grafik Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Mekânsal İlişkilerin Algılanması değişkenine ilişkin değişimlerin çizgi grafiği

Şekil incelendiğinde başlangıçta Mekânsal İlişkilerin Algılanması alt boyutunda öntestler arasında fark bulunmayan deney ve kontrol gruplarında deneysel işlem sonrasında deney grubu artış gösterirken kontrol grubunda anlamlı değişme gözlenmemiştir. Son testten kalıcılık testinde ise anlamlı farklılaşma olmaması deneysel işlemin etkisinin deney grubunda devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.1.2.3. Şekil-Zemin Ayrımı (ŞZA) Değişkenine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait Şekil-Zemin Ayrımı değişkenine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Şekil-Zemin Ayrımı değişkeninin öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler

| ŞZA<br>Gruplar | Öntest   |                | Sontest  |                | Kalıcılık |                |
|----------------|----------|----------------|----------|----------------|-----------|----------------|
|                | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama  | Standart Sapma |
| Deney          | 76,294   | 18,360         | 95,647   | 5,454          | 94,647    | 7,390          |
| Kontrol        | 49,647   | 24,809         | 56,647   | 21,590         | 58,824    | 20,908         |
| Total          | 62,971   | 25,392         | 76,147   | 25,143         | 76,735    | 23,853         |

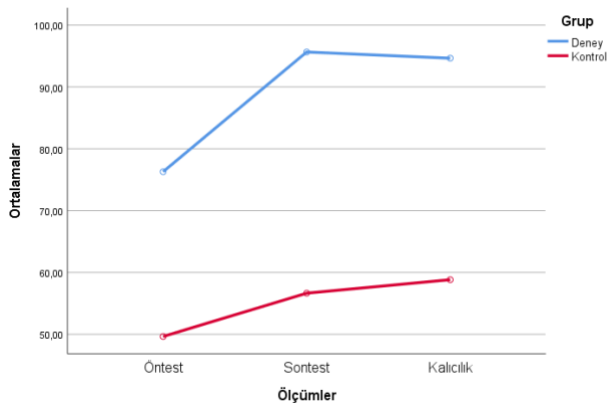
Tablo 14 incelendiğinde öntestlerin ortalaması deney grubunda 76,294 kontrol grubunda 49,647; son testlerin ortalaması deney grubunda 95,647 kontrol grubunda 56,647; kalıcılık testlerinin ortalaması deney grubunda 94,647 kontrol grubunda 58,824 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına ilişkin deneysel işlemin etkisi test edilmiştir. Yapılan deneysel işlemin Şekil-Zemin Ayrımı (ŞZA) ölçümlerinde etkili olup olmadığına ilişkin yapılan Friedman testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Şekil-Zemin Ayrımı değişkenine ilişkin Friedman testi sonuçları

|         | Ölçümler  | Sıra Ort. | sd | $\chi^2$ | p     | Anlamlı Fark | Kısmi eta-kare |
|---------|-----------|-----------|----|----------|-------|--------------|----------------|
| Deney   | Öntest    | 1,18      | 2  | 22,769   | 0,00* | Ön-Son       | 0,22           |
|         | Sontest   | 2,47      |    |          |       | Ön-Kalıcılık | 0,20           |
|         | Kalıcılık | 2,35      |    |          |       |              |                |
| Kontrol | Öntest    | 1,32      | 2  | 15,964   | 0,00* | Ön-Son       | 0,02           |
|         | Sontest   | 2,15      |    |          |       | Ön-Kalıcılık | 0,21           |
|         | Kalıcılık | 2,53      |    |          |       |              |                |

\*p<0,05.

Tablo 15 incelendiğinde Deney grubunda ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2$  (sd=2, n=17)=22,769, p<0,05). Ölçümlerin ortalaması öntestten son teste artmış, son testten kalıcılık testine olan kısımda istatistiksel farklılaşma gözlenmemiştir. Deney grubundaki etki büyüklüğünün ön testten kalıcılık testine yüksek olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2$  (sd=2, n=17)=15,964, p<0,05). Ölçümlerin ortalaması öntestten son teste artmış, son testten kalıcılık testine olan kısımda istatistiksel farklılaşma gözlenmemiştir. Kontrol grubundaki etki büyüklüğünün ön testten kalıcılık testine yüksek olduğu söylenebilir. Bu değişimlere ilişkin grafik Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Şekil-Zemin Ayrımı değişkenine ilişkin değişimlerin çizgi grafiği

Şekil incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait öntestler arasında deneysel işlem öncesi fark bulunan Şekil- Zemin Ayrımı alt boyutunda deney grubunun öntestten sonteste artış gösterdiği, sontestten kalıcılık testine anlamlı bir artış göstermediği gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda ise öntestten kalıcılık testine anlamlı artış olduğu gözlemlenmiştir.

#### 4.1.2.4. Şekil Sabitliği (ŞS) değişkenine ilişkin bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait Şekil Sabitliği değişkenine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Şekil Sabitliği değişkeninin öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler

| ŞS<br>Gruplar | Öntest   |                | Sontest  |                | Kalıcılık |                |
|---------------|----------|----------------|----------|----------------|-----------|----------------|
|               | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama  | Standart Sapma |
| Deney         | 63,941   | 28,358         | 79,941   | 17,718         | 84,471    | 14,719         |
| Kontrol       | 44,412   | 27,093         | 57,353   | 22,059         | 58,529    | 21,869         |
| Total         | 54,176   | 29,052         | 68,647   | 22,794         | 71,500    | 22,589         |

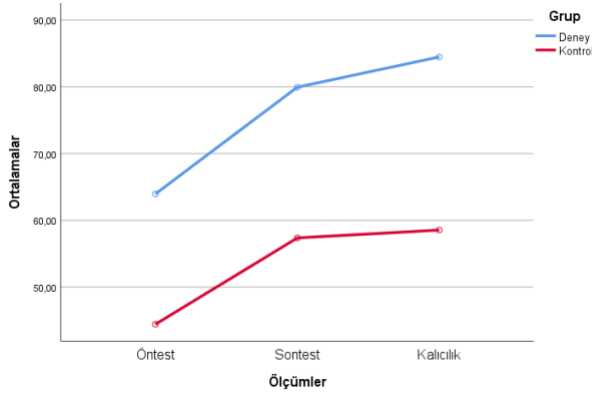
Tablo 16 incelendiğinde öntestlerin ortalaması deney grubunda 63,941 kontrol grubunda 44,412; son testlerin ortalaması deney grubunda 79,941 kontrol grubunda 57,353; kalıcılık testlerinin ortalaması deney grubunda 84,471 kontrol grubunda 58,529 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına ilişkin deneysel işlemin etkisi test edilmiştir. Yapılan deneysel işlemin Şekil Sabitliği (ŞS) ölçümlerinde etkili olup olmadığına ilişkin yapılan Friedman testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Şekil Sabitliği değişkenine ilişkin Friedman testi sonuçları

|         | Ölçümler  | Sıra Ort. | sd | $\chi^2$ | p     | Anlamlı Fark           | Kısmi eta-kare |
|---------|-----------|-----------|----|----------|-------|------------------------|----------------|
| Deney   | Öntest    | 1,32      | 2  | 18,561   | 0,00* | Ön-Kalıcılık           | 0,23           |
|         | Sontest   | 2,00      |    |          |       |                        |                |
|         | Kalıcılık | 2,68      |    |          |       |                        |                |
| Kontrol | Öntest    | 1,12      | 2  | 25,623   | 0,00* | Ön-Son<br>Ön-Kalıcılık | 0,22<br>0,24   |
|         | Sontest   | 2,38      |    |          |       |                        |                |
|         | Kalıcılık | 2,50      |    |          |       |                        |                |

\*p<0,05.

Tablo 17 incelendiğinde Deney grubunda ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2$  (sd=2, n=17)= 18,561, p<0,05). Ölçümlerin ortalaması öntestten son teste artmış, son testten kalıcılık testine olan kısımda istatistiksel farklılaşma gözlenmemiştir. Deney grubundaki etki büyüklüğünün ön testten kalıcılık testine yüksek olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2$  (sd=2, n=17)= 25,623, p<0,05). Ölçümlerin ortalaması öntestten son teste artmış, son testten kalıcılık testine olan kısımda istatistiksel farklılaşma gözlenmemiştir. Kontrol grubundaki etki büyüklüğünün ön testten kalıcılık testine yüksek olduğu söylenebilir. Bu değişimlere ilişkin grafik Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Şekil Sabitliği değişkenine ilişkin değişimlerin çizgi grafiği

Şekil 8 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait öntestler arasında deneysel işlem öncesi fark bulunan Şekil Sabitliği alt boyutunda deney grubunun öntestten sonteste artış gösterdiği, sontestten kalıcılık testine anlamlı bir artış göstermediği, deney grubundaki etki büyüklüğünün ön testten kalıcılık testine yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise öntestten kalıcılık testine anlamlı artış olduğu gözlemlenmiştir.

#### 4.1.2.5. Mekânda Konumun Algılanması (MKA) değişkenine ilişkin bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait Mekânda Konumun Algılanması değişkenine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Mekânda Konumun Algılanması değişkeninin öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler

| MKA<br>Gruplar | Öntest   |                | Sontest  |                | Kalıcılık |                |
|----------------|----------|----------------|----------|----------------|-----------|----------------|
|                | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama  | Standart Sapma |
| Deney          | 82,118   | 15,103         | 94,882   | 5,195          | 95,824    | 4,838          |
| Kontrol        | 60,235   | 24,570         | 66,471   | 19,837         | 68,000    | 20,934         |
| Total          | 71,176   | 22,949         | 80,676   | 20,293         | 81,912    | 20,573         |

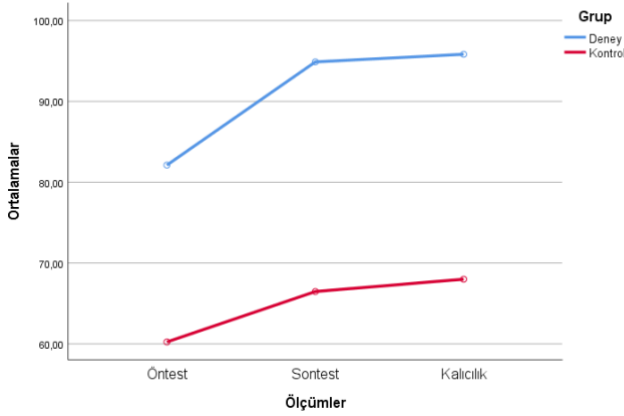
Tablo 18 incelendiğinde öntestlerin ortalaması deney grubunda 82,118 kontrol grubunda 60,235; son testlerin ortalaması deney grubunda 94,882 kontrol grubunda 66,471; kalıcılık testlerinin ortalaması deney grubunda 95,824 kontrol grubunda 68,000 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına ilişkin deneysel işlemin etkisi test edilmiştir. Yapılan deneysel işlemin Mekânda Konumun Algılanması (MKA ölçümlerinde etkili olup olmadığına ilişkin yapılan Friedman testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Mekânda Konumun Algılanması değişkenine ilişkin Friedman testi sonuçları

|         | Ölçümler  | Sıra Ort. | sd | $\chi^2$ | p     | Anlamlı Fark           | Kısmi eta-kare |
|---------|-----------|-----------|----|----------|-------|------------------------|----------------|
| Deney   | Öntest    | 1,26      | 2  | 23,750   | 0,00* | Ön-Son<br>Ön-Kalıcılık | 0,18<br>0,20   |
|         | Sontest   | 2,29      |    |          |       |                        |                |
|         | Kalıcılık | 2,44      |    |          |       |                        |                |
| Kontrol | Öntest    | 1,59      | 2  | 11,556   | 0,00* | Fark yok               |                |
|         | Sontest   | 2,12      |    |          |       |                        |                |
|         | Kalıcılık | 2,29      |    |          |       |                        |                |

\*p<0,05.

Tablo 19 incelendiğinde Deney grubunda ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2$  (sd=2, n=17)= 23,750, p<0,05). Ölçümlerin ortalaması öntestten son teste artmış, son testten kalıcılık testine olan kısımda istatistiksel farklılaşma gözlenmemiştir. Deney grubundaki etki büyüklüğünün ön testten kalıcılık testine yüksek olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $\chi^2$  (sd=2, n=17)= 11,556, p<0,05). Ölçümlerin ortalaması öntestten son teste artmış, son testten kalıcılık testine olan kısımda istatistiksel farklılaşma gözlenmemiştir. Kontrol grubundaki etki büyüklüğünün ön testten kalıcılık testine yüksek olduğu söylenebilir. Bu değişimlere ilişkin grafik Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Mekânda Konumun Algılanması değişkenine ilişkin değişimlerin çizgi grafiği

Şekil 9 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait öntestler arasında deneysel işlem öncesi fark Mekânda Konumun Algılanması alt boyutunda deney grubunun öntestten sonteste artış gösterdiği, sontestten kalıcılık testine anlamlı bir artış göstermediği, deney grubundaki etki büyüklüğünün ön testten kalıcılık testine yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise öntestten kalıcılık testine anlamlı artış olduğu gözlemlenmiştir.

#### 4.2. Nitel Bulgular

Araştırmayı nitel bulgularla desteklemek için “Tasarım Temelli Eğitim Programı sonrası sınıf öğretmeni ve ailelerle yapılan görüşme sonucu elde edilen nitel bulgular, deneysel çalışmayı destekler nitelikte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenle ve ailelerle görüşmeler yapılmış, analizler aile ve öğretmen görüşleri olarak iki ayrı başlıkta sunulmuştur. Tasarım Temelli Eğitim Programı sonrası sınıf öğretmeni ve ailelerle yapılan görüşmelerde elde edilen nitel bulguların analizinde, içerik analizi ve tematik analiz gibi nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır. İçerik analizi, görüşmelerdeki ana temaların ve alt temaların belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu süreçte, öğretmen ve ailelerin ifadeleri dikkatlice incelenmiş ve benzer düşünceler veya görüşler gruplandırılmıştır. Tematik analiz ise, verilerin daha derinlemesine incelenmesini sağlayarak, eğitim programının etkilerine dair ortak desenleri ve vurgulanan noktaları ortaya koymuştur. Bu analizler, deneysel bulgularla karşılaştırılarak, programın etkisinin daha güçlü bir şekilde desteklenmesi sağlanmıştır.

##### 4.2.1. Öğretmenle Yapılan Görüşme Sonucu Elde Edilen Nitel Bulgular

Deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşmeden alınan yanıtlar TTEP programının dört alt boyutuna göre sınıflandırılmıştır.

#### 4.2.2.1. Öğretmenin Çocukların Estetik Yargı Gelişimlerine yönelik görüşleri

Deney grubu sınıf öğretmeni çocukların estetik yargı gelişimlerine yönelik görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

*“Programın başında çocuklar, renkleri rastgele kullanırken, zamanla uyumlu ve bilinçli seçimler yapmaya başladılar.”*

*“Çocuklar, görsel materyallerdeki küçük detayları fark etmeye başladılar. Seramik etkinliğinde, bir öğrenci çiçek yapraklarını titizlikle şekillendirip incelikli detaylar ekledi. Bu, daha önce gözlemediğim bir dikkat seviyesiydi.”*

*“Her çocuğun farklı bir estetik yaklaşımı olduğunu fark ettim. Bazıları daha sade tasarımlar yaparken, bazıları detaylı ve süslü çalışmayı tercih etti. Program, bu farklılıkların da ortaya çıkmasına olanak sağladı.”*

*“Başlangıçta bazı çocuklar hata yapmaktan çekiniyordu. Ancak, etkinlikler ilerledikçe denemekten korkmama alışkanlığı geliştirdiler. Hatta birkaç kere etkinlikler esnasında birbirlerini denemekten korkmamaları için teşvik ettiklerine şahit oldum.”*

*“Çocuklar kendi eserlerini başkalarınınkiyle karşılaştırarak güzel, ilginç veya farklı gibi kavramları daha bilinçli kullanmaya başladılar.”*

*“Çocukların çevreye ve görsellere olan bakış açıları değişti. Günlük hayatta bile renk, doku ve şekil üzerine yorum yapmaya başladılar.”*

*“Ailelerine sergi hazırlıklarından bahsetmeleri ve evde benzer çalışmalar yapmaları sanata ilgilerinin arttığını gösteriyor.”*

#### 4.2.2.2. Öğretmenin Çocukların Görsel Algı Gelişimlerine yönelik görüşleri

Deney grubu sınıf öğretmeni çocukların görsel algı gelişimlerine yönelik görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

*“Çocuklar, etkinlikler sırasında şekilleri daha iyi ayırt etmeye başladılar. Örneğin, desen tasarımında geometrik şekilleri birleştirerek farklı desenler oluşturabildiler. Başlangıçta dağınık olan çalışmalar zamanla daha düzenli hale geldi.”*

*“Kolaj ve seramik etkinliklerinde çocuklar, küçük parçaların bir araya gelerek bir bütün oluşturduğunu fark ettiler. Özellikle peyzaj tasarımında küçük figürleri bir araya getirerek bir hikâye oluşturdular.”*

*“Program sayesinde çocukların dikkat süreleri uzadı.”*

*“Programdan sonra çocukların çevredeki görsel öğelere daha dikkatli baktıklarını fark ettim.”*

*“Çocuklar, sanat eserlerine bakarken sadece nasıl göründüklerine de dikkat etmeye başladılar. Sergi sırasında, bir öğrenci arkadaşının yaptığı çalışmayı yorumlarken ‘Bu desenler çok uyumlu olmuş’ dedi.”*

*“Etkinlikleri, çocukların karar verme becerilerini geliştirdi. Tasarımlarında neyi, nereye ve nasıl yerleştireceklerine dair planlar yapmaya başladılar.”*

*“Etkinlikler sırasında çocuklar, önceki çalışmalardan esinlenerek yeni ürünler tasarladılar.”*

*“Program süreci boyunca çocukların görsel algı becerilerinde belirgin bir gelişim gözlemledim. Renkler, şekiller ve desenlere olan farkındalıkları arttı. Çevrelerine daha dikkatli bakmaya ve bilinçli yorumlamaya başladılar.”*

#### **4.2.2.3. Öğretmenin Çocukların Motor Becerilerinin Gelişimine yönelik görüşleri**

Deney grubu sınıf öğretmeni çocukların motor gelişimlerine yönelik görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

*“Çocuklar, etkinlikler sırasında küçük parçaları kesme, yapıştırma ve boyama gibi ince motor gerektiren çalışmalarda kendilerini geliştirdiler. Kolaj tasarımında kağıtları dikkatlice keserek istedikleri şekli oluşturabildiklerini gördüm.”*

*“Özellikle seramik ve takı tasarımında, çocukların küçük kas becerileri büyük oranda gelişti. Seramik yoğurmak, şekil vermek ve boncukları ipe dizmek gibi etkinlikler, el kaslarını güçlendirdi. Bu tür ince işler, onların sabır ve motor kontrol becerilerini geliştirdi.”*

*“Mimari ve peyzaj tasarımında çocuklar, büyük malzemeleri hareket ettirirken tüm vücut koordinasyonlarını kullanmak zorunda kaldılar. Özellikle grup çalışmalarında, nesnelere taşıma ve yerleştirme sırasında daha organize hareket etmeye başladılar.”*

*“Etkinliklerde ayakta çalışmayı gerektiren durumlarda, çocuklar bedenlerini daha iyi kontrol etmeyi öğrendiler. Bir çocuk, büyük bir kolaj çalışmasını tamamlamak için eğilip kalkarak çalıştı ve dengesini kaybetmeden işini bitirdi.”*

*“Seramik çalışmalarında çocuklar, kili şekillendirirken baskı miktarını ayarlamayı öğrendiler.”*

*“Program süresince çocukların hem ince hem de kaba motor becerilerinde önemli gelişmeler gözlemledim. Malzemeleri kullanma, el-göz koordinasyonu, denge ve kuvvet kontrolü gibi becerileri desteklendi. Bu etkinlikler, çocukların günlük hayatta ihtiyaç duyacakları motor becerileri kazanmalarına büyük katkı sağladı.”*

#### **4.2.2.4. Öğretmenin Çocukların Yaratıcılık Gelişimine yönelik görüşleri**

Deney grubu sınıf öğretmeni çocukların yaratıcılık gelişimlerine yönelik görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

*“Program sürecinde çocukların ne kadar fikirler ortaya koyduklarını gözlemledim.”*

*“Çocuklar, bir malzemeyi sadece alışıldık bir şekilde kullanmakla yetinmediler. Örneğin, ambalaj tasarımı sırasında bir çocuk, karton kutuyu yalnızca bir paketleme malzemesi olarak değil, bir kalemlik olarak tasarladı.”*

*“Taki tasarımında çocuklar, tasarladıkları her bir takıya bir anlam yükleyip hikâyeler anlatmaya başladılar. Bir öğrenci, yaptığı kolyenin bir 'prensesin sihirli kolyesi' olduğunu söyledi.”*

*“Çocuklar, karşılaştıkları zorluklarda çözüm üretmeyi öğrendiler. Bir öğrenci seramik çalışmasında kili istediği forma sokamayınca elini ıslatarak daha kolay şekil verebileceğini fark etti. Bu, onların problem çözme becerilerini geliştirdi.”*

*“Moda tasarımı etkinliğinde çocuklar, kendi kıyafetlerini hayal edip çizdiler. Bazı çocuklar sıra dışı desenler, bazıları ise farklı kumaş fikirleri önerdi. Kendi tarzlarını ifade edebildiklerini görmek güzeldi.”*

*“Etkinlikler, çocukların kendi fikirlerini rahatça ortaya koymalarını sağladı. Birçok çocuk, “Kendi fikrim bu” diyerek çalışmalarını özgüvenle savundu ve sundu.”*

*“Çocuklar, hayal ettiklerini somutlaştırmayı öğrendiler. Moda tasarımında çocuklar hayal ettiklerini kâğıt üzerine aktardılar.”*

*“Her tasarım etkinliği öncesi programın çocuklara yönlendirdiği sorular daha yaratıcı ürünler ortaya çıkmasını sağladı”*

*“Bu program, çocukların yaratıcılıklarını keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak sağladı.”*

## 4.2.2. Ailelerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Nitel Bulgular

Deney grubu aileleri ile yapılan görüşmelerden alınan yanıtlar TTEP programının dört alt boyutuna göre sınıflandırılmış ve aşağıda dört başlık şeklinde aile kodları ile birlikte sunulmuştur.

### 4.2.2.1. Çocukların Estetik Yargı Gelişimlerine yönelik görüşler

Deney grubu sınıfı aileleri çocukların estetik yargı gelişimlerine yönelik görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

A2: “Çocuğum artık çevresindeki desenlere hakkında daha dikkatli bakıyor. Örneğin, odasında bulunan halının deseni hakkında geçen gün ilk defa yorum yaptı.”

A5: “Evde resim yaparken ya da oyun oynarken küçük detaylara daha fazla odaklanıyor. Bir gün bana “Gözler simetrik olmazsa güzel görünmez” dedi ve çizdiği bir resimde yüz detaylarını titizlikle tamamladı.”

A6: “Çocuğum, evdeki eşyalarla ilgili yorumlar yapmaya başladı. ‘Bu vazo çok sade, üzerine desen eklemek daha güzel olur’ gibi fikirler söylüyor.”

A8: “Çocuğum programdan sonra evde kendi başına tasarımlar yapmaya başladı. Kolaj için dergilerden kesip yapıştırdığı parçaları birleştirip resimler ve bize gururla gösteriyor. Tasarım kelimesini o kadar çok kullanmaya başladı ki..”

A11: “Çocuğumun sanata ilgisi arttı. Birlikte müze gezisine gittiğimizde resimler hakkında yorum yaptı ve “Bu tabloda renkler çok uyumlu” diyerek gözlemde bulundu. Bu gelişimi görmek bizi mutlu etti.”

### 4.2.2.2. Çocukların Görsel Algı Gelişimlerine yönelik görüşler

Deney grubu sınıfı aileleri çocukların görsel algı gelişimlerine yönelik görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

A1: “Çocuğum artık aynı rengin farklı tonlarını ayırt ediyor. Birlikte resim yaparken “Bu mavi çok açık, daha koyu bir ton kullanalım” diye önerilerde bulunuyor.”

A2: “Çocuğum çevresindeki nesnelere daha fazla detayı fark etmeye başladı. Bir gün odamızdaki halının desenlerini inceledi ve bu desenler birbirini tekrar ediyor diyerek simetriyi fark etti.”

A4: “Çocuğum oyuncaklarını renklerine göre ayırdı ve “Böyle daha güzel görünüyor” dedi. Görsel düzenlemeye olan ilgisi beni şaşırttı.”

A9: “Çocuğum yürüyüş yaparken çevresini daha dikkatli inceliyor. Örneğin, bir parkta “Ağaçların gölgeleri çok güzel duruyor” dedi. Gördüklerini daha farklı bir gözle değerlendirmeye başladı.”

A11: “Eskiden dikkatsizce çizim yaparken şimdi daha planlı çalışıyor. Örneğin, bir resim çizerken “Güneş yukarıda, gölgeler aşağı doğru olur” diyerek detaylara dikkat etti.”

A14: “Evde legolarla oynarken küçük parçaları bir araya getirip büyük yapılar oluşturuyor ve bunları bana “Bu bir şehir oldu” diyerek anlatıyor. Sürekli bana sen de “Kendi evini tasarla”, “Kendi arabanı tasarla” gibi cümleler kuruyor.”

A15: “Kolaj çalışmaları sonrasında, bir resmi parçalayarak yeniden yapıştırma fikri çok ilgisini çekti. Evde sürekli kolaj çalışmaları yapıyor.”

A17: “Programdan sonra çocuğumuzun görsel algısında ciddi gelişmeler fark ettik. Hem renkler, şekiller ve detaylar konusunda daha dikkatli oldu hem de çevresini daha detaylı bir gözle değerlendirmeye başladı.”

#### **4.2.2.3. Çocukların Motor Becerilerinin Gelişimine yönelik görüşler**

Deney grubu sınıfı aileleri çocukların motor gelişimlerine yönelik görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

A3: “Evde boncuk dizme veya oyun hamuru gibi etkinliklerde daha başarılı olduğunu fark ettim. Boncukları ipe dizerken ellerini çok daha dikkatli kullanıyor ve eskisi gibi zorlanmıyor.”

A5: “Programdaki bazı etkinliklerden sonra çocuğumuzun hareketlerinin daha uyumlu ve kontrollü olduğunu fark ettim. Örneğin, büyük kağıtlarla yaptığı çalışmalarda eğilip kalkarken hareketlerini daha planlı yapıyor.”

A10: “Eskiden hızlıca ve rastgele boyama yapardı, şimdi kalemi daha kontrollü kullanıyor ve çizgilerin dışına taşırılmadan uzun süre odaklanarak çalışabiliyor.”

A12: "Okulda yaptığı için eve de seramik almamı istedi. Ellerinini kullanarak hamuru yoğurdu ve şekil verdi. Bu etkinlikler sayesinde el kasları güçlendi ve parmaklarını daha iyi kullanabiliyor."

A14: "Programdan sonra detaylı işlere ilgisi arttı. Küçük parçaları kesip yapıştırmak ya da ince çizimler yapmak ona zor gelmiyor."

A16: "Boyama veya şekil verme çalışmalarında ne kadar baskı uygulayacağını daha iyi öğrendi. Bir resim çalışmasında fırçayı hafifçe sürterek boyanın kâğıtta ince kalmasını sağladı."

A17: "Program sayesinde çocuğumuzun el becerileri, hareket kontrolü ve dikkat süresi gözle görülür şekilde gelişti. Küçük kaslarını kullanma becerisi arttı, artık daha ince ve detaylı işler yapabiliyor."

#### 4.2.2.4. Çocukların Yaratıcılık Gelişimine yönelik görüşler

Deney grubu sınıfı aileleri çocukların motor gelişimlerine yönelik görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

A1: "Çocuğum artık oyun oynarken veya resim yaparken çok daha yaratıcı fikirler ortaya koyuyor. Örneğin, bir gün evdeki karton kutudan bir 'uzay gemisi' tasarladı ve bize gezegenler arası yolculuğunu anlattı."

A2: "Sanatsal etkinliklerden sonra çocuğum sürekli yeni şeyler hayal ediyor ve bunları tasarlıyor. Bir resim çizerken "Burası benim tasarladığım bir şehir ve gökyüzünde uçan evler var" diyerek bambaşka bir dünya kuruyor."

A4: "Evdeki eski eşyaları yeniden değerlendirmeyi öğrendi. Bir pet şişeden kalemlik yaptı, kutu parçalarını birleştirerek oyuncaklar tasarladı. Malzemelere farklı gözle bakıyor ve onları yaratıcı şekilde kullanıyor."

A8: "Önceden resim yaparken ya da bir şey tasarlarken rastgele çalışıyordu. Şimdi önce 'Nasıl yapmalıyım?' diye düşünüyor, bir plan yapıyor ve adım adım uyguluyor."

A10: "Programdan sonra yaptığı çalışmalarda daha sabırlı ve özenli davrandığını fark ettim. Özellikle kolaj veya desen tasarımı yaparken detaylara çok daha fazla dikkat ediyor."

A13: "Çocuğum artık sık sık tasarım yapıyor ve tasarım yaparken parçaların birbiriyle uyumunu düşünüyor."

A15: “Programdan sonra evde kendi projelerini yaratmaya başladı. Örneğin, kendi bebeğine kıyafet tasarladı.”

A16: “Evdeki eski materyalleri dönüştürerek yeni şeyler yapmaya başladı. Bir karton kutuyu boyayıp içine küçük bölmeler ekleyerek oyuncaklarını saklamak için bir kutu yaptı.”

A17: “Program, çocuğumuzun yaratıcılığını ve tasarım becerilerini ciddi anlamda geliştirdi.”



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, 5 yaş çocuklarına yönelik uygulamalı sanat alanları ile harmanlanarak ve uygulamaya dönük olarak hazırlanmış olan “Tasarım Temelli Eğitim Programı”nın (TTEP) çocukların estetik yargı ve görsel algı becerilerine etkisi incelenmiştir.

TTEP sonucunda elde edilen nicel bulgular incelenmiştir. Taylor-Helmstadter Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği (EY) puanlarında deney grubunun sonest ve kalıcılık testlerinde kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı artış ( $p<0.05$ ) belirlenmiştir. Frostig Görsel Algı Testinin Göz-Motor Koordinasyonu (GMK) ve Mekânsal İlişkilerin Algılanması (MÍA) alt boyutlarında da deney grubu lehine anlamlı fark ( $p<0.05$ ) saptanmıştır. Bu alt boyutlarda elde edilen etki büyüklükleri (kısmi eta-kare) orta ile yüksek düzey arasında değişmektedir.

Diğer görsel algı alt boyutlarından Şekil-Zemin Ayırımı (ŞZA), Şekil Sabitliği (ŞS) ve Mekânda Konumun Algılanması (MKA) için deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta fark bulunmasına karşın, deneysel işlem sonucunda bazı durumlarda istatistiksel olarak anlamlı artış ( $p<0.05$ ) olsa da etki büyüklükleri ve kalıcılık düzeyleri alt boyuta göre farklılık göstermiştir. Bunun bilgileri doğrultusunda TTEP'in en fazla çocukların estetik yargı, göz-motor koordinasyonu ve mekânsal ilişkilerin algılanması alt boyutlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. TTEP bütün alt boyutlarda aynı güçte etki yaratamamış olsa da Estetik yargı ve bazı görsel algı alt boyutlarında yüksek düzeyde etki yaratmayı başarmıştır. Araştırmanın nicel bulguları, deney grubuna uygulanan TTEP'in çocukların estetik yargı düzeylerini ve görsel algı becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini, bu gelişimin kalıcılık testlerinde de sürdüğünü göstermiştir.

Bu sonuçlar, okul öncesi dönemde sanat ve tasarım odaklı eğitim yaklaşımlarının çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarında olumlu etkiler yaratabileceğini işaret etmektedir. Veri analizi sonucunda ulaşılan bulgular hem yurt içi hem de yurt dışı araştırmalarda vurgulanan sanat ve tasarım tabanlı programların çocukların estetik beğeni, algısal yetenekler, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini desteklediğine dair sonuçlarla örtüşmektedir (Ünlüer, 2017; Özer Kocamanoğlu ve Acer, 2014; Özalp, 2012; Erdem, 2010; Davun, 2009; Görener, 2006; White, 2013; Yohlin, 2012; Eckhoff, 2006; Savva ve Trimis, 2005; Danko-McGhee, 2006; Stokrocki, 2001).

Estetik yargı puanlarındaki anlamlı artış, çocukların sanat eserlerine, tasarım ürünlerine ve estetik açıdan değerlendirilebilecek her türlü görsel uyarana karşı daha seçici, bilinçli ve eleştirel bir bakış geliştirdiğini göstermektedir. Ünlüer (2017) estetik eğitim programlarının, çocukların beğeni düzeyini ve sanatsal değerlere duyarlılığını artırdığını vurgularken, bu araştırma da estetik beğenin arttırılmasının mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Tasarım temelli etkinliklerin, çocuklara farklı sanat alanlarından (desen, kolaj, moda, takı, mimari,

peyzaj, ambalaj, seramik) örnekler sunması, çocukların güzelini fark etme, iyiyi seçme, beğeni temelli karşılaştırma yapma ve estetik kriterler geliştirme süreçlerini tetiklemiştir. Bu bulgu, Erdem (2010) ile Davun (2009)'un sanat etkinliklerinin estetik beğeni ve farkındalığı artırdığı yönündeki sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Göz-Motor Koordinasyonu, Mekânsal İlişkilerin Algılanması, Şekil-Zemin Ayrımı, Şekil Sabitliği ve Mekânda Konumun Algılanması gibi görsel algı alt boyutlarında deney grubu lehine gözlenen gelişim, çocukların görsel uyaranları daha iyi işleme, detayları ayırt etme, biçim ve renkleri tanıma, mekânsal ilişkileri kavrama becerilerinin pekiştiğini göstermektedir. Literatürde Görener (2006), Frostig Görsel Algı Testi'nden elde edilen sonuçların sanat eğitimiyle desteklenebileceğini belirtmiştir. Aynı şekilde, Özalp (2012) ve Özer Kocamanoglu ile Acer (2014) sanat ve tasarım uygulamalarının görsel algı süreçlerini anlamlı biçimde desteklediğini vurgulamıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler de benzer doğrultudadır. Çocukların tasarım sürecinde aktif rol almaları, farklı boyut, renk, şekil ve malzemelerle yaptıkları deneyimler görsel algının birçok bileşenini harekete geçirmiştir. Çalışmada gerçekleştirilen yapı-inşa etkinlikleri, mimari tasarım, peyzaj düzenleme gibi mekâna ilişkin uygulamaların çocukların mekân farkındalığını ve konum algılama becerilerini güçlendirdiği; moda ve takı tasarımı gibi detay odaklı çalışmaların ise çocukların Şekil-Zemin Ayrımı ve Şekil Sabitliği gibi becerilerini pekiştirdiği düşünülmektedir. Bu düşünce, yurt dışında Eckhoff (2006) ve Danko-McGhee (2006) gibi araştırmacıların sanat ve tasarım etkinliklerinin görsel duyarlılığı artırdığına dair sonuçlarıyla da desteklenmektedir.

Görsel algı becerileri yönünden değerlendirildiğinde, bu çalışmada TTEP'in özellikle Göz-Motor Koordinasyonu ve Mekânsal İlişkilerin Algılanması alanlarında belirgin etkiler sağladığı görülmektedir. Görener (2006) tarafından yürütülen çalışma da sanat eğitimi programlarının çocukların göz-motor koordinasyonu ve görsel algı alanında gelişim sağlayabildiğini belirtmiştir. Aynı şekilde, Özalp (2012), Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin çocukların görsel algı becerilerini desteklediğini ortaya koymuş, çocukların renk, şekil, form gibi estetik unsurları ayırt etme ve anlamlandırma kapasitelerinin arttığını vurgulamıştır. Bu araştırma da benzer bir doğrultuda bulgular sunmakta; çocukların tasarım sürecinde aktif rol almasının, materyalleri deneme-yanılma yoluyla keşfetmelerinin, iki ve üç boyutlu sanat aktiviteleri gerçekleştirmelerinin görsel algı alanındaki becerileri geliştirdiğini işaret etmektedir.

Çalışmada Şekil-Zemin Ayrımı, Şekil Sabitliği ve Mekânda Konumun Algılanması alt boyutlarında deney grubu başlangıçtan itibaren daha avantajlı konumda bulunmasına rağmen

TTEP'in uygulanmasıyla bu farkların deney grubunun lehine anlamlı bir gelişim çizgisi izlediği görülmüştür. Bu durum, çocukların çevrelerindeki nesnelere, renkleri, desenleri, biçimleri ve mekânsal ilişkileri algılama süreçlerinde, sanat ve tasarım etkinlikleriyle karşılaşmanın uyarıcı etkisini ortaya koymaktadır. TTEP'in içeriğinde yer alan mimari tasarım, peyzaj tasarım gibi mekâna, orantıya, biçim ilişkilerine dayalı uygulamaların çocuklarda mekânsal farkındalığı artırdığı söylenebilir. Ayrıca, çocukların bir nesneyi farklı açılardan görme, bir bütünü parçalarını ayırt etme, farklı konumlarda şekilleri tanıma gibi yetenekleri de tasarım faaliyetleriyle şekillenmiş olabilir. Bu konuda Stokrocki (2001) farklı kültürlerdeki çocukların sanat eserleri karşısındaki estetik beğeni ve algılayış biçimlerinin değişebildiğini ortaya koyarken, bu araştırma da tasarım temelli uygulamaların, kültürden bağımsız şekilde görsel algı süreçlerini destekleme potansiyeline işaret etmektedir. Aynı şekilde, Danko-McGhee (2006) çalışmasında küçük çocukların parlak renkler, simgesel nesnelere ve ilgi çekici formlar karşısında estetik meraklarının arttığını vurgulamış; bu araştırma da çocukların tasarım süreçlerinde yeni malzemelere dokunurken, renk, form ve şekil açısından zengin uyaranlarla etkileşime girmelerinin görsel algılarını pekiştirdiğini düşündürmektedir.

Nicel bulguların yanı sıra, öğretmen ve aile görüşmelerinden elde edilen nitel veriler de TTEP'in çocuklar üzerindeki olumlu etkisini desteklemiştir. Öğretmen görüşmeleri, çocukların sınıf içi etkinliklere daha ilgili, dikkatli ve yaratıcı şekilde katıldığını, estetik değerlendirmeleri ve tasarım sürecinde geliştirdikleri fikirlerini ifade etme becerilerinin arttığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, çocukların materyalleri yalnızca birer araç olarak değil, aynı zamanda materyalleri estetik özelliklerini fark ederek kullandıklarını ve etkinlik sürecinde daha planlı, detaycı davrandıklarını vurgulamıştır. Bu gözlemler, White (2013)'ün yetişkin desteği ve rehberliğinin çocukların estetik ve sanatsal gelişiminde ne denli kritik olduğu yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir.

Aile görüşmeleri ise çocukların evde de bu gelişimi sürdürdüğünü, örneğin evdeki nesnelere veya oyuncaklara daha farklı gözle baktıklarını, renk, şekil, desen, tasarım gibi kavramları daha sık dile getirerek beğenilerini sıkça ifade ettiklerini, bazı çocukların kendi tasarımlarını üretmeye çalıştıklarını ortaya koymuştur. Ebeveynler, çocuklarının dış dünyayı daha eleştirel bakışla incelemeye başladıklarını, önceden sıradan gördükleri bir ambalaj, bir çiçek ya da kıyafet deseni üzerine estetiksel ve sanatsal açıdan yorumlar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, Savva ve Trimis (2005)'in estetik tercihlerde konunun, renklerin, materyallerin önemini vurgulayan sonuçlarıyla paraleldir. Aynı zamanda, ebeveynlerin çocuklarında fark ettiği bu değişim, öğretmenin sınıf ortamındaki gözlemleriyle birleştiğinde,

programın sadece okulda değil, çocuğun bütün yaşam alanında anlamlı bir etki yarattığı ortaya çıkmaktadır.

Aileler ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen nitel veriler, çocukların evde yaptıkları resimler, oyunlar ve etkinliklerde daha fazla renk, desen, biçim denemesi yaptığını ve anne-babalarıyla bu konularda sohbet ettiğini göstermektedir. Bu, çocukların sanat ve tasarım temelli öğrenme deneyimlerinin, iletişim becerilerini de zenginleştirebileceğini düşündürmektedir. James ve Souto-Manning (2008)'in çoklu sanat yaklaşımlarının çocukların kelime dağarcığını, ifade gücünü artırdığına dair bulguları da bu nitel verilerle örtüşmektedir.

Yine Yohlin (2012) müze ve sanat kitaplarının çocukların görsel okuryazarlıklarını geliştirdiğini belirtirken, bu araştırmada çocuklar müze veya galeri deneyimi yaşamamış olsa da sınıf içi tasarım süreçleri, meslek tanıtımları ve alan gezileri onların görsel uyaranlara benzer bir yaklaşımla bakmalarını sağlamış olabilir. Tüm bu nitel veriler, nicel sonuçları destekleyerek, çocuğun sınıf dışı yaşamında da estetik ve görsel algı duyarlılıklarının arttığını göstermekte; böylece eğitim programının sürekliliği ve yaygın etkisini ortaya koymaktadır. Bu durum, çocuğun öğrenmelerinin bağlamsal, bütüncül ve kalıcı olabileceğini göstermesi açısından da önemlidir.

TTEP'in 5 yaş çocuklarının estetik yargı ve görsel algı becerileri üzerindeki olumlu ve kalıcı etkisi, bu yaş grubunda sanat ve tasarım etkinliklerinin ne denli önemli olduğunu yeniden ortaya koymaktadır. Hem Türkiye'de (Ünlüer, 2017; Özer Kocamanoğlu ve Acer, 2014; Özalp, 2012; Erdem, 2010; Davun, 2009; Görener, 2006) hem de uluslararası alanda (White, 2013; Yohlin, 2012; Eckhoff, 2006; Savva ve Trimis, 2005; Danko-McGhee, 2006; Stokrocki, 2001) yapılan araştırmalarla uyumlu sonuçlar, TTEP'in çocukların sanatsal duyarlılığını, görsel algılama yeteneklerini, yaratıcı düşünme becerilerini ve problem çözme stratejilerini geliştirebileceğine dair güçlü bir kanıtlar sunmaktadır.

Nitel bulgular da bu nicel sonuçları destekleyerek programın etkililiğini daha belirgin kılmakta, çocuğun sosyal çevresiyle etkileşim halinde olduğu gerçeğine dayanarak estetik ve görsel algı gelişiminin yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmadığını göstermektedir. Anne-babaların gözlemleri, çocukların sanatsal kavramları aile yaşamına taşıdığını, çevredeki nesnelere farklı bir gözle değerlendirdiğini ortaya koyarken; öğretmen görüşmeleri çocukların sınıf içerisindeki yaratıcılık, ifade gücü ve dikkat becerilerindeki gelişimi vurgulamaktadır. Böylece, programın çok yönlü bir öğrenme atmosferi yarattığı ve çocukların gelişiminde bütüncül bir etki sağladığı söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma, Tasarım Temelli Eğitim Programı'nın 5 yaş çocuklarının estetik yargı ve görsel algı becerilerini geliştirdiğini, bu gelişimin hem sınıf içi hem de aile ortamında fark edildiğini ve etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, erken çocukluk eğitiminde tasarım odaklı yaklaşımların, çocukların sanat duyarlılığını, görsel işleme becerilerini ve yaratıcılıklarını destekleyen nitelikli bir temel sunabileceğini kanıtlamaktadır. Böyle bir program, gelecekte daha özgün, eleştirel düşünen, estetik değerlere duyarlı bireylerin yetişmesine katkı sağlayabileceği gibi, çocukların ilerleyen öğrenme süreçlerinde de olumlu bir altyapı oluşturabilir. Bu nedenle, tasarım temelli uygulamaların okul öncesi programlarına entegre edilmesi, eğitimciler, program geliştiriciler ve aileler için güçlü bir seçenek olarak değerlendirilmelidir.

## **5.2. Öneriler**

Öneriler kısmı sırası ile Araştırmacılara Öneriler, Öğretmenlere Öneriler, Ailelere Öneriler şeklinde üç başlık altında verilmiştir.

### **5.2.1. Araştırmacılara Öneriler**

Bu çalışma, Tasarım Temelli Eğitim Programı'nın okul öncesi dönemde çocukların estetik yargı ve görsel algıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. İlerleyen araştırmaların, farklı yaş gruplarında ve uzun süreli uygulamalarda bu programın etkilerini incelemeleri önerilmektedir. Ayrıca, uygulanan etkinliklerin içeriklerini çeşitlendirerek kültürel, çevresel veya dijital tasarım gibi farklı alanlara yönelik çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Programın yalnızca estetik yargı ve görsel algı değil, çocukların yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi diğer bilişsel ve duyuşsal beceriler üzerindeki etkilerinin de araştırılması önerilmektedir.

Çalışmanın daha geniş örneklem gruplarında uygulanması, sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır. Nitel araştırma yöntemlerinin de dâhil edilmesiyle çocukların süreç içerisindeki bireysel deneyimlerinin daha derinlemesine incelenmesi sağlanabilir. Son olarak, bu programın diğer eğitim kademelerine uyarlanabilirliğinin değerlendirilmesi önerilmektedir.

### 5.2.2. Öğretmenlere Öneriler

Tasarım Temelli Eğitim Programı, çocukların estetik gelişimlerine katkı sağlamış ve görsel algılarını geliştirmiştir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında benzer programları uygulamaları önerilmektedir. Öğretmenlerin, etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak bireysel farklılıklara uygun düzenlemeler yapmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin tasarım elemanları ve tasarım ilkeleri hakkında bilgi sahibi olmaları, etkinliklerin niteliğini artıracaktır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine katılarak sanatsal ve tasarım odaklı çalışmalarda deneyim kazanmaları önerilmektedir. Ayrıca, çocukların yaratıcılıklarını destekleyen bir sınıf ortamı oluşturulması ve süreç odaklı bir değerlendirme anlayışının benimsenmesi gerektiği vurgulanmalıdır.

### 5.2.3. Ailelere Öneriler

Çocukların estetik yargı ve görsel algılarının gelişiminde ailenin rolü oldukça önemlidir. Ailelerin çocuklarına sanatsal etkinliklerde rehberlik etmeleri ve onları yaratıcı düşünceye teşvik eden oyunlar ile desteklemeleri önerilmektedir. Ayrıca, ev ortamında farklı malzemelerle tasarım yapabilecekleri alanlar sunulması, çocukların sanatsal becerilerini geliştirecektir.

Ailelerin, çocuklarıyla birlikte müze, sergi ve benzeri kültürel etkinliklere katılması ve bu deneyimleri çocuklarıyla tartışması, estetik algı gelişimine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, ailelerin çocukların yaptıkları tasarımları takdir ederek onlara olumlu geri bildirimde bulunmaları önem arz etmektedir.

Ailelerin, öğretmenlerle iş birliği yaparak okulda uygulanan etkinliklerin evde de pekiştirilmesini sağlamaları önerilmektedir. Bu iş birliği, çocukların eğitim sürecinde daha güçlü bir destek sistemiyle ilerlemelerine olanak tanıyacaktır.

## KAYNAKÇA

- Acer, D., & Ömeroğlu, E. (2008) Estetik Eğitimin Altı Yaşındaki Çocukların Estetik Yargı Gelişimi Üzerine Etkisi Üzerine Bir Çalışma. *Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 35, 335-342.
- Acer, D. (2011). A study on the viewpoints of preschool teacher candidates on design of instructional Materials course. *İlköğretim Online (elektronik)*, 10(2), 421-429. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/119893/>
- Acer, D. (2015). The arts in Turkish preschool education. *Arts Education Policy Review*, 116(1), 43-50. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10632913.2015.970102>
- Acer, D. ve Gözen, G. (2013). Çocuk ve Mimarlık Çocuklar İçin Mimari Tasarım Öğretim Programı. Ankara: Anı Yayıncılık. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1970-published.pdf>
- Akaroğlu, E. G. (2014). Sanat eğitim programının 6 yaş çocuklarının görsel algı düzeylerine etkisi [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Akdemir, B. (2006). *6-12 Yaş arası zihinsel engelli çocukların görsel algı becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alcı, B. (2019). Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme içinde* (s. 71-88). Ankara: Anı.
- Alekseeva, L., Shkolyar, L. ve Savenkova, L. (2016). Okul Öncesi Kurumlarda Çocukların Eğitim ve Öğretiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım Olarak “ çocukluk bahçesi”. *uluslararası Çevre ve Bilim Eğitimi Dergisi* , 11 (10), 3345-3351. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1114678>
- Alp, K.Ö. (2009). Uygulamalı sanatlar eğitiminde tasarım, yapı, iğlev, estetik ve algı sorunu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:VI, Sayı: I, 48-59

Apak, S. (1984): Gelişim Nörolojisi. İstanbul:İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü Yayınları

Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Akyol, A. K., Ayhan, A. B., Biçakçı, M. Y., & Erdoğan, S. (2011). The effects of parent education programs on the development of children aged between 60 and 72 months. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(2), 241-249.  
<https://www.ingentaconnect.com/content/sbp/sbp/2011/00000039/00000002/art00011>

Arıkök, İ. (2001). Beş-altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Okuma Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi] Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı .

Artun, A., & Aliçavuşoğlu, E. (2009). Bauhaus: modernleşmenin tasarımı. *İstanbul: İletişim Yayınları*. <https://iletisim.com.tr/Images/UserFiles/Documents/Gallery/bauhaus.pdf>

Artut, K. ( 2001 ). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu . Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi , 14 (14) , 19-40 .  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd/issue/368/2523>

Atmaca, A. E. (2014). *Temel Tasarım*. Nobel.

Aydıntan, E. (2005). İç Mekan Yüzeylerinden Duvarlarda Grafik Tasarım: Yararsal ve Dizilimsel Açından Bir Analiz Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Tp4NL85K4vCwA3SvZJItbw&no=m469d61NjBiR1QSd3sgmgg>

Aykaç, N., Ulubey, Ö., Çelik, Ö., & Korkut, P. (2019). The effects of drama on pre-service teachers' affective traits about teaching. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 338-351. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/876351>

Aykut, A. (2012). *Sanat eğitiminde estetik*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi Sanat Kuramları.  
<https://scholar.google.com.tr/citations?user=9IK2V0kAAAAJ>

Banta, G. J.(2004). Searching for Excellence in Picture Books. *Childrenand Libraries*, p:30-34.

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frih,U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37–46.

Başaran, İ. E. (1996). Türkiye eğitim sistemi. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bayraktar, N., Tamer, N. G., Tekel, A., Gürer, N., Kızıлтаş, A. C., Çobanoğlu, N. O. M., Köroğlu, B. A. (2022). *Görsel eğitimde yaratıcılık ve temel tasarım*. Nobel.

Beery, K. E. & Beery, N. A. (2004). *Beery VMI: Developmental teaching activities VMI*

*foundations for arts academics and athletics birth to age six.* USA: NCS Pearson.

Becer, E. (2011). *İletişim ve grafik tasarım.* Ankara: Dost.

Bell, D. (2011). Seven ways to talk about art: One conversation and seven questions for talking about art in early childhood settings. *International Journal of Education through Art*, 7(1), 41-54.

Bernstein, D. A. & Nash, P. W. (2008). *Essentials of psychology.* Boston: Cengage Learning.

Beyoğlu, Aylin. “Sanat Eğitiminde Kolaj Tekniği ve Richard Hamilton’ın Eser Örneğinin İncelenmesi”. *Ege Eğitim Dergisi* 16 (2015): 225- 241.

Bezrukikh, M. M. & Terebova, N. N. (2009). Characteristics of the development of visual perception in five-to seven-year-old children. *Human physiology*, 35(6), 684-689.

Bozkurt, N., *Sanat ve Estetik Kuramları*, Sarmal Yayınları, İstanbul, 1995.

Boydaş, N. (2007). *Sanat eleştirisine giriş.* Ankara: Gündüz.

Bozkurt, N. (2014). *Sanat ve estetik kuramları* (11. baskı). Bursa: Asa Yayınları.

Brown, T., Rodger, S. & Davis, A. (2008). Factor structure of the four motor-free scales of the Developmental Test of Visual Perception 2nd edition (DTPV-2). *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 502–513.

Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (29. Baskı). Ankara: Pagem Akademi.

Cannon, A. M. (2005). *Children's aesthetic understanding: Developing interpretations of photography.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pennsylvania State University.

Case-Smith J. (2002). Effectiveness of school-based occupational therapy intervention on handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 17-25.  
<https://research.aota.org/ajot/article-abstract/56/1/17/4596>

Casey, B. M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J. E., Samper, A. & Copley, J. (2008). The development of spatial skills through intervention involving block building activities. *Cognition and Instruction*, 26, 269-309.

Cengiz, Ö. (2002). *Beş buçuk- altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimini destekleyici eğitim programının etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ceylan, S. (2008). *8-9 yaş çocuk resimlerinin yaşlıları üzerindeki etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).  
[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/367777/yokAcikBilim\\_307727.pdf?sequence=-1](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/367777/yokAcikBilim_307727.pdf?sequence=-1)

- Chokron, S., & De Agostini, M. (2000). Reading habits influence aesthetic preference. *Cognitive Brain Research*, 10(1-2), 45-49.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0926641000000215>
- Clements D. H., and Sarama J. (2016). The Future of Children Starting Early: Education from Pre Kindergarten to Third Grade, 26(2), 75-94  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200617301205>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. *The creativity research handbook*, 1(84.114), 1-46. [https://www.researchgate.net/profile/Arthur-Cropley/publication/384470688\\_Fostering\\_Creativity\\_in\\_the\\_Classroom\\_General\\_Principles/links/66fb5268b753fa724d54b08c/Fostering-Creativity-in-the-Classroom-General-Principles.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Arthur-Cropley/publication/384470688_Fostering_Creativity_in_the_Classroom_General_Principles/links/66fb5268b753fa724d54b08c/Fostering-Creativity-in-the-Classroom-General-Principles.pdf)
- Cüceloğlu, D. (1991). İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. 2008. *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağatay, N. (1986). Frostig visual algılama testi ve eğitim programına dayalı olarak dört-sekiz yaş arası cerebral palsi'li çocuklarda visual algılama davranışının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağlayan, N. (2014). Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 91-101.  
<https://dergipark.org.tr/tr/doi/10.14230/joiss63>
- Çalık, K.T. (2003). “*Epileptik Olan ve Olmayan Dört-Sekiz Yaş Arası Çocuklarda Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çellek, T. (2003). Sanat eğitimi ve amaçları [Blog yazısı]. *Erişim Adresi*.  
Çellek, T. ve Sağocak, M. 2014, *Temel Tasarım Sürecinde Yaratıcılık*, Grafik Kitaplığı, İstanbul, 7. <http://www.tulaycellek.com/tulay/eser.asp?id=274,Erişim:08.11.2017>.
- Çetinkaya, G. (2017). *Görsel iletişim tasarımı bölümü illüstrasyon derslerinde tasarlanan çalışmaların tasarım eleman ve ilkelerine göre değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=q3-d9QtLoVA2OMExHskJpd5AZA8FRQcOg4t7vv71Ga2SRMr6dsy3NOr42ZI1dmuI>
- Çınar, K. (1999). Temel Tasar. Konya: Selçuk Üni. Mim. Fak. Ders Notu.
- Çınar, K. ve Çınar, S. (2020). *Temel tasarım*. KTO Karatay Üniversitesi Yayınları.

- Danko-McGhee, K. (2006). Favorite artworks chosen by young children in a museum setting. *International Journal of Education through Art* (2)3, 223-235.
- Davis, W.E., ve Burton, A.W. (1991). "Ecological Task Analysis: Translating Movement Behavior Theory in to Practice", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8:154-177.
- Davis, M. E., Cunningham, C. M., & Lachapelle, C. P. (2017). They can't spell" engineering" but they can do it: designing an engineering curriculum for the preschool classroom. *Zero To Three*, 37(5), 4-11.
- Davun, B. (2009). Okul öncesi dönemde etkinliklerle desteklenmiş sanat eğitiminin çocukların estetik beğeni düzeylerine etkisi (sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumu örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dednam, A. (2011a). Learning impairment. In E. Landsberg, D. Krüger, & E. Swart (Eds), *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp. 399-417). Pretoria: Van Schaik.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeSantis, K. ve Housen, A. (2005). *A brief guide to developmental theory and aesthetic development*. Visual Understanding in Education.
- Doğan, H. (1989). *Spastik tip cerebral palsy'li çocuklarda görsel algı gelişimi ve frostig görsel algı eğitimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi. Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul.
- Dori, Y. J. (2008). Reusable and sustainable science and engineering education. *Journal of Science Education and Technology*, 17(2), 121-123.
- Dönmez, N.B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, C., Erdemir, N. ve Gümüssi, S.(2000). Okul öncesi dönemde dil etkinlikleri. İstanbul:Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Duru, H. (2008). *Gelişimsel görsel algı testi-2'nin 6 yaş çocukları için güvenilirlik ve geçerlik ön çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eckhoff, A. (2006). *Influences on children's aesthetic responses: The role of prior knowledge, contexts, and social experiences during interactions with the visual arts*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Colorado, Boulder.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, NY: Yale University Press.
- Ekim, B. (2011). Görsel İletişim Tasarımı Açısından Dergi Kapak Tasarımları: Elele Dergisi

Kapak Tasarımlarının Çözülmesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erbay, M. (1997). Sanat eğitiminin önemi.

Ercan, Z. G. (2009). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin görsel-motor koordinasyon gelişimine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.  
<https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/34522/?sequence=1&isAllo wed=y>

Erdem, P. (2010). *3-7 yaş çocuklarının estetik algılarının gelişimi* (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Ergün, M. (2010). Estetik (Sanat Felsefesi). Felsefeye Giriş (Estetik). *Erişim Adresi:*  
<http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wpcontent/uploads/2015/11/sanatfelsefesi.pdf>

Ergüven, M. 1992, *Yoruma Doğru*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 96.

Erinç, M. S. (2011). *Sanat Psikolojisi'ne Giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Erinç, S. (1995). *Kültür Sanat*. İstanbul: Çınar Yayınları.

Etker, G. (1977). *Beş-altı yaş okul öncesi çocuklarda visio-motor eğitimin Visio-motor gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eviren, Ö. S. (2017) , Eğitim değerlendirme modelleri, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 57 – 76.

Ferah, A. (2007). *Türkçe İlkokuma Yazmayı Öğrenme*. Ankara: Nobel.

Fox, J. E., & Schirmacher, R. (2014). Estetik. *Çev: M. Can Yaşar, N. Aral ve Gökhan Duman (Çev Ed.) Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Frostig, M. (1964). *Developmental Test of Visual Perception*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.

Gabbard, C.P. (1996). *Lifelong Motor Development*, (2nd ed.), Dubuque, IA: Brown and Benchmark.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen & B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

Gallahue D. L., Ozmun, J. C. & Goodway, J. D. (2020). *Motor gelişimi anlamak - bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler* (D. S. Özer & A. Aktop Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Gardner, H., & Winner, E. (1982). First intimations of artistry. *U-shaped behavioral growth*,

147-168.

Geisler, W. S. (2008). Visual perception and the statistical properties of natural scenes. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 167-192.

Gençaydın, Z. (1989). Temel Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri. Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları:10

Gilliam, M., Jagoda, P., Fabiyi, C., Lyman, P., Hill, B., Bouris, A., 2017. Alternate reality games as an informal learning tool for generating STEM engagement among underrepresented youth. *Qualitative Evaluation of the Source, Journal of Science Education and Technology*, 3, 295-308.

Girgin, D. (2020). 21. Yüzyılın Öğrenme Deneyimi: Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 53-91.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/54184/732696>

Goldstein, E.B. (2007). *Sensation and Perception* (7. Baskı). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Gökaydın, N. (1990). *Sanat kavramlarına giriş*. İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık.

Gökbulut, N. (1992). Temel Sanat Eğitiminde Görsel Alanın Arındırılmasına İlişkin Bir Uygulama Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Gökçe, S. (2015). *Sanatsal yaratma sürecinde estetik kaygının işlevi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).  
[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/229793/yokAcikBilim\\_10086719.pdf?sequence=-1](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/229793/yokAcikBilim_10086719.pdf?sequence=-1)

Görener, Ö. (2006). *Beş-altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algılamaya etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Görşen, N. 2013, *Çocuk ve Görsel Dili Çocuk Resimlerini Okumak-Çocuğu Yaptığı Resimler Ele Verir*, Sanat Galerisi, Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: the lincoln center institute lectures on aesthetic education*. New York: NY: Teachers College Press.

Güldemir, S., & Çınar, S. (2021). STEM etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünmesine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 359-383.

Güler, Ö. K. (2012). İçmimarlık programları temel sanat-tasarım dersi kapsamında öğrencilerin görsel algı beceri seviyelerinin değerlendirilmesi.

Gümrah, H. (2000). Temel Tasarım Ders Notları.

Harber, J. R. (1979). Perception and perceptual-motor integration: there is a difference  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/530792/>

- Hewitt, T. W. (2018), *Eğitimde program geliştirme, neyi neden öğretiyoruz?*, (S. Arslan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Hobart, C., & Frankel, J. (2004). *A practical guide to child observation and assessment*. Nelson Thornes.  
[https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=TN\\_FCAXex5kC&oi=fnd&pg=PR5&dq=HOBART+VE+FRANKEL+2004&ots=Deif6P8D4t&sig=nDPCTqTDIDCngYmC6yZiVo7Ew9M](https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=TN_FCAXex5kC&oi=fnd&pg=PR5&dq=HOBART+VE+FRANKEL+2004&ots=Deif6P8D4t&sig=nDPCTqTDIDCngYmC6yZiVo7Ew9M)
- Hodgen, L.F. (1965). *Basic Design*. Teksas: Teksas Üniversitesi Mimarlık Okulu.
- Hoisington, C., & Winokur, J. (2015). Seven strategies for supporting the “E” in young children’s STEM learning. *Science and Children*, 53(1)  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25119/265243>  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01038/full>  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Pictures-in-Pictures%3A-Art-History-and-Art-Museums-Yohlin/fd2f5c47c295484d9ddb466b47231f4996224024>
- Housen, A. (2007). Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. *From periphery to center: Art museum education in the 21st century*, 172-179.
- Higgins, M., & Morgan, J. (2000). The role of creativity in planning: The 'creative practitioner'. *Planning Practice & Research*, 15(1-2), 117-127.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum-algı iletişim*. Ankara: Elips.
- İnci, M. A. (2021). Çocukların görsel algı becerilerine görsel-motor entegrasyon eğitim programının etkisi. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=8tbPippmWV\\_b-Irrn9YEAiB-Fo7LTr3dY4x5KV-9Jnb-dRMH8o4SDgg5e9X51MEg](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=8tbPippmWV_b-Irrn9YEAiB-Fo7LTr3dY4x5KV-9Jnb-dRMH8o4SDgg5e9X51MEg)
- Jamieson, H. (2008). Forming Art: Making and Responding[Sanat Ortaya Çıkarmak: Yapma ve Tepki Verme]. *Journal of Visual Arts Practice*. 7(1). 75- 84.
- Jalongo, M. & Stamp, L. (1997). *The art in children’s lives: Aesthetic education in early childhood*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Jones, M. W., Branigan, H. P. & Kelly, M. L. (2008). Visual deficits in developmental dyslexia: Relationships between non-linguistic visual tasks and their contribution to components of reading. *Dyslexia*, 14(2), 95-115.
- Kagan, M. S. (2008). *Estetik ve Sanat Notları*. (A. Çalışlar, Çev.) İzmir: Karakalem Kitabevi.
- Kant, I. (2006), *Yargı Yetisinin Eleştirisi*, (Çev. Aziz Yardımlı), İstanbul: İdea Yayınları.
- Kanter, D., 2010. Doing the project and learning the content: designing project-based science curricula for meaningful understanding. *Science Education*, 94, 525–551.

- Karabay, Ö. (2018). *Temel tasarım elemanlarının okul öncesi dönemde kullanılması bağlamında çocuk resimlerinin okunması*. [Sanatta Yeterlik Tezi, Atatürk Üniversitesi]  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=fS4sqEZr79C\\_n60Rk6MjFVCEO-KsA\\_gRg2kaOdvRv15DN4TCytwpCQARSKIlbmY](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=fS4sqEZr79C_n60Rk6MjFVCEO-KsA_gRg2kaOdvRv15DN4TCytwpCQARSKIlbmY)
- Karakaya, B. & Altuntaş, O. (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin, okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 5(3), 161-168.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karayağmurlar, B. (2005). Sanat eğitiminde temel bilgi. A. Atar (Ed.), *Okul öncesi resim öğretimi* (1-16), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kaya, Ö. (1989). "Frostig Görsel Algılama Eğitim Programının Anaokulu Çocuklarının Görsel Algılama ve Zihinsel Gelişmelerine Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaymak, S. (2003). *Dikkat Toplama Eğitimi Programının İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi (Turkey)).
- Keen, M. D. (2011). Functional task at school: Handwriting. In J. W. Solomon & J. C. O'Brien (Eds.), *Pediatric skills for occupational therapy assistants* (pp. 414-440). Missouri: Mosby Elsevier.
- Kay, S. (1996). The development of a personal aesthetic in creative accomplishments. *Journal of Aesthetic Education*, 30(1), 111-114.
- Kırıçoğlu, O. T. (2014). Ekslibrisin Üç Yönü: Bir Sanat Eseri, İşlevsel Bir Nesne, Bir Eğitim Konusu. *EX-LIBRIST-Uluslararası Ekslibris Dergisi*, 1(1)
- Koberg, D., & BAGNALL, E. (1974). J.(1974). *The universal traveler*. Los Altos, CA: William Kaufman.
- Koç, E. (2002). Görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Kula, O. B. (2012). *Kant, Schiller, Heidegger-estetik ve edebiyat*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Küçükkeleş, A. (2020). *60-72 ay arasındaki çocukların dil gelişimleri, temel matematiksel akıl yürütme becerileri ve görsel algı düzeylerinin incelenmesi* (Master's thesis, Ankara Üniversitesi (Turkey)).  
<https://search.proquest.com/openview/0f333511d244f2a703b0d8aaff353b2d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95(4), 489-508.  
<https://doi.org/10.1348/0007126042369811>
- Loudermilk, M. L. (2002). *The use of aesthetics in a comprehensive art curriculum*. Yayınlanmamış doktora tezi, College of Marshall University, Huntington, West Virginia.
- Mangır, M. ve Çağatay, N. (1990). *Anaokuluna ve anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarının görsel algılama ve zekâ ilişkisinin incelenmesi*. Ankara: Ankara Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Marr, D., Windsor, M. M., & Cermak, S. (2001). Handwriting readiness: locatives and visuomotor skills in the kindergarten year. <https://eric.ed.gov/?id=ED452998>
- Mart, M., Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O. S., & Erşan, Ş. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocukların Mekânda Konumla İlgili Kavramları Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (21), 479-503.  
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3228742>
- Martin, N. A. (2017). *Test of Visual Perceptual Skills - 4th Edition (TVPS-4)*. Novato, CA: Academic Therapy
- Maxım, G. (1999), Social Studies and the Elementary School Child. *New*, s: 621-622
- May, R., *Yaratma Cesareti*, Metis Yayınları, İstanbul. 1992
- McKim, R.H. (1980). *Experiences in Visual Thinking* (2. Baskı). Kaliforniya: PWS Publishing.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. (H. Arıcı, & O. Aydın, Çev.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Mertens, D. M. (2019) *Eğitim ve psikolojide araştırma ve değerlendirme: Çeşitliliğin nicel, nitel ve karma yöntemlerle bütünleştirilmesi* (İ. Seçer & S.Ulaş, Çev.) Ankara: Anı.
- Morgan, C. T. (2019). *Psikolojiye giriş* (S. Karakaş & R. Eski Çev. Ed.). Konya: Eğitim.
- Odabaş, H.A. 1996, *Grafik'te Temel Tasarım*, Cem Ofset, İstanbul, 41.
- Oliver, M., 1990, "The Individual and Social Models of Disability", <http://www.disability-archive.leeds.ac.uk/>, Erişim Tarihi: 05-07-2012.
- Özalp, H.K. (2012). 5-6 yaş sanat etkinliklerinde çasey'nin uygulanmasına dayalı

durum çalışması. *İdil dergisi*. 1(5): 132-147.

Öztuna, Y. (2007). *Görsel iletişimde temel tasarım*. İstanbul: Tibyan.

Özsezgin, K. *Görsel düşünmenin boyutları*, Cumhuriyet Kitap Eki, Nisan 2008

Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi - resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim.

Öztürk, Z. D. & Çınar, S. (2022). Mühendislik Tasarıma Dayalı Stem Eğitiminin Okulöncesi Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi . *Trakya Eğitim Dergisi* , 12 (1) , 34-56 . DOI: 10.24315/tred.868414

Özyürek, M. (1995). *Görme yetersizliği olan çocuğu bağımsızlığa hazırlamak için anababa rehberi*. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları No 87. Ankara: Bizim Büro.

Park, D., Park, M., & Bates, A. (2018). Exploring young children's understanding about the concept of volume through engineering design in a STEM activity: A case study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(2), 275-294.

Parramon, M. J. 1994 *Resimde Renk ve Uygulanışı*, Remzi Kitapevi, İstanbul, 12.

Payne, V.P. ve Isaacs, L.D. (1999). *Human Motor Development: A Lifespan Approach*, (4th ed.), CA: Mayfield, Mountain View.

Phillips, R.D., Gorton, R.L., Pinciotti, P., & Sachdev, A. (2010). Promising findings on preschoolers' emergent literacy and school readiness in arts-integrated early childhood settings. *Early Childhood Education Journal* 38(2), 111-122.

Piaget, J. (1972) Gelişim ve öğrenme. *Çocuk davranışı ve gelişiminde okuma*, 38-46.

Ratzon, N. Z., Efraim, D. & Bart, O. (2007). A short-term graphomotor program for improving writing readiness skills of first-grade students. *Am. J. Occup. Ther.* 61, 399-405.

Reinartz, A. & Reinartz, E. (1975). *Wahrnehmungstraining (Won Frostig, M. David Horne, BA und Ann-Marie Miler, MA)*. Dortmund: An Weisung self.

Richard, A., Ernest, H., (1995) *Psikolojiye Giriş*, İstanbul: Sosyal Yayınlar

Roth, L. M. (2019). *America Builds: Source Documents in American Architecture and Planning*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780429032608/america-builds-leland-roth>

- Saban, A. (2002). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara. S: 116-120
- Sağol, U. (1998). *Down sendromlu çocukların görsel algı gelişimine Frostig görsel algı programının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sanghavi, R. & Kelkar, R. (2005). Visual-motor integration and learning disabled children. *The Indian Journal of Occupational Therapy*, 37(2), 33-35.
- Savva, A. ve Trimis, E. (2005). Responses of young children to contemporary art exhibits: the role of artistic experiences. *International Journal of Education & the Arts*, 6(13), 1-23.
- Schirmacher, R., Bradtmöller, G., Schirmacher, E., Thews, O., Tillmanns, J., Siessmeier, T., Jurkschat, K. (2006). 18F-labeling of peptides by means of an organosilicon-based fluoride acceptor. *Angewandte Chemie International Edition*, 45(36), 6047-6050.  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16888726/>
- Seyhan, A., *Temel Tasarım*, Dağdelen Basın Yayın Ltd.Şti,Samsun 2005.
- Senemoğlu, N.(2001). Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları,Milli Eğitim Dergisi, Sayı:151, s:25-35.
- Sezgin, Ş., & Önlü, L. (1992). Tekstilde Tasarım Olgusu. *Tekstil ve Mühendis* , 6 (32), 84-89.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/137584>
- Sneideman, J. M. (2013). Engaging children in STEM education early! Feature story. *Natural Start Alliance and NAAEE*.
- Souto-Manning, M. ve James, N. (2008). A multi-arts approach to early literacy and learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 82-95.
- Sözen, M. ve Tanyeli, U. 1999, *Sanat Sözlüğü*, Remzi Kitapevi, İstanbul, 69.
- Stecker, R. (2006). Aesthetic experience and aesthetic value. *Philosophy Compass*, 1(1), 1-10.
- Steckler, A., McLeroy, K. R., Goodman, R. M., Bird, S. T. & McCormick, L. (1992). Toward integrating qualitative and quantitative methods: an introduction. *Health Education Quarterly*, 19(1). 1-8. doi:10.1177/109019819201900101
- Sternberg, RJ (2005). Yaratıcılık mı yoksa yaratıcılıklar mı? *Uluslararası İnsan-Bilgisayar Çalışmaları Dergisi* , 63 (4-5), 370-382.
- Şahin Arı, A. N. 2007. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden bel-altı yaş çocuklarının görsel algılama davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek

lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc\\_YMKxXW1iFrsbtJCYC6OjddM6TpZmTWkkBJB\\_GpjMhFSOdy43m6](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc_YMKxXW1iFrsbtJCYC6OjddM6TpZmTWkkBJB_GpjMhFSOdy43m6)

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.

Tatoğlu, S., Birkök, C., & Pardo, İ. (2022). Bilinçli farkındalık ve problem çözme becerisinin demografik ve psikolojik değişkenler bakımından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 19(4), 514-531. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/6322/3540>

TDK (2022 Mart 18). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>

Ted Brown, G., Rodger, S. ve Davis, A. (2003). Görsel algı becerileri testi - gözden geçirildi: Genel bakış ve eleştirisi. *İskandinav Ergoterapi Dergisi*, 10 (1), <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11038120310004510>

Tekel, A. (2015). Estetik yargı ve estetik yargıyı etkileyen faktörler. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (16), 149-157. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sanatvetasarim/article/220475>

Tepecik, A. (2002). *Grafik sanatlar*. Ankara: Detay.

Tepeli, K. (2013). Frostig Görsel AlgıEğitim Programı ile Birlikte Verilen Nesne Kontrol Beceri Eğitiminin 54-59 Aylık Çocukların Nesne Kontrol Becerilerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 251-260. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1724807>

Timuçin, A. (2008). *Estetik, felsefe dizisi*. İstanbul: Bulut Pub, 31.

Trautner, H. M. ve Milbrath, C. (2008). *Children's understanding and production of pictures, drawings, and art*. Hogrefe Publishing.

Tseng M. H. & Chow S. M. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy*, 54(1), 83-88. <https://research.aota.org/ajot/article-abstract/54/1/83/4358/Perceptual-Motor-Function-of-School-Age-Children>

Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S. ve Etikan, İ. (2001). "Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi", *Journal of Qafqaz University*, 8.

Tuna, S. (2007). Estetik Algı ve Beğeni Gelişimi Açısından, ilköğretimde Sanat Eleştirisi Öğrenimi.

Tunalı, İ. (1998). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Tunalı, İ. (2009). *Tasarım Felsefesi Tasarım Modelleri ve Endüstri Tasarımı. İstanbul, Remzi Kitabevi.*
- Tunalı, İ. (2012). *Estetik. İstanbul, Remzi Kitabevi.*
- Uysal, A. 2005, “İlköğretimde Verilen Sanat Eğitimi Derslerinin Yaratıcılığa Etkileri”, *Kırşehir Eğt.Fak. Der.* 6(1), 42.
- Ünlüer, E. (2017). Estetik eğitim programının beş yaş çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/474228>
- Wade, N. & Swanston, M. (2013). *Visual perception: An introduction.* NY: Psychology Press.
- Wang, W., & Ishizaki, K. (2002). Aesthetic development in cross-cultural contexts: A study of art appreciation in Japan, Taiwan, and the United States. *Studies in Art Education*, 43(4), 373-392. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2002.11652808>
- Wendell, K. B. (2008). The theoretical and empirical basis for design-based science instruction for children. Qualifying Paper, Tufts University. <https://scholar.google.com/citations?user=-4aHyL8AAAAAJ&hl=tr&oi=sra>
- White, C.M. (2013). A qualitative case study: Adults as contributing factors to artistic and aesthetic development in early childhood. *Art Education Projects.*
- Whirter, J.J. ve Acar, V. N.(1985). *Çocukla iletisim.* Ankara: Nüve Matbaası.
- Wulf, K. ve Schave, B. (1984) Müfredat tasarımı: Eğitimciler için bir el kitabı. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282271913682048>
- Xenakis, I., & Arnellos, A. (2014). Aesthetic perception and its minimal content: a naturalistic perspective. *Frontiers in psychology*, 5, 1038. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01038/full>
- Yavuzer, H. (2007). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldırım, S., Akman, B., & Alabay, E. (2012). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Sunulan Montessori Ve Mandala Eğitiminin Görsel Algılama Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32).
- Yıldız, B. (2009). *Üç boyutlu sanal ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal görselleştirme ve zihinsel döndürme becerilerine etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yohlin, E. (2012). Pictures in pictures: Art history and art museums in children’s picture books. *Children’s Literature in Education*, 43(3), 260-272.
- Yolcu, E., *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Nobel Yay. Dağ. AŞ., Ankara,2004.

Yüksel, M. Y., & Kılıçgün, M. Y. (2012). OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 4-5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN GÖRSEL ALGI GELİŞİMLERİNE FROSTİG GELİŞİMSEL GÖRSEL ALGI EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 193-211. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2191>

Yüncü. S. 2024. *Tasarım odaklı düşünme modeline göre legoların beş yaş okul öncesi çocuklarının görsel algı beceri gelişimlerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UjIM15wKZGQW6TLC0pvCt3VIZeLM4zheKKuP1cMYOEcCtJQHTSL-0VjRmEkYwteh>

Zan, B., and Geiken, R. (2010). Ramps and Pathways: Developmentally Appropriate. Intellectually Rigorous and Fun Physical Science, 65(1), 12-1

Zelanski, P. ve Fisher, MP (1996). Tasarım İlkeleri ve Sorunları, 34–35. *ABD: Wadsworth Cengage Learning*.

Zelanski, P., *Design Principles and Problems*, Rinehart and Winston, Newyork 1984. [https://books.google.com.tr/books/about/Design\\_Principles\\_and\\_Problems.html?id=kPb3JwsuMTwC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.tr/books/about/Design_Principles_and_Problems.html?id=kPb3JwsuMTwC&redir_esc=y)

## EKLER

EK-1 Etik Kurul İzin Formu

EK-2 Millî Eğitim Bakanlığı İzin Formu

EK-3 Veli İzin Formu

EK-4 Çocuk ve Aile Tanıma Formu

EK-5 Demografik Bilgi Formu

EK-6 Öğretmen Görüşme Soruları

EK-7 Aile Görüşme Soruları

EK-8 Frostig Görsel Algı Testi Uygulayıcı Sertifikası

EK-9 Tasarım Temelli Eğitim Programı (TTEP) Etkinlik Örneği

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.10.2023-43965

|   |  |
|---|--|
| <br>HASAN KALYONCU<br>ÜNİVERSİTESİ | <b>T.C.</b><br><b>HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ</b><br><b>BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE</b><br><b>YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI</b> |
|---|--|

|                        |                    |
|------------------------|--------------------|
| <b>TOPLANTI TARİHİ</b> | <b>TOPLANTI NO</b> |
| <b>06.10.2023</b>      | <b>2023-32</b>     |

Sayı : E-97105791-050.01.01-43965  
 Konu : Etik Kurul Hk.

|                     |   |
|---------------------|---|
| Çalışmanın Türü     | Yüksek Lisans Tezi  |
| Konu                | Anket Uygulama  |
| Başlık              | "Tasarım Temelli Eğitim Programının Beş Yaş Çocukların Estetik Yargı ve Görsel Algı Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" |
| Yürütücü / Danışman | Prof. Dr. Nilüfer DARICA  |
| Yazar               | Sümeyra ERDOĞAN MERMER  |
| Karar               | Olumlu  |

Prof. Dr Mehmet Lütfi YOLA  
 Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Muhammet Fatih HASOĞLU  
 Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN  
 Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR  
 Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE  
 Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK  
 Etik Kurul Üyesi

Ek:Sümeyra ERDOĞAN MERMER, Nilüfer DARICA EKBF.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :\*BSN2R5VFK\*

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5999&eD=BSN2R5VFK&eS=43965>

Adres:Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havaalanı Yolu Üzeri 8. Km. Şahinbey / Gaziantep

Telefon:0 (342) 211 8080 / 1400/1402 Faks:0 (342) 211 80 81

e-Posta:info@hku.edu.tr Web:www.hku.edu.tr

Kep Adresi:hasankalyoncu.unv@hs01.kep.tr

Bilgi için: Merve BİLGİN

Unvanı: Memur



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
MUĞLA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-70004082-605.01-93292503  
Konu : Sümeyra ERDOĞAN MERMER'in  
Tez Çalışması İzni

29.12.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Valilik Makamının 26.09.2023 tarihli ve E-70004082-604.01.85222261 sayılı Makam Oluru.  
b) Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörlüğünün 22.12.2023 tarihli ve 48527 sayılı yazıları.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sümeyra ERDOĞAN MERMER'in "Tasarım Temelli Eğitim Programının Beş Yaş Çocukların Estetik Algı Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili İlimiz Fethiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Zübeyde Hanım Anaokulunda öğrenim gören 5 yaş grubu öğrencilerine ölçekleri uygulama talebine dair ilgi (b) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmuştur.

Bu kapsamda, Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (2020/2 No'lu genelge) doğrultusunda ve ilgi (a) Makam Onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle çalışmasını;

2023-2024 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, denetimi ilçe milli eğitim müdürlüğü ve okul idaresinde olmak üzere, kurum müdürünün uygun gördüğü 1 (bir) ders saatlik zaman diliminde, gönüllülük esasına göre, Müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş ölçeklerin kullanılması ve sonuç raporunun çalışmanın bitimini takip eden 30 (otuz) gün içerisinde CD ile Müdürlüğümüze teslim edilmesi koşuluyla; ilgili okul/okullarda uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde, Olurlarınıza arz ederim.

Seyit Güven YILMAZ  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Müdür Yard.

OLUR  
<...>  
Emre ÇAY  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
1-İlgi (b) Yazı ve Ekleri (25 Sayfa)  
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Emirbeyazıt Mah. Dr. Baki Ünlü Cad. No:12/1 menteşe/MUĞLA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (252) 280 48 23

Bilgi için: T.KAPTAN

E-Posta: [istatistik48@meb.gov.tr](mailto:istatistik48@meb.gov.tr)

İnternet Adresi: <https://mugla.meb.gov.tr/>

Unvan : Şef

Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Faks:2522804869

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0355-fae0-3bf8-b949-0ce0 kodu ile teyit edilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.10.2023-43965

Sayın Velim;

Çocuklarınızı ve siz ailelerinizi Yüksek Lisans Tezım kapsamında yapacağım; **TASARIM TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMININ BEŞ YAŞ ÇOCUKLARIN ESTETİK YARGI VE GÖRSEL ALGI BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ** çalışmasına davet ediyorum.

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, 30.10.2023 - 19.01.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Bu araştırmanın amacı, beş yaş çocuklarına uygulanmak üzere uygulamalı sanat alanları ile harmanlanarak ve uygulamaya dönük olarak hazırlanmış "Tasarım Temelli Eğitim Programının çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimine etkisini incelemektir.

**Söz konusu araştırmanın yapılması için gerekli olan, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Etik Komisyonundan, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve okulunuzun Müdürlüğünden ilgili izinler alınmıştır.**

Araştırma uygulamasına katılım **tamamıyla gönüllülük** esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz ve siz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğimize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

**Çalışmada öğrencilerden ve sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Çocuklardan alınan cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.** Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Çocuğunuz ve siz çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Yapılan uygulamalar her zaman sınıfta yapılan, çocukların gelişimlerini dikkate alarak seçilmiş etkinliklerden oluşacaktır.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla...

Araştırmacı : Sümeyra ERDOĞAN MERMER

İletişim bilgileri :

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerine düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve/veya sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda;

*Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ..... 'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.* (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

**ÇOCUK VE AİLE TANIMA FORMU**

EK 1 / D. 5.

*Değerli Anne- Babalar,**Okulumuza hoş geldiniz. Yaşamının en erken döneminden itibaren çocukların eğitim alması konusunda gösterdiğiniz duyarlılık için sizi kutluyoruz. Okul öncesi eğitimin çocuğunuzun çok yönlü gelişimine önemli katkıları olacaktır.**Aşağıdaki sorulara verdiğiniz yanıtlar sayesinde size ve çocuğunuza daha fazla yardımcı olmamız mümkün olabilecektir.***I. ÇOCUKLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER**

1. Çocuğunuz bu okula başlamadan önce başka bir okula gitti mi?

.....

2. Başka bir okula gitmediyse bugüne kadar bakım ve eğitiminden kim sorumluydu?

.....

3. Çocuğunuz okula gönderme nedeninizi açıklayınız?

.....

**II. ÇOCUĞUN GELİŞİM ÖYKÜSÜ**

4. Çocuğunuz kaç aylıkken yürüdü?

5. Çocuğunuz ilk sözcüğünü ne zaman söyledi?

6. Tam bir cümle kurmaya kaç yaşında başladı? (En az üç sözcüğü yan yana kullanmalı)

7. Dışkı kontrolünü kaç yaşında kazandı?

8. İdrar kontrolünü kaç yaşında kazandı?

9. Sizden birkaç saat ayrı kalmaya ne zaman başladı?

**III. ÇOCUĞUN UYKU, BESLENME VE TUVALET ALIŞKANLIKLARINA İLİŞKİN BİLGİLER**

10. Çocuğunuzun uyku alışkanlıklarını belirtiniz (Kendiliğinden uyur, kendi odasında uyur, uyurken parmak emer, geç uyur, sallanarak uyur, gündüz uyur, vb.):

.....

11. Çocuğunuzun beslenme alışkanlıklarını belirtiniz (Kendi kendine yemek yer, yemek seçer -seçtiği yemeği belirtiniz-, yardımla yemek yer, aşırı yemek yer, çok az yer, vb.):

.....

12. Çocuğunuzun tuvalet alışkanlığını belirtiniz (Bir yetişkin desteği olmadan kendi tuvaletini yapar, tuvalet sonrası temizliğini yapar, gece ve gündüz altını ıslatır/kakasını altına yapar, vb.):

.....

.....

**IV. ÇOCUĞUN KİŞİSEL VE DUYGUSAL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER**

13. Çocuğunuzun tanımlayan 5 özelliği yazınız:

.....

.....

.....

14. Çocuğunuzun çeşitli durumlar karşısındaki olası duygu ve davranışlarını açıklayınız:

- Çocuğünüzü en çok neler mutlu eder?

.....

- Çocuğünüzü en çok neler üzer?

.....

- Çocuğünüzü en çok neler kızdırır?

.....

- Çocuğünüzü en çok neler korkutur?

.....

15. Çocuğunuz istemediği bir şey olduğunda nasıl tepki gösterir?

.....

16. Yeni bir ortama girdiğinde veya yeni birisiyle tanıştığında ne tür tepkiler verir (mutlu, heyecanlı, hırçın, utangaç, gırişken, vb.):

.....

.....

17. Çocuğunuzun özellikle yapmaktan çok hoşlandığı şeyler nelerdir? (Oyun oynamak, öykü dinlemek, resim yapmak, TV seyretmek, bilgisayarda oyun oynamak, vb.):

.....

.....

18. Çocuğunuz için psikolog, özel eğitimi, psikolojik danışman, çocuk ruh sağlığı uzmanı gibi bir uzmana başvurmanızı gerektiren bir durum oldu mu? Olduysa belirtiniz:

.....

.....

19. Çocuğunuzun oynamayı tercih ettiği oyun ve oyuncakları belirtiniz:

.....

.....

#### V- ANNE-BABA-ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİME İLİŞKİN BİLGİLER

20. Çocuğunuz ağladığında ya da huzursuzlandığında sakinleştirmek için neler yaparsınız?

.....

21. Çocuğunuzun hangi davranışlarını onaylarsınız? Onayladığınızı ona nasıl gösterirsiniz?

.....

22. Çocuğunuzun hangi davranışlarını onaylamazsınız? Onaylamadığınızı ona nasıl ifade edersiniz?

.....

Okuldan Beklentileriniz Nelerdir?

.....

.....

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.10.2023-43965

Ek-4

## Demografik Bilgi Formu

## DEMOGRAFİK BİLGİLER

- Yaş :
- Cinsiyet :  Kadın  Erkek
- Eğitim durumu:  İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite  
 Yüksek lisans/Doktora
- Çalışıyor musunuz?  Evet  Hayır
- Meslek:
- Gelir Düzeyi:  Düşük  Orta  Yüksek
- Medeni durum:  Evli  Bekar  Boşanmış  Dul
- Çocuğunuz var mı?  Evet  Hayır
- Evet ise kaç tane?
- Çocuklarınız dışında evde bakmakla yükümlü olduğunuz başka biri var mı?

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Adres :
- Telefon :
- e-mail adresi :

## GENEL BİLGİLER

- Herhangi kronik bir rahatsızlığınız var mı?  Evet (Belirtiniz .....)  
Hayır
- Herhangi bir ilaç kullanıyor musunuz?  Evet (Belirtiniz .....)  
Hayır
- Herhangi bir psikolojik rahatsızlığınız var mı?  Evet (Belirtiniz .....)  
Hayır

Döküman no: ENS.FR.60 Yayın Tarihi: 16.12.2022 Rev no/Tarih: 00/--

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Tasarım Temelli Eğitim Programı uygulandıktan sonra çocukların estetik seçimleri veya görsel algılarıyla ilgili gözlemleriniz nelerdi? Estetik anlamda bir şeyleri beğenme ya da eleştirme biçimleri değişti mi?
- 2- Program boyunca çocukların tasarıma ve sanata karşı ilgileri nasıl değişti?
- 3- Tasarım Temelli Eğitim Programı sınıf ortamında nasıl bir etki yarattı? Diğer öğretim metodlarıyla karşılaştırdığınızda farklar gözlemlediniz mi?
- 4- Tasarım temelli etkinliklerin çocukların ilgisini ne ölçüde çektiğini ve onlara nasıl motive olduklarını düşündünüz?

## AİLE GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Çocuğunuzun Tasarım Temelli Eğitim Programı uygulama sürecine başlamasından itibaren estetik ve görsel algılarında herhangi bir değışiklik fark ettiniz mi?
- 2- Çocuğunuzun görsel çalışmalara, sanatsal faaliyetlere veya tasarım aktivitelerine ilgisi arttı mı? Hangi tür etkinliklerde daha fazla zaman geçirdiğini gözlemlediniz?
- 3- Çocuğunuz evde Tasarım Temelli Eğitim Programı sırasında öğrendiğı konulardan veya etkinliklerden bahsetti mi? En çok hangi aktivitelerden keyif aldı?
- 4- Programın çocuğunuzun gelişimi üzerindeki genel etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?



|   |  |
|---|--|
| ETKİNLİK ADI:   | Moda Tasarımcısı ile Buluşma:<br>Yaratıcı Çizim Atölyesi |
| ETKİNLİK TÜRÜ:  | Sanat Etkinliği  |
| <b>KAZANIM VE GÖSTERGELER</b>   |  |
| <p><b>EYG Kazanım 2.</b> Kendi tasarımlarında estetik unsurları kullanır.</p> <p>2.2. Çizgi, şekil ve desen gibi tasarım elemanlarını uygun şekilde düzenler.</p> <p>2.3. Ürünlerini düzenlerken özgün dokunuşlar ekler.</p> <p><b>GAG Kazanım 4.</b> Görsel verileri organize edebilme becerisi geliştirir.</p> <p>4.1. Tasarımlarında öğeler arasındaki uyumu sağlar.</p> <p>4.2. Birden fazla görsel unsuru bir araya getirerek bütünlük oluşturur.</p> <p><b>MBG Kazanım 5.</b> Göz-motor koordinasyonunu etkin kullanır.</p> <p>5.1. Kesme, yapıştırma ve boyama gibi el becerilerini özenle uygular.</p> <p>5.3. Küçük parçaları birleştirerek tasarımlar oluşturur.</p> <p><b>MBG Kazanım 6.</b> El-göz koordinasyonu gerektiren aktivitelerde özgüvenle çalışır.</p> <p>6.1. İnce motor gerektiren çalışmaları kendi başına tamamlar.</p> <p>6.3. Ürünlerini özenli ve düzenli bir şekilde tamamlar.</p> <p><b>YG Kazanım 7.</b> Kendi fikir ve duygularını tasarımlar yoluyla ifade eder.</p> <p>7.1. Tasarımlarında hayal gücünü kullanır.</p> <p>7.3. Tasarımlarını sözel olarak açıklayabilir.</p> <p><b>YG Kazanım 8.</b> Problem çözme ve üretim sürecinde yaratıcı yaklaşımlar sergiler.</p> <p>8.1. Tasarımlarını oluştururken farklı çözüm yolları dener.</p> <p>8.3. Bir ürünün işlevselliğini ve estetik yönünü geliştirecek öneriler sunar.</p> |  |
| TEMEL KAVRAMLAR   | MATERYALLER  |

|  |  |
|--|--|
| Renk<br>Desen<br>Moda<br>Tasarım<br>Kumaş Türleri<br>Doku  | Kıyafet Tasarım Şablonları<br><b>Artık Kumaşlar</b><br><b>Düğmeler ve boncuklar</b><br><b>Kurdele ve Şeritler</b><br><b>Keçe Parçaları</b><br><b>Makas</b><br><b>Yapıştırıcı</b> |
| <b>HAZIRLIK</b>  |  |
| <p><b>Etkinlik Alanının Düzenlenmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sınıf içerisinde etkinlik için rahatça hareket edilebilecek bir alan oluşturulur.</li><li>• Çalışma masaları veya yer minderleri gruplar halinde düzenlenir.</li><li>• Kumaşlar, düğmeler, yapıştırıcı, makas gibi materyaller, çocukların kolayca ulaşabileceği şekilde hazırlanır.</li></ul> <p><b>Materyallerin Hazırlanması</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Çocuklar için güvenli makaslar ve kumaş yapıştırıcıları seçilir.</li><li>• Çeşitli renklerde ve dokularda artık kumaşlar, keçe parçaları, düğmeler ve aksesuarlar sınıfa getirilir.</li><li>• İnsan figürü bulunan kıyafet tasarım şablonları önceden çoğaltılarak her çocuğa birer tane dağıtılmak üzere hazırlanır.</li></ul> <p><b>Moda Tasarımcısının Daveti ve Bilgilendirilmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sınıfa gelecek olan moda tasarımcısı ile etkinlik detayları paylaşılır.</li><li>• Çocukların yaş grubuna uygun bir dille mesleği tanıtmaları istenir.</li><li>• Moda tasarımcısının örnek tasarımlar, kumaş türleri veya aksesuarlar getirmesi teşvik edilir.</li></ul> <p><b>Çocukların Etkinlik Öncesinde Bilgilendirilmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Moda tasarımcısının sınıfa geleceği ve mesleği tanıtacağı çocuklara anlatılır.</li><li>• Tasarım yapacakları için heyecanları artırılacak şekilde, kıyafet hayal etmenin ve tasarlanmanın eğlenceli bir süreç olduğu vurgulanır.</li></ul> <p><b>Görsel Malzeme ve Örneklerin Hazırlanması</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Moda tasarımlarına dair çocuklara ilham verebilecek birkaç görsel sınıfta sergilenir (basit kıyafet tasarımları, renk uyumu örnekleri gibi).</li></ul> |  |

- Çocukların kullanımı için renkli kalemler, boya kalemleri ve pastel boyalar hazırlanır.

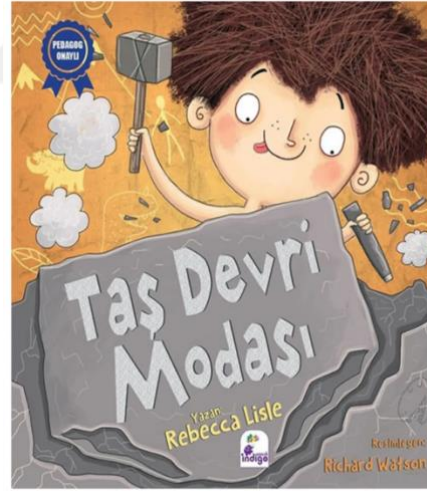
### İlgili Temel Kavramların Tanıtımı

- Etkinlik başlamadan önce, renkler, desenler, kumaş dokuları ve moda tasarım hakkında temel kavramlar çocuklarla sohbet eşliğinde paylaşılır.

### Güvenlik Önlemleri Alınması:

- Çocukların kullanacağı materyallerin güvenli olduğundan emin olunur (kesici uçları yuvarlatılmış makaslar, zararsız yapıştırıcılar).
- Kumaş parçalarının küçük ve yönetilebilir boyutlarda olmasına dikkat edilir.

Çalışmanın hazırlık aşamasında çocukların moda tasarım alanına dikkatlerini çekmek, moda tasarım hakkında temel bilgi edinmelerini ve sohbet etmelerini sağlamak amacıyla alanla ilgili hikâye kitapları okunur.



### UYGULAMA

Moda tasarımcısı sınıfa davet edilir ve çocuklara tanıtılır. Tasarımcı, mesleği hakkında çocukların anlayabileceği bir dille bilgi verir ve kıyafet tasarlamamanın nasıl bir süreç olduğunu açıklar. Çocukların meslekle ilgili sorular sorması teşvik edilir.



Tasarımcı, kendi yaptığı birkaç örnek tasarımı veya çizimi çocuklarla paylaşır.



Çocuklara kıyafet tasarım şablonları dağıtılır. Öğretmen, kıyafet tasarım şablonları üzerinde bir kıyafetin nasıl tasarlanabileceğini basit çizimlerle gösterir. Çocuklardan hayallerindeki kıyafeti tasarlama istenir. Bunun için çocuklara yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecek farklı sorular yöneltilebilir.

-Örneğin: Eğer bir masal karakteri olsaydın, hangi kıyafeti giyerdin? Belki sihirli bir elbise, perili bir şapka ya da uçan bir pelerin? Kıyafetini hangi renkler ve desenlerle süslersin?" vb.

Renkli kalemler, boya kalemleri veya pastel boyalar kullanarak kıyafet tasarımlarını çizmeleri teşvik edilir. Çocuklar tasarımlarını tamamladıktan sonra, artık kumaşlar, düğmeler, kurdeleler ve keçe parçalarını kullanarak kıyafetlerini oluşturmaya başlar. Kumaş parçalarını kesmek ve yapıştırmak için çocuklara destek sağlanır (güvenli makaslar ve yapışkanlar kullanılarak). Her çocuğa bireysel çalışma alanı verilir, ancak iş birliği ve paylaşım da teşvik edilir. Çocuklara tasarımlarına uygun aksesuarlar ekleme fırsatı verilir (fular, şapka, kemer, toka vb.). Yaratıcılıklarını özgürce kullanmalarını teşvik edilir.





Etkinlik sonunda, çocuklardan tasarladıkları kıyafetleri sınıfta sergilemeleri istenir. Her çocuk, tasarladığı kıyafet hakkında kısa bir açıklama yapar. Öğretmen ve moda tasarımcısı, çocukların tasarımlarını övgü dolu sözlerle değerlendirir ve cesaretlendirir. Moda tasarımcısına çocuklar adına teşekkür edilir. Çocukların tasarımları, sınıfta bir hafta boyunca sergilenmek üzere belirlenen bir köşeye yerleştirilir.



DEĞERLENDİRME

Oyun tamamlandıktan sonra öğretmen, çocukların oyun deneyimlerini anlamak ve değerlendirmek amacıyla aşağıdaki soruları yöneltir ve onların düşüncelerini özgürce paylaşmalarına fırsat tanır:

- Tasarladığın kıyafeti yaparken en çok hangi aşamadan keyif aldın?
- Kıyafetini hangi renklerde yaptın ve neden bu renkleri seçtin?
- Kıyafetini başka nasıl süslemek isterdin, farklı bir fikir aklına geldi mi?
- Bu etkinlikte öğrendiğin yeni bir şey var mı? (Örneğin: kumaş çeşitleri, renk uyumu, desenler)
- Bir dahaki sefere başka ne tasarlamak isterdin?

## AİLE KATILIMI

Çocuğun okulda edindiği tasarım deneyimini ev ortamında da pekiştirmek, aile ile iletişimi güçlendirmek ve yaratıcı süreci aile katılımıyla desteklemek önemlidir. Bunun için aşağıdaki örnek çalışma sayfalarından ev ödevi verilebilir.

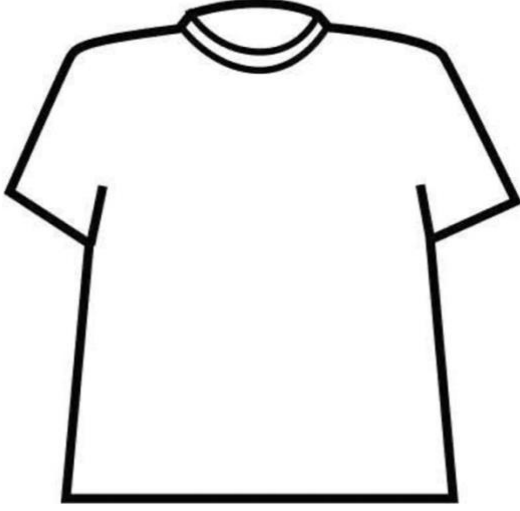
**TİŞÖRT TASARLIYORUM**

AD SOYAD:.....

Değerli velim:

Bu ödevimizde çocuklarınızın hayalindeki tişörtleri tasarımlarını rica ediyorum. Boyayarak, kumaş veya farklı kâğıt parçaları ile, düğmeler, kurdeleler veya aklınıza gelen bütün malzemelerle tasarımınızı yapabilirsiniz. Şimdiden çok teşekkür ederim.

SÖMEYRA ERDOĞAN



Öğrenci Adı Soyadı:.....

Değerli velim;

Bu ödevimizde aşağıda ismi yazılı olan kumaş türlerinden küçük parçalar bulup, uygun kutunun içine yapıştırmanızı ve çocuklarınızla kumaş türlerinin dokularını inceleyip bu konuda sohbet etmenizi rica ediyorum. Şimdiden çok teşekkür ederim.

SÜMEYRA ERDOĞAN

**SATEN**

**KETEN**

**KOT**

**KADİFE**

Bu kumaş türleri dışında kumaş türü bulursanız onları da boş bir a4 kağıdına yapıştırıp, ismiyle birlikte bizimle paylaşabilirsiniz..

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı** : Sümeyra ERDOĞAN  
**Uyruğu** : Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı

### EĞİTİM

| Derece     | Adı                | Bitirme Yılı |
|------------|--------------------|--------------|
| Üniversite | : Ege Üniversitesi | 2019         |

### İŞ DENEYİMLERİ

| Yıl  | Kurum   | Görevi                   |
|------|---|--------------------------|
| 2020 | Gaziantep / Şahinbey / Naime Durdu<br>Doğmuş Anaokulu | Okul Öncesi<br>Öğretmeni |
| 2023 | Muğla / Fethiye İlçe Milli Eğitim<br>Müdürlüğü        | Okul Öncesi<br>Öğretmeni |

### YABANCI DİLLER

İngilizce

### YAYINLAR

2. ULUSLARARASI 21. YY EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ ÖZET METİN KİTABI - Okul Öncesi Dönemi Çocukların Biyomimikri Algıları Üzerine Bir Durum Çalışması- Prof. Dr. Nilüfer DARICA | Sevim YÜNCÜ | Sümeyra ERDOĞAN. s. 62

ERDOĞAN MERMER, S. (2024). Doğa Temelli Eğitim Programlarında Bilim. N. Darıca vd., (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitim Programlarında Doğa Eğitimi* (s.53-80). Eğiten Kitap

ERDOĞAN MERMER, S. AKPINAR AFŞİN, Ü. (2024). Doğa Temelli Erken Çocukluk Eğitim Programlarında Öğretmen Rolü. N. Darıca vd., (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitim Programlarında Doğa Eğitimi* (s.329-350). Eğiten Kitap

Darıca, N., Erdoğan Mermer, S. Yüncü, S. (2024). A Case Study on Preschool Children's Perceptions of Biomimicry. *Theory and Practice in Child Development*, 4(2), 114–129.  
<https://doi.org/10.46303/tpicd.2024.13>