ANKARA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

PROJE YAKLAŞIMINA DAYALI EĞİTİMİN BEŞ YAŞ (60-72 AY) ÇOCUKLARININ ÇİZİM BECERİLERİNE VE GÖRSEL ALGILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Şermin METİN

EV EKONOMİSİ ANABİLİM DALI (ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ)

ANKARA
2014

Her hakkı saklıdır

ETİK

Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez içindeki bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, bilgilerin üretilmesi aşamasında bilimsel etiğe uygun davrandığımı, yararlandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi beyan ederim.

12.03.2014

Şermin METİN

ÖZET

Doktora Tezi

PROJE YAKLAŞIMINA DAYALI EĞİTİMİN BEŞ YAŞ (60-72 AY) ÇOCUKLARININ ÇİZİM BECERİLERİNE VE GÖRSEL ALGILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Şermin METİN

Ankara Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Ev Ekonomisi Anabilim Dalı (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi)

Danışman: Prof. Dr. Neriman ARAL

Bu araştırmada, anaokuluna devem eden beş yaş (60-72 ay) çocuklarının çizim becerileri ve görsel algılarını belirlemek ve proje yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan çocukların çizim becerileri ve görsel algılarında farklılık olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kayseri İl merkezinde bulunan anaokuluna devam eden, normal gelişim gösteren orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen beş yaş (60-72 ay) grubu çocuklar oluşturmuştur. Araştırma basit tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen iki anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen okullardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların 22'si deney grubu, 22'si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklara okul öncesi eğitim programlarına ek olarak sekiz hafta süreyle her gün üç saat Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise okullarında uygulanan okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir. Araştırmada "Genel Bilgi Formu", Rawley Silver (1983) tarafından geliştirilen ve Gür (2006) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Silver Çizim Testi" ile Colarusso ve Hammill (2003) tarafından 1972 yılında geliştirilen Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (Motor-Free Visual Perception Test 3- MVPT-3) Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde, tek faktörlü Kovaryans analizi (ANCOVA) ve ilişkili örneklemler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların çizim becerileri ve görsel algı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($p<0,001$) belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ($p>0,05$) ve Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimi Programının etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Mart 2014, 240 sayfa

Anahtar Kelimeler: Proje, proje yaklaşımı, çizim gelişimi, çizim becerileri, görsel algı.

ABSTRACT

Ph.D. Thesis

REVIEW OF EFFECTS OF PROJECTAPPROACH BASED EDUCATION IN DRAWING SKILLS AND VISUAL PERCEPTIONS OF FIVE YEARS (60-72 MONTHS) OLD CHILDREN

Şermin METİN

Ankara University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Home Economics (Child Development and Education)

Supervisor: Prof. Dr. Neriman ARAL

In this research, it is aimed to determine drawing skills and visual perception of the five years (60-72 months) old children attending kindergarten and whether there is any difference in drawing skills and visual perception between the children took project approach based education and the ones who didn't take the mentioned education. Population of the study consists of a group of children at the age of five (60-72 months) attending kindergarten in the city center of Kayseri in academic year 2012-2013, growing up normally, from middle socio-economic level. The study has been performed in two kindergartens selected with simple random sampling method. One of the schools involved in the study has been determined as experimental group and the other one has been determined as control group.Research has been performed in pre-test and post-test retention test experimental pattern with control group. 22 of the children involved in the study have been determined as experimental group and 22 of the children involved in the study have been determined as control group.In addition to the pre-school education programs Project Approach Education Program has been applied for a period of eight weeks and three hours every day to children in the experimental group. Pre-school children in the control group continued the training program implemented in the schools. In the study "General Information Form", developed by Rawley Silver (1983) and "Silver Drawing Test" of which validity and reliability study was performed by Gur (2006) and Motor-Free Visual Perception Test 3- MVPT-3 developed by Colarusso and Hammill (2003) in 1972 was used in Turkish version.In data analysis, a single factor analysis of covariance (ANCOVA), and related samples (repeated measures) for a single-factor ANOVA was used.As a result of it is determined that there is a significant difference in drawing skills and visual perception between the children in experimental and control groups ($p < 0.001$). It has been observed that there isn't a significant difference between the post tests and retention test scores of experimental group ($p > 0.05$) and effect of Project-Approach Based Programme has been continued

March 2014, 240 pages

Key Words: Project, project approach, drawing development, drawing skills, visual perception

TEŞEKKÜR

Danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Sayın Neriman ARAL, titiz ve bilimsel bakış açısıyla bana iyi bir danışman olmanın ötesinde bilim insanı niteliği ile yönümü bilime çevirmeme destek olmuş, sabırla ve sevgiyle beni sürekli beslemiştir. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Sayın Aysel KÖKSAL AKYOL, tez çalışmamda gösterdiği desteğin yanında bana kendimi hep iyi hissettirmiştir. Teşekkür ederim.

Doç. Dr. Sayın Ayşe AKSOY, bilgi ve birikimi ile bana ve tez çalışmama önemli katkıları olmuştur. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Sayın Şener BÜYÜKÖZTÜRK, tez çalışmama ve eğitimci kimliğime önemli katkıları olmuştur. Teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesindeki değerli hocalarım, bilimsel ve insancıl yaklaşımları ile bana hep destek olmuşlardır. Teşekkür ederim.

Kayseri Osman Ulubaş Anaokulu ve Aliye Çapar Anaokulunun idarecileri, değerli meslektaşlarım, sevgili çocuklar ve aileleri tez çalışmamı yürütmemde büyük bir hoşgörü göstermişler; sınıflarını, bilgilerini ve deneyimlerini benimle paylaşmışlardır. Teşekkür ederim.

Sevgili ailem; anne, babam ve anne yarım ablam küçük bir kız çocuğu özenini bana hep hissettirmişlerdir. Teşekkür ederim.

Kızlarım Deniz ve Şeniz, varlığınızla, hoşgörünüzle, sabrınızla ve küçücük yüreklerinizle beni kitaplarımla ve öğrencilerimle paylaşarak özveriyi öğrettiniz. Teşekkür ederim.

Öğrenmenin büyüsüne kapılan yüreğime ve eğitime duyduğum sonsuz sevgiden dolayı da kendime teşekkür ederim.

Şermin METİN

Ankara, Mart 2014

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI

ETİK……i

ÖZET.....ii

ABSTRACT……..…….iii

TEŞEKKÜR……..viii

SİMGELER DİZİNİ……v

ŞEKİLLER DİZİNİ ix

ÇİZELGELER DİZİNİ xi

1. GİRİŞ..... 1

2. KURAMSAL TEMELLER ve KAYNAK ÖZETLERİ 4

2.1 Okul Öncesi Dönem 4

2.2 Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim 7

2.2.1 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin tanımı, önemi ve özellikleri 7

2.2.2 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin tarihçesi.....9

2.2.3 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin amaçları 12

2.2.4 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin programdaki yeri 14

2.2.5 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin aşamaları ve uygulanması.....16

2.2.6 Proje yaklaşımına dayalı eğitimde değerlendirme.....26

2.2.7 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuğun gelişimine etkileri.....27

2.2.8 Proje yaklaşımına dayalı eğitimde öğretmenin rolü 31

2.1.9 Proje yaklaşımına dayalı eğitimde ailenin rolü 32

2.3 Çocuklarda Çizim Gelişimi 33

2.3.1 Çocuklarda çizim gelişim dönemleri 34

2.3.1.1 Karalama dönemi (2–4 yaş) 34

2.3.1.2 Şema öncesi dönem (4–7 yaş) 38

2.3.1.3 Şema dönemi (7–9 yaş).....42

2.3.1.4 Gruplaşma (gerçekçilik) dönemi (9–12 yaş) 44

2.3.2.5 Görünürde doğalcılık dönemi (12–14 Yaş).....46

2.3.2 Çizimin çocuğun gelişimine etkileri.....48

2.4 Algı Gelişimi 51

2.4.1 Bebeklikte algı gelişimi 52

2.4.2 Üç-altı yaşta algı gelişimi 54
2.4.3 Görsel algılama 57
2.4.3.1 Görsel algılama gelişimi 59
2.4.3.2 Görsel algılama alanları 61
2.5 Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim, Çizim Becerileri ve Görsel Algılama 64
2.6 Kaynak Özetleri 67
3. MATERYAL ve YÖNTEM 95
3.1 Araştırmanın Deseni 95
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu 96
3.3 Veri Toplama Araçları 99
3.3.1 Genel Bilgi Formu 99
3.3.2 Silver Çizim Testi 99
3.3.3 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 102
3.3.3.1 Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 105
3.4 Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı. 114
3.5 Veri Toplam Yöntemi… 137
3.5.1 Ön testlerin uygulanması 138
3.5.2 Eğitim programının uygulanması 138
3.5.3 Son testlerin uygulanması…. 164
3.5.4 Kalıcılık testinin uygulanması 165
3.6 Verilerin Değerlendirmesi ve Analizi 165
3.6.1 Verilerin değerlendirmesi 165
3.6.2 Verilerin analizi 165
4. BULGULAR VE TARTIŞMA 169
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 190
KAYNAKLAR 194
EKLER 212
EK 1 Genel Bilgi Formu 213
EK 2 Aile Bilgilendirme Formu 214
EK 3 Aile ve Öğretmen Bilgilendirme Semineri……..220
EK 4 Uygulamalar İle İlgili Fotoğraflar 225
ÖZGEÇMİŞ……..….239

KISALTMALAR DİZİNİ

MVPT-3	Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3
SÇT	Silver Çizim Testi
GDÇ	Gözleme Dayalı Çizim
HDÇ	Hayal Gücüne Dayalı Çizim
TEDÇ	Tahmin Etmeye Dayalı Çizim

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Sistematik öğretim ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin karşılaştırılması 15
Şekil 2.2 Konu ağı 22
Şekil 3.1 Evde neler oluyor oyun materyali 139
Şekil 3.2 Oyuncak sudokusu 139
Şekil 3.3 Projelerde kullanılan somut materyallerden örnekler 140
Şekil 3.4 Ev projesi örnek aile gözlem formu 141
Şekil 3.5 Oyuncak projesi örnek öğretmen gözlem formu 142
Şekil 3.6 Ev projesinde A'nın ilk çizimi 143
Şekil 3.7 Ev projesinde A'nın son çizimi 143
Şekil 3.8 Şeker projesi beş günlük çalışma planı 144
Şekil 3.9 Ev projesinde plastik evin kurulumu 145
Şekil 3.10 Şeker projesinde şeker ağacı 146
Şekil 3.11 Ev projesi konu ağının ilk oluşumu 147
Şekil 3.12 Ev projesi konu ağının gelişimi 148
Şekil 3.13 Ev projesi konu ağının sonuçlandırılması 148
Şekil 3.14 Oyuncak projesinde çocuk parkına yapılacak gezi ile ilgili proje defterine çizim 149
Şekil 3.15 Şeker projesinde markete yapılacak gezi ile ilgili proje defterine çizimi……..……..…150
Şekil 3.16 Oyuncak projesi proje sözlüğüne terzi kelimesinin ilk çizimi 151
Şekil 3.17 Oyuncak projesi proje sözlüğünde terzi kelimesinin ikinci çizimi 151
Şekil 3.18 Ev projesinde ev eşyaları satan mağazaya yapılacakgezi öncesi A'nın soracağı sorusunu çizdiği çizim (perde nasıl yapılır?) 152
Şekil 3.19 Ev projesinde Kayseri'deki eski bir eve yapılangezi yerindeki çizim..... 153
Şekil 3.20 A'nın evine yapılan gezideki evin bölümlerinin çizimi 153
Şekil 3.21 Ev projesinde hayvanların yaşadığı yer ile ilgili çalışma 154
Şekil 3.22 Ev projesinde inşaat alanına yapılan gezi sonrası sınıf içi sanat çalışması.. 154
Şekil 3.23 Şeker projesinde şeker imalathanesindeki incelemesonrası sulu boya çalışması 155

Şekil 3.24 Çocuk parkındaki hareketli oyuncakların incelenmesi veartık materyallerle oyun parkının yapımı.....155
Şekil 3.25 Oyuncak projesinde çocukların tasarladığı dolguoyuncağın dikimi.....156
Şekil 3.26 Oyuncak projesinde çocukların tasarladığı dolgu oyuncağın resmi ve dikilmiş hali.....156
Şekil 3.27 Oyuncak projesinde çocukların yaptığı görsel anket sonuçları ve tartışılması 157
Şekil 3.28 Oyuncak projesinde A'nın annesinin çorap bebeğinin çizimi 158
Şekil 3.29 Ev projesinde B'nin babasının tasarladığı evin çizimi 158
Şekil 3.30 Ev projesi sonunda çocukların yaptığı ev çalışmaları 159
Şekil 3.31 Ev projesi sonunda çocukların anne babaları ile evde yaptıkları ilginç ev tasarımları 159
Şekil 3.32 Oyuncak projesi sonunda çocukların minyatür oyuncak sergisi.....160
Şekil 3.33 Şeker projesi sonunda çocukların şeker tasarımları.....161
Şekil 3.34 Şeker projesi sonunda anne babaların hazırladığı proje albümü 162
Şekil 3.35 Projelerden sergi fotoğrafları.....163
Şekil 3.36 Oyuncak projesi sergisinde annelerin yaptığı yarışmalar.....164
Şekil 3.37 Şeker projesi sergisinde annelerin dilek ağacına şeker bağlamaları.....164
Şekil 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı çizim alt testine ait puan ortalamaları….....170
Şekil 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testine aitpuan ortalamaları……..…174
Şekil 4.3 İ'nin ilk ve son çizimi 178
Şekil 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı çizim alt testine ait puan ortalamaları.....180
Şekil 4.5 Deney ve kontrol grunundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'e ait puan ortalamaları.....185
Şekil 4.6 M'nin Ev Projesinde inceleyip çizdiği odasının çizimi.....189

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1 Projenin eğitim seviyesi ve aşamalara göre ortalama süresi.....17
Çizelge 3.1 Araştırmaya dahil edilen çocukların, cinsiyet, kardeş sayısı,ve daha önce okul öncesi eğitime devam etme süresine göre dağılımları.....97
Çizelge 3.2 Araştırmaya dahil edilen çocukların anne ve babalarının yaş, öğrenim düzeyi ve çalışma durumuna göre dağılımları.....98
Çizelge 3.3 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün geçerlik güvenirlik çalışmasına dâhil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları (n=392).....109
Çizelge 3.4 Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların anne ve babalarının yaş, öğrenim düzeyi ve çalışma durumuna göre dağılımları (n=392). 110
Çizelge 3.5 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi- 3 (MVPT-3)'ün maddeanalizi, iç tutarlılık ve test tekrar test güvenirlik değerleri (n=392).111
Çizelge 3.6 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün test puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.....113
Çizelge 3.7 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün test puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması.....113
Çizelge 3.8.Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) ve Frostig Görsel Algı Testi puanlarının karşılaştırılması (n=72)……..…..114
Çizelge 3.9 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) ve Silver Çizim Testi alt testlerinin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının normallik testi sonuçları…….166
Çizelge 3. 10 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 ve Silver Çizim Testi alt testlerinin ön test- son test puanları arasındaki korelasyonlar…..167
Çizelge 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları.....170
Çizelge 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testinden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları 171

Çizelge 4.3 Deney grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ait ön test, son test, kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları 172
Çizelge 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları 173
Çizelge 4.5 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testinden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları 175
Çizelge 4.6 Deney grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait ön test, son test, kalıcılık testipuanlarına ilişkin ANOVA sonuçları..... 175
Çizelge 4.7 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları..... 179
Çizelge 4.8 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı çizim alt testinden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları 181
Çizelge 4.9 Deney grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ait ön test, son test, kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları..... 181
Çizelge 4.10 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'e ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları..... 184
Çizelge 4.11 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'den aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları 186
Çizelge 4.12 Deney grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'e ait ön test, son test, kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları 187

1. GİRİŞ

Yakın zamana kadar öğretimde kabul edilen model, öğretmenin düşüncesinin öğrenenin düşüncesine bütün olarak aktarılması varsayımına dayandığı için eğitimciler öğrenenin kafasına bilgiyi yerleştirmeye odaklanırken, eğitim araştırmaları da bunu yapmanın yolarını aramakla uğraşmıştır (Bodner 1986). Araştırmacı ve uygulayıcıların çocukların doğuştan öğrenmeye istekli, çevrelerini keşfetme konusunda doğal meraklarının olduğu ve öğrenmenin doğuştan geldiği görüşünde birleşmeleri beceri, yetenek, tercihler gibi bireysel farklılıkları kabul etmelerine neden olmuş, öğrenmenin karmaşıklığının da bu farklılıkları yansıttığını belirtmişlerdir. Ancak önceki yıllarda eğitimcilerin eğitimde çocukların bilişsel tarzlarını, öğrenme modellerini, öğrenme stillerini, farklı bilişsel ve psiko-motor yeteneklerini ve diğer bağımsız değişkenleri soyutlamaya kalkışmalarına karşın günümüz eğitimcileri çocukların bu öğrenme farklılıklarını birleştirmenin önemini vurgulamışlar ve çocuk merkezli öğrenmenin üzerinde durarak öğrenenin performansını, yeteneklerini ve eğilimlerini göz önüne almışlardır (Grant ve Branch 2005, McDonell 2007).Yaparak yaşayarak öğrenme kavramının önem kazandığı günümüzde, öğrenme başkalarının öğrenmeleri ile değil, bireyin bilgiyi aktif olarak alması, kullanması ve yeniden yapılandırması ile gerçekleşmektedir. Gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi yıllar sadece öğrenmenin gerçekleştiği yıllar, değil aynı zamanda öğrenme için gerekli temel becerilerin kazanıldığı yıllardır. Bu yıllarda gözlem yapma, araştırma, inceleme, bilgiye ulaşma yollarını arama, bilgiyi alma yollarını geliştirme, bilgiyi transfer etme, algılama, sorgulama, analiz- sentez yapma, kendini uygun yollarla ifade etme gibi beceriler kazanılmaktadır.

Bu becerilerin kazanılmasında insanın duyusal algılayıcısı olan görme, işitme, koklama, tatma, yüzeysel ve derin dokunma, ısı, basınç ve ağrı algıları ile insanların duyusal uyarılmalara yanıt vermede kasları ve salgı üreten dokuları çok önemli görevler üstlenmektedir. Kasları sayesinde insanlar eğilmek, kalkmak, yürümek, koşmak, düğme açmak, çivi vidalamak, topu hedefe atmak, çizim yapmak gibi becerileri yapabilmektedir. Bunlardan çizim yapma beynin bilişsel integrasyonu içinde işlenmekte, hafızaya alınmakta ve uyarana (genellikle görsel bir duyum) ince motor kaslarla yanıt verme şeklinde gerçekleşmektedir.Bu nedenle çizim yapabilmek için birey 1) duyusal (görsel) bir algının fark edilebilmesi, 2) bu uyaranı işleyip, organize ve

kategorize ederek istediğinde geri çağırabilme yeteneğinde hafızaya sahip bir beyne ve 3) zaman ve mekânda ince koordinasyon gösterebilme yeteneğinde kas aktivitesine ihtiyaç duymaktadır (Paktuna Keskin 2010). Basit bir kas hareketinden daha karmaşık bilişsel süreç olan çizim çocuğun bilişsel gelişimi için bir araç ve aynı zamanda bilişsel gelişimin de bir göstergesidir. Bununla birlikte çocuk için önemli bir anlatım aracı görevini de üstlenen çizim becerisinin erken yıllarda desteklenmesi gerekmektedir.

Çizim yapmak gibi görsel algıda görsel uyarıcının yorumlanması olan bilişsel bir bileşen olarak düşünülmekte ya da basitçe gördüğünü anlamak olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle görsel algı çevresel uyaranlara tepkide bulunmak ve problem çözmek için gereksinim duyulan görsel bilginin zihinsel olarak kullanılması yeteneği olarak bilinmektedir(Kurtz 2006).Çocuğun yaşadığı dünyayı anlama ve anlamlandırmasında önemli bir zihinsel girdi olan görsel algı da çocuğun gelişimi ve eğitimi için kritik bir öneme sahiptir. Öğrenmenin güçlü kritik bileşeni olan görsel algıda problemi olan çocuklar güçlükle fark edebilirler ve öğrenme için kullanılacak resimsel sembolleri ve yazıyı anlamak için ihtiyaç duyulan görsel görüntüleri organize edemezler. Bu çocuklar sık sık okumayı öğrenmekte, grafik, çizelge, harita gibi öğrenmede kullanılan sembolleri anlamakta güçlük çekerler (Kurtz 2006). Kendini ifade etme konusunda sıkıntı yaşayan çocuklar için görsel algılama ve çizim önemli bir anlatım ve rahatlama aracı, aynı zamanda da çocuğun dış dünyadan elde ettiği bilgiyi yapılandırmada kullandığı bir araçtır. Çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutan görsel algılamanın ve çizim becerilerinin erken yıllardan itibaren farklı yöntem ve yaklaşımlarla desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda görsel algı ve çizim becerilerinin desteklenmesinde proje yaklaşımına dayalı eğitimin önem kazandığı görülmektedir. Aynı zamanda proje yaklaşımına dayalı eğitim çocuğun bir konuda derinlemesine inceleme yaparken, gerçek yaşam deneyimleri ile bir sorunu çözerken, çevredeki nesne, durum ve kişilerle etkileşime girerek bilgi toplamasına ve özellikle görsel yollarla elde ettiği bilgiyi yorumlayarak yapılandırmasına yardım eden ve görsel algı gelişimini ve çizim becerilerini destekleyen bir yaklaşımdır.Yaparak yaşayarak öğrenme temeline dayanan, çocuğun aktif olduğu, öğretmeni ve arkadaşları ile birlikte öğrendiği proje yaklaşımına dayalı eğitim okul öncesi dönmede çocukların gelişimini destekleme konusunda farklı deneyimler sunmaktadır. Bu eğitim sürecinde elde edilen kazanımların da çocukların görsel algılama ve çizim becerilerine katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışma proje yaklaşımına dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının çizim becerileri ve görsel algılarına etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır.

2. KURAMSAL TEMELLER VE KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde, okul öncesi eğitim, proje yaklaşımına dayalı eğitim programının tanımı, önemi, özellikleri, programdaki yeri, aşamaları ve uygulanması, değerlendirilmesi, çocuğun gelişimine etkileri, öğretmenin ve ailenin rolü, algı gelişimi, görsel algı, çocuklarda çizim gelişimi, çizim gelişim dönemleri, proje yaklaşımına dayalı eğitim ile görsel algı ve çizim becerilerinin ilişkisi ve kaynak özetleri ele alınarak sunulmuştur.

2.1 Okul Öncesi Dönem

Yeryüzündeki diğer canlılardan farklı olarak insan yavrusunda var olan çocukluk dönemi, onun kendine yeterli, çevresine yararlı bir birey olarak yetişebilmesi için gerekli bir hazırlık dönemidir. Kendisine yeterli olabilmek tüm canlıların yetişmesinde ortak bir özelliktir. Çocuğun kendine yeter bir birey olarak yetişebilmesi için yetişkinin desteğine ve eğitime gereksinimi vardır. Bu nedenle küçük çocukların erken eğitiminin önemi ve temellerinin M.Ö. 400 yıllarına kadar uzandığı bilinmektedir. Eflatun, Comenius, Rousseau, Pestalozzi gibi büyük düşünür ve eğitimciler başta olmak üzere pek çok eğitimcinin çocuk eğitimi üzerine önemle durdukları, günümüze ışık tutan görüşleri ileri sürüp uygulamaya koydukları görülmektedir. Okul öncesi eğitimin kurumsallaşmasının kökeni ise 19.yüzyıla dayanmaktadır. 1800'lü yılların ilk yarısında Avrupa'da ortaya çıkan Endüstri Devrimi çekirdek aileyi etkilemiş, ebeveynlerin fabrikalarda uzun süre çalışmaları sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının bakımı, beslenmesi ve korunması ortaya önemli bir sorun olarak çıkmıştır (Tokuç 2007).

Bu çerçevede önem kazanan ve kurumsallaşan okul öncesi eğitim; 0-72 ay arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen; toplumun kültürle değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir (Aral ve Baran 2011).

Kalıtımsal etkilerin yanı sıra doğumdan itibaren çocuğun bilgi, beceri ve davranışlarının niteliği çevresel koşulların etkisiyle şekillenmektedir. Çocuğun çevre koşullarından en

çok etkilendiği okul öncesi dönemde gerekli eğitimin verilmesinin önemi giderek artmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönmede ev, okul ve sosyal yaşantıda bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı olan çocuklara erken yıllarda uygun eğitim fırsatları sağlanarak, onların öz-bakım, zihin, dil, sosyal, duygusal ve motor yeteneklerinin gelişimi desteklenebilmektedir. Çocuğa erken yıllarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sistemin en can alıcı basamağıdır (Dağlı 2007, Aral vd. 2011)

Bireyin hayatında önemli yere sahip olan okul öncesi eğitimin evrensel olarak kabul edilebilecek amaçlarını ünlü eğitimci Mialarent şöyle ifade etmiştir:

Toplumsal amaçları;

- Çalışan annelerin çocuklarına bakmak,
- Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimine katkıda bulunmak,
- Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine katkıda bulunmaktır.

Eğitim amaçları;

- Çocuğun duyularını eğitmek,
- Çocuğun yaşadığı çevreye olan duyarlılığını arttırmaktır.

Gelişimsel amaçları;

- Çocuğun doğal gelişimini temel alarak gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermektir (Aral vd. 2011).

Gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuk, kapasitesini en üst düzeyde ortaya çıkarmakta ve böylece yaşam süreci içerisinde kendini gerçekleştirme şansını bulabilmektedir. Bu nedenle bu dönemin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi, sağlıklı, mutlu ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Yıldız Bıçakçı 2009). İnsandaki potansiyelin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ancak ona çok erken sağlanacak imkânlarla mümkün olabilir. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin, çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin onun gelişmesinde çok önemli rolü vardır. Okul öncesi yıllar bu bakımdan hayati bir öneme sahiptir (Obalı 2009).

Okul öncesi eğitimi gerekli kılan toplumsal bir olgu da, çocukluk yaşantılarındaki farklılıklardır. Yetersiz bakım, sağlıksız çevre koşulları ve ekonomik koşullar pek çok çocuk için risk teşkil etmektedir. Erken çocukluk gelişimi ve eğitimine yatırımlar yoksulluk, sosyal eşitsizlik ve cinsiyete bağlı ayrımlar yüzünden dezavantajlı sayılan çocuklara iyi bir başlangıç vererek bu eşitsizliklerin giderilmesine yardımcı olabilmektedir (Aral vd. 2011).

Çocuk eğitiminin temeli olan okul öncesi eğitim, çocuğun gelişimi ve öğrenmesinde temel bir yapıya sahiptir. Bu dönemde ileriki yaşam için gerekli olan temel beceri ve tutumlar kazanılmaktadır. Bu dönem, kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileriki yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki yaşamını etkilemesinin yanı sıra onun yapıcı, yaratıcı, bağımsız, kendini ifade edebilen bir birey olmasına yardımcı olmaktadır. Bu yüzden çabalar okul öncesi dönemde eğitimi geliştirme amacı taşımalıdır (Yıldız Bıçakçı 2009, Rahman vd. 2012).

Okul öncesinde çocuklara verilecek olan eğitimin çocukların dikkatini, ilgisini çekecek, yaratıcı aynı zamanda çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlanması ve uygulanması önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocukların gelişimlerini en üst düzeyde desteklemek ve onların yeteneklerini ve yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlamak için farklı eğitim modelleri kullanılabilmektedir. Okul öncesi eğitimde kullanılan bu farklı eğitim modellerinin amacı, çocukların kendini fark

etmesine, tanımasına ortam hazırlamak, dolayısıyla çocukların gelişimlerini desteklemektir (Gürsoy ve Yıldız Bıçakçı 2009).

Erken çocukluk eğitim ile ilgili araştırma ve bilgilere bakıldığında bir eğitim programının temel yapısının oyun ile etkinliği en iyi şekilde birleştiren bir okul öncesi eğitim programına gereksinim olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çizgiyi vurgulayan yaklaşımlardan birinin proje yaklaşımı olduğu ileri sürülmektedir (Rahman vd. 2012). Çocuğun gelişimi ve eğitiminde önemli bir yere sahip olan okul öncesi eğitim programına uygun olan ve okul öncesi dönemde uygulanabilecek modern yaklaşımlardan biri olan proje yaklaşımına dayalı eğitim aşağıda ayrıntılı bir şekilde irdelenmiştir.

2.2 Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim

Çocuk merkezli bir yöntem olan proje yaklaşımında öğrenenler doğal meraklarını uyandıran sorular sorarak bilginin peşinden koşarlar. Bir projenin özü olan araştırmayla çocuklar bir soru ve rehber eşliğinde gelişirler (Bryson 1994, Katz 1994, Katz ve Chard 2000, Bell 2010).

Öğrenme ve öğretimin bir yolu olan proje yaklaşımına dayalı eğitim, çocukların kişisel olarak anlamlı yollarla, insanlar ve nesnelerin dâhil olduğu bir çevre ile etkileşime girerek öğrenmesinin önemini vurgulayan bir eğitim yaklaşımdır. Bu yaklaşım; çocukların kendi öğrenme sorumluluğunu almalarını sağlamak ve çocukların çevrelerindeki somut algılanabilir olay, nesne ve durumların tamamının farkına varmaları ve bunları derinlemesine anlamaları için tasarlanmıştır (Capraro ve Slough 2009).

2.2.1 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin tanımı, önemi ve özellikleri

Proje yaklaşımına dayalı eğitim, belirli bir süreçte, disiplinler arası ve çocuk merkezli olarak çocukların kendi başlarına ya da küçük bir grupla, bazen de tüm sınıfın katıldığı, çocukların öğretmen veya arkadaşlarının yardımıyla buldukları sorulara cevap aramalarını içeren, başarılan çalışma ve sağlanan deneyimlerin temel belirleyici olduğu, çocukların fikirleri, soruları, teorileri, tahminleri ve ilgilerinden oluşan, çalışmaya değer

bir konunun derinlemesine araştırılmasını içeren ve eğitim programı ile bütünleştirilebilecek gelişimsel bir yaklaşımdır (LeeKeenan ve Edwards 1992, Katz 1994, Rosberg 1995, Capraro ve Slough 2009, Souto ve Lee 2009, Kefi 2011).

Proje yaklaşımına dayalı eğitim; çocuğu öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan, gerçek yaşam konularına yer veren ve gerçek yaşam koşullarında veya ona yakın koşullarda gerçekleştirdiği uygulamaları ile zihinsel ve fiziksel bir öğrenme yaklaşımıdır. Proje yaklaşımına dayalı eğitimde önemli olan doğru cevapları bulmak değil, birinci elden deneyerek bir konu hakkında çok fazla şeyi keşfetmek ve öğrenmektir. Amaç gerçeklerin öğrenilmesinden çok kavram ve ilkelerin kavranması, birbirinden ayrı beceriler kazandırmak ve var olan becerilerin geliştirilmesini sağlamaktır (Thode 1997, Demirel 2003, Newell 2003, Capraro ve Slough 2009).

Proje yaklaşımına dayalı eğitim günümüz eğitim sistemlerinin alması gereken biçimi göstermek için özenle seçilmiş üç temel kavramdan oluşmaktadır. Bu kavramlardan birisi *öğrenme* kavramıdır ki dikkati öğretene değil öğrenene çekmek açısından son derece önemlidir. Bir diğeri *proje* kavramıdır ki; proje, tasarı ya da tasarı geliştirme, hayal etme, planlama anlamına gelmektedir. Bu kavram, öğrenmenin projelendirilmesi yani yönlendirilmesi anlayışına işaret etmekte; tekil öğrenmeden çok belli bir amaca dönük ilişkisel öğrenmeyi vurgulamaktadır. Diğer kavram ise projeyi bir hedef olarak değil, alt yapı unsuru olarak ele alarak, öğrenmenin ürün değil *süreç* boyutunu vurgulamakta ve öğrenmeye arzulanan ölçüde, öğrenene özgü bir yapı kazandırmaktır (Thode 1997).

Proje yaklaşımına dayalı öğrenme erken çocukluk eğitimi sınıflarında öğretmenin yönlendirdiği eğitim programı ve planından, çocukların öğretmenleri ile aktif işbirliği ile ortaya çıkan eğitim programı olarak genişletilmiştir (Lickey ve Powers 2011). Proje çalışmaları çocukların araştırılabilecek konunun seçimine katılımını (yetişkinle birlikte), araştırma konularını belirlemelerini, sorularının cevapları için gerek duydukları verileri toplamaya karar vermelerini ve bulduklarını özetlemek ve sunmak için farklı yollar bulmalarını içermektedir. Bununla birlikte proje çalışmalarının farklı konulardaki bilgileri bütünleştirerek yeni bilimsel konuları ortaya çıkarma ve yeni alanlar keşfetme yapısına da sahip olduğu görülmektedir (Doppelt 2003, New ve Cochran 2008).

Proje çalışmalarının genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

- Çocuk merkezli ve çocuk güdümlüdür,
- Gerçek yaşam problemlerine dayanır ve çocuklar tarafından oluşturulan bir problemin çözümünü içerir,
- Başlangıç, orta ve sonuç bölümlerinden oluşur,
- Bilgi ve becerilerle ilerletilir,
- Zamanla gelişir,
- İlk elden araştırmaya dayalıdır,
- İçerik doğrudan gözlemlere dayandığı için anlamlıdır,
- Pek çok kaynaktan bilgi sağlar,
- Kültürel olarak uygun ve yerel kültüre duyarlıdır,
- Okulun ve eğitim programının amaçları ile bağlantılıdır,
- Diğer kişilerle paylaşılabilecek somut, son bir ürünle sonuçlandırılır,
- Projenin her aşamasında öğretmenin rolü, otoriter olmaktan daha çok rehberliği içerir,
- Çocuklara kendilerini değerlendirme ve kendilerini yansıtma fırsatları sağlayan özgün değerlendirme araçlarını kullanmayı gerektirir (Railback 2002, Helle vd. 2006, McDonell 2007).

2.2.2 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin tarihçesi

Çocukları öğretme ve öğrenme sürecinin merkezine alan, öğrenme sürecinin kontrolünün çocukta olduğu, çocukları gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya getirerek onların problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim becerileri kazandırmak gibi birçok becerinin gelişimine yardım ederek onları hayata hazırlayan proje yaklaşımına dayalı eğitim, çocuk merkezli öğrenme yaklaşımları arasında yapısalcı öğrenme teorisine dayanan fakat kökleri daha eski olan öğrenme yaklaşımlarından biri olarak bilinmektedir (Helle vd. 2006, Obalı 2009).

Okullarda eğitsel bir metot olarak kullanılan proje yaklaşımına dayalı eğitim, ilk olarak İtalya'da 16. yüzyıl sonlarında başlayan, mimarı ve mühendislik alanında bir eğitim

hareketi olarak tanınmıştır (Knoll 1997). Knoll proje yaklaşımının tarihini genel olarak şu beş aşamada özetlemiştir;

1. 1590-1765: Projenin başlangıcı, Avrupa'daki mimarlık okullarında kullanılması,
2. 1765-1880: Projenin düzenli bir öğrenme metodu olarak kullanılması ve Amerika'ya geçmesi,
3. 1880-1915: Projenin el işi eğitimi ve genel okullarda uygulanması,
4. 1915-1965: Proje yaklaşımının tekrar tanımlanması ve Amerika'dan Avrupa'ya tekrar dönüşü.
5. 1965- Bugün: Proje fikrinin yeniden keşfi ve üçüncü kez uluslararası yayılımı.

Proje yaklaşımı kavramının içini dolduran, ona sahip olduğu özellikleri ve nitelikleri kazandıran düşünsel yönünün altyapısını; Friedrich Froebel, William James, G. Stanley Hall, Francis Wayland Parker, John Dewey, William Kilpatrick ve ayrıca bilginin yapılandırılarak öğrenilmesine dayanan zihinsel yapılandırmacı öğrenme görüşünü benimseyen Vygotsky, Bruner, Piaget ve yine Dewey gibi psikolog ve eğitimcilerden almaktadır. Bu araştırmacılar çocukların eğitiminde yeni bir yönelime ihtiyaç olduğunu söylemişler ve çocuk merkezli, çocuğun ihtiyaç ve ilgilerini temele alan yeni bir eğitim modeli önermişlerdir. Öne sürülen bu fikirler gerçekten de devrimsel bir nitelik olarak görülmüş ve birçok eğitim hareketinin başlamasına yol açmıştır (DuCharme 1993, Railsback 2002, Çiftçi 2006).

Çocuğun doğumundan yetişkinliğe kadar süren eğitimi ile ilgili görüşleri eğitimci ve aileleri eğitimin amacı hakkında düşünmeye ve metotlarını yenilemeye teşvik eden Rousseau'dan etkilenen Pestalozzi'nin "okul, ev gibi olmalı ve çocuklar çevreyle ve birbirleriyle etkileşimlerinde duygularını kullanmaya teşvik edilmelidir" görüşü proje yaklaşımına ışık tutmuştur. Pestalozzi'nin izinden giden ve çocukların bilgiyi hayattan ve tecrübeden alabileceklerine inanan Frobel, çocukların araştırma yapabilecekleri, çocuk merkezli oyunlarla yeteneklerinin güçleneceği bir çevreleri olması gerektiğini ve tüm gözlem ve bilgide eylemin önemli olduğunu, çocukların yaratıcı aktivite, çalışma ve araştırma dürtülerinin desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamıştır (DuCharme 1993, Çiftçi ve Sünbül 2012).

Piaget ve Vygotsky çocukların kendi bilgilerini oluşturmada aktif bir rol oynadıkları konusunda aynı düşünceyi paylaşmaktadırlar. Vygotsky tüm psikolojik süreçlerin insanlar arasında, çoğu zaman çocuk ve yetişkin arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başladığını, çocukların yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimlerinin beslendiğini belirtmiştir (Trepanier Street 2000, Çiftçi 2006).

Bruner de Piaget, Vygotsky ve Dewey gibi öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmüş ve öğretimin çocukların aktif katılımı ile gerçekleştirilebileceğini, çocukların öğrenmeye aktif katılımının ancak buluş yoluyla öğretim ile mümkün olabileceğini belirtmiştir (Çiftçi 2006). Bruner, çocuğun bir etkinliği gerçekleştirirken yetişkinlerin yönlendirici yardımının (*scaffolding)* önemli olduğunu, bu yardımda yetişkinlerin; çocuklara bir görevi yerine getirirken görevi parçalara böldüklerini, her aşamada amaçları hatırlattıklarını, neyin önemli olduğunu söylediklerini ve görevi gerçekleştirmek için farklı yolları bulmaları için destekledikleri, görevi yerine getirirken başarısızlıktan doğabilecek kızgınlığı ve siniri yatıştırdıklarını belirtir ve bu şekilde çocukların becerilerini geliştirmelerini sağladıklarını vurgular (Tuluk 2007).

Bilimdeki yenilikler ve eğitimdeki arayışlar yapılandırmacı kuramı doğurmuştur. Yapılandırmacılık, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Caine ve McClintic (2002) tüm bireylerin deneyimlerini anlamlandırmak, çevrelerindeki dünyayı anlamak için doğuştan bir çaba ile doğduklarını belirtir. Fleming (2000)'e göre bu tür öğrenme doğal bir yapılandırmacılıktır ve proje yaklaşımına dayalı öğrenme yapılandırmacı bir öğrenmedir (Akt. Abbott ve Ryan 1999). Bir bilgi kuramcısı olan Piaget "bilgiyi nasıl elde ederiz?" sorusuna cevap ararken öğrenenin önceden var olan şema ya da zihinsel yapı adı verilen deneyimlerini organize etmek için çabaladığında bilginin yapılandırıldığını, bunu da çevre ile etkileşim ile sağladığını ortaya koymuştur (Bodner 1986).

Piaget ve Vygotsky gibi Dewey 'de çocukların aktif katılımının önemli olduğuna inanır ve çocukların en iyi diğerleriyle etkileşim halinde oldukları zaman ve yaparak öğrendiğini vurgular (Trepanier Street 2000, Çiftçi 2006). Dewey eğitim yaşantılarının çocukların denemesine, araştırmasına ve yaşamasına izin veren, çocukların değişen

ilgilerine, kapasitelerine ve tutumlarına göre deneyimlerini seçmesi için çocuğa izin veren ve çocukların okuma, yazma, biçim verme ve yapılandırma yoluyla problem çözmelerine fırsat veren bir eğitim ortamı olması gerektiğini savunmuştur. Dewey 'in düşünceleri bu yaklaşıma önemli bir vurgu yapmıştır. Kilpatrick (1918)'in "Proje Metodu" makalesi bu yaklaşımın bildirisi niteliğini taşımıştır. Kilpatrick projeyi sadece ileriki yaşama hazırlık değil "eğitim yaşamdır" fikrinin gerçekleşmesi için kullanmış ve açıkça "anlamlı, doyurucu eylem" olarak ifade etmiştir (DuCharme 1993, Liu ve Chu-Ying 1998, Temel vd. 2005, Souto ve Lee 2009).

Proje yaklaşımının bugünkü şekliyle yeniden canlanmasında ve günümüzde kullanılır bir metod haline gelmesinde 1989 yılında Katz ve Chard tarafından yazılmış olan "Çocuk Zihnini Kullanması: Proje Yaklaşımı (Engaging Children's Mind: The Project Approach)" adlı kitabın basımının etkisi olmuştur (Yıldız Bıçakçı 2009). Bütün bu öğrenme yaklaşımları ve anlayışı proje yaklaşımında uygulama alanı bulmuş ve proje yaklaşımını etkili bir yöntem haline getirmiştir.

2.2.3 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin amaçları

Proje yaklaşımına dayalı eğitimin genel amacı çocukların düşünce yaşamını geliştirmektir. Düşünce terimi sadece bilgi ve becerileri değil, sosyal, duygusal, ahlaki, estetik ve ruhsal duyarlılığı içeren bir kavramdır (Katz ve Chard 2000). Projeler sadece çocukların akademik başarılarını amaçlamaz, aynı zamanda sosyal gelişimlerini ve iletişim becerilerini geliştirmelerini, başarılı öğrenen olarak kendileri hakkında iyi bir kendilik kavramı oluşturmalarını ve gelecek başarılar için kritik öneme sahip olan olumlu yetenekler elde etmelerini de amaçlamaktadır (Katz ve Chard 1998, Beneke ve Ostrosky 2009, Jacobs 2012).

Katz ve Chard (1998) proje yaklaşımına dayalı eğitimin öğrenme amaçlarını dört ana başlıkta toplamışlar ve bu öğrenme amaçlarının her eğitim kademesine hitap ettiğini ileri sürmüşlerdir. Bu amaçlar; bilgi, beceri, eğilim ve duygular olarak belirlenmiştir.

Bilgi (Knowladge): Piaget'in sosyal, fiziksel ve mantıksal-matematiksel bilgi kategorileri okul öncesi ve ilkokul boyunca şarkılar, hikâyeler, şemalar, gerçekler, olaylar, kavramlar, fikirler, olgular, bağlantılar, öğrenilecek ve yapılandırılacak konu

altında toplanan diğer zihnin bileşenleri olarak tanımlanır (Katz ve Chard 1992, 1998, 2011).

Beceriler (Skills): Beceriler davranıştan sonuç çıkarmak ya da kolayca gözlemlenebilen hareketler ve davranışların küçük, ayrı ve oldukça özet birimleri (kesmek, çizmek, bir grup nesneyi toplamak, arkadaş olmak ve problem çözmek gibi) olarak tanımlanır (Katz ve Chard 1992, 1998). Chard (1998a) becerilerin; temel akademik beceriler (okuma, yazma, konuşma, ölçme, toplama), bilimsel teknik beceriler (bilgi yönetimi, bilgisayar ve bilimsel araçları kullanmak, gözlem), sosyal beceriler (işbirliği, tartışma, görüşme, müzakere, takım çalışması) ve kişisel ilişkiler (almak ve vermek, girişkenlik, beğeni gibi) gibi beceriler olduğunu ve bu becerilerin gelişimi için proje yaklaşımına dayalı eğitimin uygun bir ortam sunduğunu belirtir.

Eğilimler (Disposition): Kalıcı zihin alışkanlıkları (işlerde kararlılık, merak, cömertlik ya da hırs, problem çözme ya da okuma yeteneği, öngörü, açıklama), çalışma yaklaşımları (sorgulamak/aramak, ısrar etme, derin düşünme, açıklık), tercihler (birlikte/yalnız, daha uzun/daha kısa zaman, aktif/pasif ve güçlülük/zayıflık, işlevsel olmayan eğilimlerden vazgeçmek, yaralı olanları kullanımını desteklemek gibi) olarak tanımlanır ve eğilimler proje yaklaşımına dayalı eğitim ile desteklenmektedir (Katz ve Chard 1992, 1998, Chard 1998a, Elmas 2007, Oğuz 2012).

Katz ve Chard (1992) eğilimlerin doğrudan öğretilemeyeceğini, çocukların iradelerini güçlendirmek için bol fırsat verilmesinin yeterli olabileceğini belirtirler. Örneğin, çocukların günlük etkinliklerinde çözüm için gerçek ve anlamlı problemler verildiğinde problem çözme becerisinin güçleneceğini ileri sürerler. Proje yaklaşımına dayalı eğitimde çocukların farklı zekâ alanları gelişir, çocuklar bu yaklaşım içerisinde kendi zekâ alanının gelişmişlik düzeyine uygun öğrenme stillerini kullanma fırsatı bulur ve yeni ve özgün düşünceler oluştururlar (Oğuz 2012).

Duygular (Feelings): Duygusal durumlar ya da öznel duygulardır (aitlik duygusu, özsaygı, güven, yeterlik ve yetersizlik, yetenek ve yeteneksizlik gibi). Okul, öğretmen, öğrenme ve diğer kişiler hakkındaki duygular erken çocukluk yıllarında öğrenilir. Ayrıca tutumlar ve değerler de bu dönemde kazanılmaktadır (Katz ve Chard 1992, 1998, Oğuz 2012). Çocukların çalışmaları hakkındaki duyguları başarı için önemlidir.

Çocukların proje çalışmalarında kendi düzenledikleri işler öngörülemez hayal kırıklığı ya da gurur hissi ile sonuçlanabilir. Çocuklar kendi yaptıkları işlere daha çok sahip çıkacakları için kendilerinin ya da diğerlerinin başarı ya da başarısızlığına uygun duygusal tepkiler vermeyi öğrenirler. Cesaret ve kararlılıkla çalışırlar ve kendi sınırlarını ve güçlü yanlarını fark edip değerlendirebilirler (Chard 1998b).

Katz ve Chard (1992) eğilimler gibi duygularında doğrudan öğretilmeyeceğini, ancak deneyimleneceğini, etkinlikler ve etkileşimlerle zayıflatılıp ya da güçlendirileceğini belirtirler. Ayrıca proje çalışmaları kapsamında uygun zorluk düzeyinde ve farklı türde, çocukların anlamlı bulabileceği çalışmalar tüm sınıfın grup çabasını destekleyeceğini ve aitlik hissini arttıracağını belirtirler.

2.2.4 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin programdaki yeri

Proje yaklaşımına dayalı eğitim özellikle erken çocukluk eğitiminde sistematik öğretim gibi daha çok formal elementleri destekleyen ve tamamlayan müfredatın bir parçasıdır. Sistematik öğretim bir yetişkin yardımı ile matematik ve okuma yazma gibi alt beceriler ve temel becerilerin bireysel ya da küçük gruplarla kazandırılmasına dayanan formal öğretim olarak tanımlanmaktadır (Katz ve Chard 1992). Sistematik öğretim ile proje yaklaşımına dayalı eğitim arasında bütünleyici bir ilişki yoktur ve arasında çelişkiler bulunmaktadır. Sistematik öğretim ve proje yaklaşımına dayalı eğitim arasında aşağıdaki farklar bulunmaktadır (Katz ve Chard 1992, 2000).

Sistematik öğretim	Proje çalışması
• Çocukların temel becerileri kazanması amaçlar. • Öğretmen çocukların beceriler kazanmasına yardım etmeye odaklanır. • Dışsal isteklendirme: çocuklar öğretmeni memnun etmek ve ödül elde etme arzusuyla motive edilir. • Öğretmen öğrenme aktivitelerini seçer ve öğretim düzeyine uygun materyalleri sağlar. • Öğretmen uzmandır, öğretmen çocukların eksikliklerine hitap eder. • Öğretmen çocukların öğrenme, ilerleme ve başarısından sorumludur.	• Anlamlı içeriklerle çocuğun becerilerini uygulama fırsatı verir. • Öğretmen çocuklara becerilerini uygulamaları için fırsatlar sunar. • İçsel motivasyon: çocukların ilgileri ve bağlılığı, çaba ve motivasyonları teşvik edilir. • Çocuklar öğretmen tarafından sunulan aktivitelerden birini seçer ve kendi çalışma seviyelerini kendileri belirler. • Çocuklar uzmandır, öğretmen çocukların yeterliliklerinden yararlanır. • Çocuklar ve öğretmen öğrenme ve başarı sorumluluğunu paylaşır.

Şekil 2.1 Sistematik öğretim ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin karşılaştırılması (Katz ve Chard 1992, 1998, 2000)

Proje yaklaşımına dayalı eğitimde, proje çalışmalarının tüm eğitim öğretim etkinliklerini kapsaması, öğretmenlerin tüm uygulamalarını göz ardı edip proje çalışmalarını kullanmaları önerilmemektedir. Proje çalışmaları eğitim programına eklenmiş ya da parçalara ayrılmış olarak da görülmez, erken çocukluk eğitiminin bütünleyici bir parçası olduğu vurgulanır. Öğretmenlerin proje çalışmalarını mevcut programın amaçlarına ve felsefesine uyarlamaları önerilmektedir (Katz 1994, Liu ve Chu-Ying 1998, Temel vd. 2003, McDonell 2007). Projeler okulların ve öğretmenlerin koşulları, sorumlulukları ve tercihlerine bağlı olarak erken çocukluk eğitim program ile bütünleştirilebilir (Katz ve Chard 2000). Helm ve Katz (2011) proje çalışmalarını öğretim programına eklemenin pek çok yolu olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma ve keşfetme için en az 45-60 dakikaya ihtiyaçları olan çocuklar için zamanın bölümlere ayrılabileceğini, örneğin toplantı zamanında proje konusunu tartışmak ya da keşfetmek, grupların araştırmaları hakkında konuşmak, açık hava etkinlikleri zamanında proje konusu ile ilgili inceleme ya da gözlem yapmak ya da proje ile ilişkili oyunların oynanması gibi etkinliklerin yapılabileceğini vurgularlar.

Bir projede üstlenilen çalışmanın farklı zihinsel, akademik, sosyal becerileri ve yeterliliklere başvurmayı gerektirdiği için katılan çocukların hâlihazırdaki uygun yeteneklerinin çeşitliliğine bağlı olarak çalışmalar; yazma, ölçme, çizim, boyama, model oluşturma, okuma, hikâyeler yaratma, dramatik ve görsel sanatlar gibi pek çok alanı içermesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca toplanan bilgiler özetlenerek grafik, kart, diyagram, boyama ve çizimler, duvar resmi, modeller ve diğer inşa çalışmaları, aileler ya da arkadaşları için raporlar biçiminde sunulmaktadır (Katz ve Chard 1992, Katz 1994). Bu özellikleri nedeniyle proje çalışmalarının uygulanan programla bütünleştirilmesi kolay olabilmektedir.

Yaşamla bağlantılı proje çalışmasının müfredatla bütünleştirilmesi çocuklar için etkili bir gelişim aracı olmanın yanında, uygulanan programla çocukların gerçek yaşamla bağlantı kurarak güçlenmesine yardım etmektedir. Aynı zamanda süreçte yer alan çocuğun bireyselliğine ve grubun güçlendirilmesine, demokrasi ve topluluk bilincinin inşasına da yardım etmektedir (Dixon 2001).

2.2.5 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin aşamaları ve uygulanması

Chard (1998a) proje çalışmalarını uygulamaya geçmeden önce öğretmenin kendisinin ön hazırlık yapması gerektiğini, öncelikle öğretmenin karar verilen proje ile ilgili bazı planlar yapmasının önemli bir nokta olduğunu belirtmiştir. Nell (2009) ise öğretmenlerin hazırlık aşamasında aşağıdaki noktaları göz önünde tutmalarının yararlı olabileceğini ifade etmiştir. Hazırlık aşamasında dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir. Öğretmen;

- İlk olarak çalışmaya yol gösterecek araştırma soruları geliştirerek başlanmalıdır. Bu araştırma soruları çocukların doğal meraklarını uyaracak ve çocukların ilgilenebileceği sorular olmalıdır.
- İkinci olarak öğretmenler kendi oluşturdukları sorular üzerine beyin fırtınası yapmalı ve bu aşamada çocukların ve diğer kişilerin görüşlerini almalıdır.
- Bilgi toplama sürecini planlamak, soruların cevaplarını bulmak için kütüphane, internet, alan uzmanları gibi farklı araçlardan bilgi toplamalıdır.

- Planlama sürecinin diğer adımında ise eğitim amaçlarını ve eğitim etkinliklerini belirlemelidir.
- Final adımında ise değerlendirme sürecini planlamalıdır.

Öğretmen projenin genel hatlarını belirlerken projenin yaklaşık olarak ne kadar süreceğini hesaplamalıdır. Chard (1998a)'a göre bir projede büyük çocuklarda ikinci aşama birinci ve üçüncü aşamadan daha çok zaman alabilirken, küçük çocuklarda büyüklere oranla birinci ve üçüncü aşamada daha fazla zaman harcanabileceğini belirtmiş ve aşağıdaki çizelgenin yaklaşık oranları gösterdiğini ve tüm yaş grupları için uygulanabileceğini ifade etmiştir.

Çizelge 2.1 Projenin eğitim seviyesi ve aşamalara göre ortalama süresi (Chard 1998b)

Seviye	1.Aşama	2. Aşama	3.Aşama
Okul Öncesi	%25	%50	%25
3. Sınıf	%20	%60	%20
6. Sınıf	%15	%70	%15

Helm (2004) çocuğun ilgisini çeken bir konuda derinlemesine araştırma için projenin üç aşamadan meydan geldiğini; bu aşamaların başlama, araştırma ve sonuçlandırma/bitirme aşamaları olduğunu belirtmektedir. Chard (1998a) ise iyi bir hikâye gibi projenin her biri kendi tarzında bir başlangıç, gelişme ve son olarak tanımlanan aşamalardan oluştuğunu, her bir aşamada öğretmen ve çocukların öğrenme için beklentilerinin olduğunu, öğretmen ve çocukların beklentileri bir aşamada karşılandığında bu aşamadan sonra bir sonraki aşamaya geçtiğini ve proje sonuçlanıncaya kadar bu sürecin devam ettiğini belirtmektedir.

I. Aşama: Projeye başlama; Chard (1998a) projenin birinci aşamasının; genellikle başlangıç noktası, konu ağının planlanması ve soruların listelenmesi biçiminde üç aşamadan oluştuğunu vurgular.

Başlangıç noktası: Projenin başlangıç noktasında, proje konusunun belirlenmesi ve belirlenen konuya ilişkin ilk bilgiler ve geçmiş deneyimlerin paylaşılmasını içerir.

Konunun belirlenmesi*:* Erken yıllardaki eğitimin temel amacı çocukların çevrelerini anlama ve deneyimlemeleri için fırsatlar sağlamaktır. Bu yüzden proje konuları temelde küçük çocuklarda daha sonraki okul kademesine ya da sınıfa hazırlamayı amaçlayan öğrenme aktivitelerini içeren dikey ilişkilerden daha çok, çocukların deneyimledikleri anlamlı öğrenme aktivitelerini içeren yatay ilişkiye sahip araştırma konuları olması daha önemlidir. Ayrıca bir projedeki konu genellikle çocuklar için bildikleri dünyanın resmedilmesi olduğu için kırsal bir alanda ekim biçim ve hayvancılıkla ilgili konulara odaklanması, bir balıkçı kasabasında ise balıklar, balıkçılar, botlarla ilgili projelerin seçilmesi yararlı olacaktır (Katz ve Chard 2000).

Öğretmen ya da çocuklar tarafından başlatılabilecek olan bir projede çocukların ilgilerinden yola çıkmak önemli bir noktadır. Öğretmen sınıftaki tüm çocukların büyük bir çoğunluğunun ilgisini çekebilecek olası bir konuyu belirleyebilir. Genellikle ilk proje çocukların ilgileri doğrultusunda öğretmen tarafından başlatılır. Bazen de öğretmen tarafından çocuklara bir konu seçtirilir (Rosberg 1995, New ve Cochran 2008). Katz ve Chard (1998) konu seçiminde çocukların isteklerinden yola çıkmanın çocuklar için uygun konu seçimine yol açabileceğini, ancak bu yaklaşımın bazı tehlikeleri de beraberinde getirebileceğini vurgularlar. Çocukların seçtikleri bir konunun eğitsel değerinin düşük olabileceğini, gözlem, inceleme ve araştırma yapmaya ya da ifade etmeye uygun olamayabileceğini vurgularlar. Bir projede başarıya büyük oranda katkı yapabilecek konu aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır.

- Çocukların kendi çevrelerini (gerçek dünya) doğrudan gözlemlemelerine olanak sağlamalıdır.
- Çocukların ilgi ve katılımlarını sağlamaya uygun deneyimleri içermelidir.
- Çocukların ciddi birer araştırmacı gibi davranabilmelerine olanak sağlamalı, keşfetmeye elverişli, doğrudan araştırma yapabilmelerine fırsat vermeli ve tehlikeden uzak olmalıdır.
- Mevcut araştırma kaynakları (alan gezileri ve uzmanlar) bol olmalı, kaynaklara kolay erişilebilmelidir.

- Çocuklara farklı yöntem ve teknik kullanma ve ifade etme yolları (rol oynama, yazma, grafik oluşturma, yapı inşa) sunmalıdır.
- Ebeveyn katılımı ve katkılarını içermeli ve aileler dâhil olabilmelidir.
- Aileler ve çocukların kültürel özelliklerine duyarlı ve kültürel özellikler içermelidir.
- Pek çok çocuğun ilgisini çekebilmeli, yetişkinin çocukta geliştirmeyi düşündüğü ilgileri yansıtmalı ve temel becerileri (çocukların yaşına bağlı olarak) uygulamak için yeterli fırsat sunmalıdır.
- Dil, okuma, matematik, çizme, ölçme, boyama, model inşa etme, eşleştirme, sosyal çalışma, edebiyat, müzik gibi temel becerilerin hepsini içerebilmelidir.
- Bölge ya da okul ve uygulanan eğitim programının amaçları ile bağlantılı olmalıdır.
- İlgiyi uzun süre tutabilecek, düğmeler ya da köpek gibi birkaç günlük ya da müzik ve mevsimler gibi geniş konular yerine ne geniş ne de kısa süreyi içermemelidir. Bu özellikleri içeren konu çocuklar için uygun ve iyi bir proje olarak nitelendirilmektedir (Katz ve Chard 1992, 1998, 2000, Bullard ve Bullock 2002, Katz ve Chard 2005, Souto ve Lee 2009).

Deneyimlerin paylaşılması: Projeye tüm sınıfın dikkatini çekecek bir olayla başlanması uygundur. Öğretmen ya da çocuk tarafından paylaşılan, kişisel bir deneyim, bir hikâye, bir video, tahminde bulunma, inceleme, çocukların elden ele geçirdiği farklı bir nesnenin sunulması çocukların dikkatini daha fazla çekebilir. Öğretmenin kendi kişisel deneyimlerini çocuklara aktararak projeye başlaması, çocuklara kendi deneyimleri hakkında düşünmeleri için bir destek sağlaması açısından önemlidir (Chard 1999, Chard 1998a).

Deneyimlerin paylaşıldığı bu ilk tartışma boyunca çocuklar konu ile ilgili düşünce ve deneyimlerini aktarırlar. Çocuklar, farklı anlatımsal ve yansıtıcı bileşenleri, teknik ve becerileri kullanarak yazma, çizim, boyama, hikâye, dramatizasyon, model inşa etme gibi yollarla konuyla ilgili deneyimlerini paylaşmaları, zihinlerindeki diğer şeyleri aktarmaları ve proje ile ilgili bilgilerini gözden geçirmeleri için desteklenir. Çocukların aktardıkları deneyimler sergilenir ve aileler de çocuklarının geçmiş deneyimlerini

hatırlamalarına yardım etmek için etkinliklere bu aşamada katılabilirler (Chard 1998a, Chard 1998b, New ve Cochran 2008, Beneke 2011). Ayrıca bu aşamada öğretmenin rollerinden biride bireysel olarak çocukların konu hakkında önceden ne kadar ve neleri bildiklerini anlamaktır (Chard 1998a). Chard (2012) bu aşamada çocukların deneyimlerini çizim yolu ile aktarmalarına yardım etmenin çocuğun bildiklerini ortaya koymada önemli bir araç olduğunu belirtmektedir.

Konu ağını planlama: Bilginin depolanması teorilerinden biri olan çift kodlama (dual-coding) teorisine göre bilgi zihinde; sözel biçimde (kelime ya da söz) ve sözsel olmayan yani görsel biçimde (fiziksel algı ya da zihinsel resim) işlenir ve saklanır. Beyinde bilginin kodlanması, özellikle bilginin elde edilmesi ve zihinde tutulmasında önemli bir yere sahiptir. Görsel simgeler, bilgiyi çok kolaylıkla geri getirmeleri ve hatırlamalarında çocuklara yardım etmektedir (Birbili 2006).

Novak ve araştırma grubu tarafından Cornell Üniversitesinde 1970 yılında geliştirilen kavram haritaları (konu ağları) kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri görsel olarak yansıtmak için oluşturulmuştur. Kavram haritalarıyla (ağ) ilgili araştırmalar kavram haritalarının eğitimde her yaş grubuna uyarlanarak kullanılabilecek oldukça esnek bir eğitim araç olduğunu belirtmektedir (Akt. Figueiredo vd. 2004). Erken çocukluk eğitiminde benzerlik ve farklılıkları örneklemek için venn şemaları, olay zincirleri, zaman çizelgeleri, döngü diyagramları gibi öğrenmeyi destekleyen görsel bağlantılar ve anlatımlarla birlikte en yaygın kullanılan metot ağdır. Görsel araçlar olmaksızın kavramlar arasındaki hiyerarşik ilişkiyi anlamaları oldukça zor olan küçük çocukların kullanabileceği önemli bir araç olarak görülmektedir (Figueiredo vd. 2004, Birbili 2006).

Konu ağları çocukların bilgilerini ortaya çıkarmaya, anlamlandırmaya, deneyimlerini organize etmeye ve yansıtmaya olanak sağlamakta, çocukların sosyal uyum ve dil becerilerinin gelişimine yardım etmektedir (Mancinelli vd. 2004). Canas ve Novak (2006) konu ağlarının sık sık değerlendirme aracı olarakta önemli bir yere sahip olduğunu belirtmekte ve bir konunun başlangıcında çocukların ne kadar bildiklerini ilk elden öğrenmeyi ve konunun sonunda çocukların ne kadar öğrendiklerini görmeyi sağladığını ifade etmektedirler.

Canas ve Novak (2006) konu ağını sınıflarında ilk defa oluşturmayı planlayan öğretmenlerin şu noktalara dikkat etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

- Çocukların birden bire ağ oluşturmaları çok zor olduğu için bunun çocuklara öğretilmesi gerekmektedir. Öğretmen kendi konu ağını oluşturma sürecini çocukların gözlemlemelerine olanak tanıyarak başlayabilir.
- Çocuklar ilk kez ağ oluşturmaya kalkıştıklarında küçük birkaç kavramı kullanarak benzer bir konuda (hayvanlar ya da bitkiler gibi) ve basit içerikle başlayabilirler.
- Konu ağı oluşturma sürecinde öğretmen birleştirici ya da bağlantılı kelimeleri özellikle vurgular (güneş ve dünya, güneş ve sıcaklık gibi) ve çocukların bu bağlantıları anlamalarına yardım edilebilir.
- Ağlar çocukların çevrelerindeki gerçek nesnelerle ilgilendikleri, çevrelerini gözlemledikleri, gözlemlediklerini kaydettikleri ve bulduklarını farklı yollarla yansıtmaya çalıştıkları zaman oluşturulmaya başlanabilir.
- Ağ oluşturulurken yazı tahtası ya da büyük bir kâğıda anahtar kavramlar yazılır, çizilir ya da resim ya da fotoğraf kullanılabilir.
- Çocukların kavram ağlarını anlamaları ve kullanmaya istekli olmaları için resimler, fotoğraflar, çizimler kullanılabilir.
- Bir çizgi ile kavramların bağlantısı gösterilir ve çocukların dikkatini çekmesi için farklı kavramlar farklı renklerle çizilebilir.
- Çocuklar konu ağını okumaları ya da anlatmaları için desteklenebilir.

Bu çerçevede konu ağları çocukların kendi kendilerine sordukları sorular, arkadaşlarından, öğretmeninden gelen sorular yoluyla ve çocukların anladıklarını yansıtmaları ile gelişir. Ancak ilk günlerde oluşturulan konu ağı ile son günlerdekinin aynı olması gerekmez. Çalışma ilerledikçe konu ağı değiştirilmiş ya da detaylandırılmış olabilir (Chard 1998a, Canas ve Novak 2006). Konu ağı proje boyunca kullanılabilecek bir süreçtir. Bu süreç çocukların konu hakkındaki ilk bilgileri öğretmen tarafından kaydedildiğinde başlar. Yeni bilgi ve kavramlar ikinci aşamada eklenir. Tüm öğrenilenlerin özetlendiği konu ağı üçüncü aşamada sergilenir. Proje gelişirken konu ağı duvara yapıştırılabilir ve tamamlanan etkinliklerin kaydedilmesinde kullanılabilir. Bazı

uzman ziyaretleri, sınıf içi çalışmalardan alınan araçlar ve nesneler ağa eklenebilir (Chard 1998a, Beneke 2011).



Şekil 2.2 Konu ağı

Soruları listelemek:Birinci aşama boyunca öğretmen çocuklara projenin ikinci aşamasında araştırılacak soruları oluşturmalarıiçin yardım eder. Öğretmen önceden belirlenen temel soru ve cevapları çocukların açık bir şekilde sıralamaları, tahminlerini paylaşmaları, başkalarının tahminlerini sorgulamaları ve tahminlerini test etme yollarını düşünmeleri için destek olmalıdır. Oluşturulan sorular listelenerek kaydedilebilir ya da bir kutuya konabilir ya da süreç içinde çocukların ortaya çıkardıkları yeni sorular eklenebilir. Birinci aşamanın sonunda sorular gözden geçirilebilir ve tartışılır (Chard 1998, New ve Cochran 2008).

Projenin bu aşaması çoğu kez çocuklarla birlikte konunun kapsamı ve çocukların ilgilerine bağlı olarak birkaç gün, bir ya da iki hafta olabilir. Projenin bu ilk aşamasında tüm çocukların aranacak bilginin, kullanılabilecek bilgi kaynaklarının, konunun nasıl araştırılacağının tartışılması gerekir. Tartışma sürecinde ailelerin, öğretmenlerin ve çocukların görüşü alınır ve projenin ikinci aşamasında yapılacak araştırma ve incelemenin planı oluşturulur (Jacobs 2012).

II. Aşama: Araştırma ve açıklama; "Alan çalışması" olarak adlandırılan ikinci aşamada, üzerinde durulan konuya yeni bilgiler eklenmektedir. Projenin bu aşaması

genellikle alanların, nesnelerin ya da olayların incelenmesiyle yapılan doğrudan araştırmalardan oluşmaktadır. Kimi zaman okul dışına yapılan gezilerle, kimi zaman konuklarla, kimi zaman nesnelerin, kitapların, fotoğrafların ya da ürünlerin toplanması ile gerçekleşen bu aşama ”projenin kalbi” olarak nitelendirilmektedir (Temel vd. 2005).

İkinci aşama boyunca çocuklar birincil araştırma kaynakları; bir alan gezisinde elde edilen ilk elden bulgular, eşlik eden uzmanın rehberliği ve açıklamaları, sınıfı ziyaret eden uzmanla görüşme ve materyallerle dolaylı öğrenmeyi sağlayan ikincil araştırma kaynaklarını; okul dışı zamanlarda araştırmalarla elde edilen bilgiler, kütüphane, araştırma odası, diğer öğretmenler, kitap, broşür, film, video, müze gibi kaynaklarla konu derinlemesine incelenir (Chard 1998a, Ra 2009).

Çocukların etkin olarak görev aldıkları projenin ikinci aşaması karar verme, tartışma, fikirleri açıklama, gözlem yapma, gözlemlediklerinden çizimler yapma, bulguları tahmin etme, olgu ve ayrıntıları kontrol etme, gözlem ve bulguları kaydetme, konu uzmanı ile görüşme, bilgi sağlama, denemeler yapmak için birbirini cesaretlendirme, sorumluluk alma gibi etkinliklerden oluşmaktadır (Elmas 2007). Bu etkinlikler alan çalışmaları ve uzman ziyaretlerini içermektedir.

Uzman ziyareti: Bu aşamada genellikle hazırlanan soruları cevaplamak, konuyla ilgili açıklamaları dinlemek ve izlemek için sınıfa bir uzmanda çağrılabilir. Uzman ile çocukların bilmek istedikleri ve merak ettikleri noktalar tartışılır ve konuşulur (New ve Cochran 2008, Yıldız Bıçakçı 2009).

Alan gezileri: İkinci aşamada öğretmen çocuklar için araştırmalar, deneyler, gözlemler ve farklı aktiviteler oluşturur ya da çocuklarla birlikte planlayabilir. Bu çalışmalardan biri olan alan gezileri, geleneksel eğitimde ünitenin sonunda çocuklara neler öğrendiklerini ilk elden göstermek için yapılmakta ve çok geniş konu alanını içermektedir. Çocuklar gittikleri alanda zamanın bitimine kadar pek çok şey görmektedirler. Oysa proje yaklaşımına dayalı eğitimde çocukların bir noktaya odaklandıkları ve derinlemesine inceleme yaptıkları alan çalışmaları ikinci aşamada yer alan önemli bir öğrenme aracıdır ve dikkatli bir şekilde planlanması gerekmektedir (Katz ve Chard 1992, 2005, Ra 2009).

Alan çalışmalarını planlarken; alan çalışmasına gidilmeden önce öğretmen çocuklarla gezi alanında görecekleri, orada çalışan meslek grupları ve ne konuşacakları hakkında sohbet eder. Alan gezisi öncesinde çocukların cevabını merak ettikleri soruları oluşturmaları, alanda toplayacakları nesneler ve çizim gibi etkinlikler hakkında bilgilendirme yapar, çocuklara sorumluluk almaları konusunda yardım eder, alan gezisi sırasında çocukların bütün yönüyle inceleme çabalarını destekler ve sorumluluklarını hatırlatır (Chard 1998a, Katz ve Chard 2005).

Çevre ve nesneleri doğrudan, ilk elden keşfetmeyi içeren alan çalışmasında çocuklar yanlarında küçük bir çanta ve çizim için gerekli malzemeleri taşırlar. Daha büyük çocukların sınıfa döndüklerinde kullanabilmek için yazabileceği malzemeler de bu çantada yer alabilir. Alan gezisi boyunca çocuklar nesnelerin rengi ve biçimini, sayısını, nesnelerle ilgili öğrendikleri özel kelimeleri, nesnelerin nasıl çalıştığını not etmek ya da çizmek için desteklenir (Katz ve Chard 1992, New ve Cochran 2008). Alan gezileri sırasında kullanılacak diğer önemli bir araç fotoğraf makinesidir. Her hangi bir çocuk alan gezisi sırasında fotoğraf çekme sorumluluğunu alabilir ve bu fotoğraflar sınıf içi tartışmalarda kullanılabileceği gibi bülten tahtasında, hazırlanacak kitaplarda da kullanılabilir (Katz ve Chard 2005).

Çocuklar alan gezileri ve uzman ziyaretleri sırasında öğrendiklerini, gördüklerini, konuştuklarını, neler yaşadıklarını gezi ve uzman ziyaretleri sonrası tartışırlar. Elde edilen bilgiler, alanda yapılan çizimler sınıf içinde tekrar gözden geçirilir, ikincil kaynaklarla desteklenir ve sınıf içinde yapılacak çizim, boyama, model inşa etme gibi çalışmalara temel oluşturur (Chard 1998a). Ayrıca çocuklar bilmek istediklerini ve sorularının cevaplarını, çizimlerini, ölçümlerini paylaşırlar ve öğretmen bunları sınıf panosunda sergiler (Katz ve Chard 2005). Bu süreçte çocuklar diyagramlar oluşturabilmekte, ölçüm, matematiksel işaretler, dramatik oyunlar, çizim ya da resim yapma, tartışma, müzakere, konuşma, sohbet, kitap okuma, bildiklerini kitap haline getirme, oyun, sanat etkinliği, drama etkinliği gibi pek çok yolla öğrendiklerini uygulayabilmektedirler (Katz ve Chard 1992, Yıldız Bıçakçı 2009, Beneke 2011).

III. Aşama: Projeyi sonlandırma; Çocuklar için projenin son aşamasındaki ana dayanak, grup ya da bireysel çalışmanın bitmesi ve öğrenilenlerin özetlenmesidir. Bu aşamada yeni bilgiyi bireyselleştirme ve bilgilendirme önemlidir (Katz ve Chard 2005).

Yeni bilgiyi bireyselleştirme: Çocuklar yeni bilgiyi yapılandırırken tamamen kendi cümleleri ile anlatmaya ihtiyaç duyarlar ve bunun için zaman gereksinimleri vardır. Bu süreçte bilgi yapılandırılmakta ve çocukların bilgi düzeyi değişmektedir (Chard 1998a). Çocuklar bu aşamada kendi çalışmalarını değerlendirmeleri ve birinci aşama boyunca oluşturdukları sorular ile buldukları cevapları karşılaştırmaları için desteklenmelidir (Katz ve Chard 1992, New ve Cochran 2008).

Projenin doruk noktası olarak adlandırılan bu aşamada "şimdi ne biliyoruz" sorusunu cevabı aranırken çocuklar öğrendiklerini özetlemekte, ifade etmekte ve projenin başlangıcında araştırılacak soruların cevaplarını ortaya koymaktadırlar. Bu süreçte çocukların proje boyunca yaptıkları çalışmalar, fotoğraflar ve çizimleri gözden geçirilmeleri, konu ağına eklemeler yapmaları bilgiyi yapılandırmalarına ve soruların cevaplarını bulmalarına yardım etmektedir (Katz ve Chard 2005).

Bilgilendirme: Bu aşama boyunca çocukların çabalarının büyük bir bölümü proje boyunca yaptıkları araştırmaları nasıl anlatacaklarına karar vermeye ayrılmıştır (New ve Cochran 2008). Çocuklar öğretmenleri ve arkadaşları ile aileleri ve diğer insanlara araştırma sonuçlarını sunmanın farklı yollarını tartışırlar. Süreç genellikle öğretmenin diğer kişilerle konu hakkında öğrendiklerimizi nasıl paylaşabiliriz sorusu ile başlar. Bu süreç çocuklarla zaman ve sabır isteyen bir aşamadır (Katz ve Chard 2005). Olayların bir araya getirilerek özetlendiği bu aşamada çocuklar dramatik oyunlar, konuşmalar, sergiler ve geziler şeklinde projenin sonuçlarını hazırlayarak rapor halinde sunarlar. Bu aşamada oluşturulan proje tanıtılır ve projenin değerlendirilmesi yapılarak yeni bir projeye zemin hazırlayacak durumlar tartışılabilmaktadir (Elmas 2007).

2.2.6 Proje yaklaşımına dayalı eğitimde değerlendirme

Erken çocukluk yılları, gelişimin önemli bir dönemi olup çocukların temel becerileri kazanması açısından önemlidir. Bu dönem aynı zamanda belirli ölçütlere bağlı olarak çocukların performanslarının değerlendirilmeye başlandığı bir dönemdir. Öğretmenler dikkatli ve sistematik olarak erken yıllar boyunca çocukların gelişen yeteneklerini, becerilerini ve elde ettikleri bilgi düzeylerini derinlemesine incelemelidir (Helm ve Grounlund 1996).

Bu nedenle proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinde önemli noktalardan biri ölçme ve değerlendirme aşamasıdır. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin yapısı gereği değerlendirmede en önemli nokta, sadece ortaya çıkarılan ürünün değerlendirilmesinin söz konusu olmamasıdır. Ürünle birlikte bu ürünün ortaya konulması süreci de değerlendirmede büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan ele alındığında değerlendirme, ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiği bir yapıyı içermektedir (Tabuk 2009).

Öğretmenlerin çoğunluğu çocukların gelişimini değerlendirmek için kontrol listelerini tercih etmektedir. Bunun nedenlerinden biri bu testlerin saklanabilir olması ve kolay uygulanabilmesidir. Proje çalışmalarında öğretmenler çocukları değerlendirmek için niteleyici ya da tanımlayıcı değerlendirmeyi sağlayan sistematik gözlemleri kullanmaktadır (Liu ve Chu-Ying 1998). Projede çocuklar gerçek problem durumlarında gözlemlenmektedir. Bu durumlarda çocukların problem çözme becerileri ve akademik ilerlemeleri değerlendirilmektedir. Bunlar öğretim programının bir parçası olan gerçek etkinliklerden oluşmaktadır (Gullo 2005, Bell 2010).

Proje yaklaşımına dayalı eğitim, sadece öğretmenin çocukları değerlendirmesi değil, aynı zamanda çocukların kendilerini ve performanslarını değerlendirmelerini kapsamaktadır (Tabuk 2009). Bell (2010) proje yaklaşımına dayalı eğitimde değerlendirmenin gerçekçi olduğunu vurgular ve bu yaklaşımda değerlendirmenin çocukların kendilerini yansıtmaları ve kendi kendilerini değerlendirmeleri şeklinde olduğunu belirtir. Çocuklar proje çalışması sırasında nasıl grupla daha iyi işbirlikçi çalıştıklarını, nasıl projeye daha iyi katkı sağladıklarını, nasıl tartışarak, dinleyerek, diğer grup üyelerinin fikirlerini olumlu karşıladıklarını yansıtırlar ve proje çalışmalarındaki verimliliği, ilgi, motivasyon ve çaba düzeylerini kendileri

değerlendirirler. Çocuklar proje çalışmaları boyunca sadece ortaya koydukları ürünlerini değerlendirmez aynı zamanda organizasyon, planlama, tartışma ve işbirliği yeteneklerini de değerlendirirler (Bell 2010).

2.2.7 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuğun gelişimine etkileri

Çocukların gelişimini desteklemek proje yaklaşımına dayalı eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. Proje çalışmalarında, proje çalışmasına katılan çocuklar, eğitimciler, aileleri ve okuldaki diğer kişiler proje konusunun seçiminden, projenin sonuçlandırılmasına kadar tüm sürece katılırlar. Böylece çocuklara, etkin öğrenme ortamında öğrenme sorumluluğunu almaları ve gelişimsel hedeflere uygun davranışları kazanabilmeleri için daha iyi ortam sağlanarak gelişimleri desteklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda proje yaklaşımına dayalı eğitim çocukların kişilik, motor, bilişsel ve dil, sosyal/duygusal gelişim alanları üzerinde etkili olabilmektedir. Bu doğrultuda proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuğun gelişimine etkileri şu şekilde özetlenebilir (Yıldız Bıçakçı ve Gürsoy 2010, Yıldız Bıçakçı 2009):

Motor gelişime etkisi: Proje yaklaşımına dayalı eğitim okul öncesi eğitim ile bütünleştirilen bir yaklaşım olup proje çalışmalarında tüm etkinliklere yer verilebilmektedir. Bu doğrultuda proje yaklaşımına dayalı eğitimde sanat etkinlikleri, oyun ve hareket etkinlikleri, drama etkinliği gibi etkinlikler yer alabilmektedir. Bu etkinliklerin yer aldığı proje çalışmaları çocukların motor gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Yıldız Bıçakçı 2009).

Bilişsel ve dil gelişime etkisi: Proje yaklaşımına dayalı eğitim çocukların zihinsel gelişimin hızlı olduğu okul öncesi dönem için anlamlı olan bir içerik hakkında araştırma, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kullanmalarını sağlayan etkili bir yöntem olarak bilinmektedir (Helm 2004, Beneke 2011).

Proje yaklaşımına dayalı eğitim, bilişsel gelişimde önemli yer tutan neden sonuç ilişkilerini arama, analiz yapma, model alma-taklit etme, görsel algı becerisini arttırma gibi yetenekleri geliştirmeye yönelik etkinlikleri içerir (Yıldız Bıçakçı ve Gürsoy 2010). Bağımsız, yaratıcı düşünen öğrenenler için anahtar bir teknik olan proje yaklaşımına dayalı eğitimde çocuklar araştırmalarını organize ederler, öğrenme planlarını

oluştururlar, kendi düzenledikleri araştırmalarla gerçek yaşam problemlerini çözerler ve çoklu öğrenme stratejileri uygularlar. Çocuklar arasındaki iletişimi dinamik tutan grup çalışmaları nedeniyle birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden yaralanma şansı bulurlar (Helm 2004, Tuğrul 2008, Bell 2010).

Projeler çocukların soru sormalarına, bilinmeyeni çözme, çevrelerindeki önemli nesne ve olaylar hakkında farkındalık yaratarak bilimsel düşünme becerilerine katkı sağlar (Katz ve Chard 2000, Lickey ve Powers 2011).

Marcon (1992, 1995, 2002) öğretmen merkezli etkinlikler yerine, girişimde bulunma fırsatı verilen çocukların matematik, okuma dil gibi temel becerilerde daha başarılı olduklarını, ilgi duydukları etkinliklerle meşgul olma fırsatı verilen çocukların yeni ilgi alanları kazandıklarını ve aynı zamanda bu çocukların akademik başarılarının akranlarına göre daha iyi olduğunu belirtmektedir (Akt. Helm ve Katz 2011). Dresden ve Lee (2011) ise sosyo-ekonomik açıdan risk altındaki çocuklar için proje yaklaşımına dayalı eğitimin önemli olduğunu, bu çocukların kelime hazinelerinin gelişimi, problem çözme, düşünme ve okuma becerilerine önemli katkısı olduğunu vurgulamışlardır.

Proje çalışmaları gerçek yaşam durumu ile karşılaşan ve kişilerle etkileşime giren çocuklar, yaşanan deneyimler ile pek çok soruyu ortaya koyma, bu soruların cevaplarını arama ve bu süreçte birçok kelime ve kavramla karşılaşma fırsatı bulmaktadır (Helm 2004). Ayrıca proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinde çocuklar proje konusu hakkında yaşadıklarını ve öğrendiklerini hikâye ve öyküye dönüştürmekte, dramatik oyunlarında canlandırmakta ve çevrelerindeki farklı kişilerle paylaşarak dil becerilerini geliştirmektedirler (Yıldız Bıçakçı ve Gürsoy 2010).

Sosyal- duygusal gelişime etkisi: İşbirliği, uzlaşma, iletişim becerileri gibi yeterliliklerin önem kazandığı yirmi birinci yüzyılda proje yaklaşımına dayalı eğitim çocuklara pratikte uygulayacağı ve geliştireceği hem yaratıcı hem de işbirlikçi sosyal öğrenme ortamları sunmaktadır (Katz ve Chard 1998). Çocuklara bilgiyi yapılandırmaları için diğer çocuklarla birlikte işbirlikçi çalışma fırsatı sağlayan proje yaklaşımına dayalı eğitimde öğretmen ve çocuklar sık sık proje boyunca büyük grup toplantılarında bir sonraki adımı tartışmakta ve görüş birliğine varmakta, başkalarının görüş açısını kabul etmekte, karşıt düşüncede olanlar kendi görüşlerini ortaya koymakta

ve böylece tüm çocukların düşüncelerinde sıçramalar oluşmaktadır (Brayson 1994, Beneke 2011). Çocuklar birlikte fikir üretirken takım çalışması, diğerlerine saygı ve verimli iletişimin temel becerilerini öğrenmekte ve ayrıca proje yaklaşımına dayalı eğitimin sunduğu bu ortam demokratik bir topluma katılım için çocukları hazırlamaya yardım etmektedir (Bell 2010).

Katz ve Chard'ın vurguladığı gibi işbirlikçi çalışmalar sosyal gelişimde önemlidir. Özellikle arkadaşları ile etkileşimde daha fazla yardıma gereksinim duyan çocuklara projeler yardım etmektedir (Akt. Brayson 1994). Çocuklar arkadaşları ile bilgileri paylaşırken, etkinliklere katılırken güven duygularını geliştirmektedir. Proje çalışmaları elde edilen başarıdan sonra çocuklarkendilerini değerli görmeye başlamaktadır (Dixon, 2001).

Chard (1998a) proje çalışmalarında çocukların öğrenme kapasitelerini fark ettikleri, duygularını kontrol etmede becerikli olduklarını hissettikleri zaman kendilerine saygı ve güven duygusu geliştirdiklerini belirtir. Chard (1998a) proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların;

- Başarı için gerçekçi beklentiler oluşturmalarına,
- İhtiyaç duydukları desteği belirtmelerine,
- Duygularını uygun yollarla açıklamalarına,
- Başarı ve başarısızlıklarının üstesinden gelmelerine, hatalarından öğrenmelerine,
- Hayal kırıklığı ve gerilim ile baş etmelerine, başarılarını değerlendirmelerine,
- Öğrenme için potansiyel engel olan duygu durumları, krizler ve oluşan engelleri fark etmelerine,
- Kişisel problemlerini çözme yollarını bulmalarına yardım ettiğini de ifade eder.

Lickey ve Powers (2011) ise proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklara alışılagelmiş; biçim, renk, durum gibi birçok kavramı kazandırdığını, bunlara ek olarak çocuklar için gerekli ve önemli olan kendi becerilerini anlamaya yardım ettiğini vurgulayarak bu becerileri şöyle sıralarlar: Çocuklar;

- Hangi becerilerde iyi olduğunu,

- İlgi ve coşkularını,
- Meraklarını nelerin arttırdığını,
- Sahip oldukları iyi düşüncelerini,
- Düşüncelerinin önemli olduğunu,
- Başkalarının fikir ve planlarının onlara yardım edebileceğini,
- Başkalarını gözlemleyerek iyi düşünceleri ortaya koyabilmeyi,
- Kendi düşüncelerinin başkalarına yardımcı olduğunu,
- Düşünceleri hakkında konuşmak ve arkadaşlarından fikir almaya gidebileceklerini,
- Süreci ve planlamayı ve planın nasıl ilerleneceğini,
- Planlı ilerlemek için diğerleri ile nasıl anlaşabileceklerini,
- Arkadaşlarının planlarına yardım etmek için yönergeleri takip etmeyi,
- Yeni durumlara uyabilmeyi,
- Arzu ettikleri şeyleri başarmak için (istemeseler bile) etkinlikleri takip etmeyi öğrenirler.

Helm ve Katz (2011) çocukların ilgi duyulan bir konuda anlamlı ilişkiler kurma fırsatını kaçırdıklarında ve duygusal katılım için fırsatlar sağlanmadığında öğrenme ve başarı duygusunun gelişiminin olumsuz etkileneceğini, çocuğun öğrenme için doğuştan getirdiği istek ve merakın yeterince güçlenemeyeceğini belirtirler. Katz ve Chard (1992) da gelişimin ilk altı-yedinci yıllarının sosyal yeterliliklerin başarılmasında kritik bir dönem olduğunu ve başarısızlığın olumsuz etkilerinin uzun dönem devam edebileceğini belirtirler.

Glasser (1986) bireylerin güç, özgürlük, kendini ifade etme, kendi seçimini yapma gibi fiziksel ve psikolojik ihtiyaçları olduğunu ve bu ihtiyaçların doyurulmasının önemli olduğunu belirtmiştir (Akt. Brayson 1994). Projeler yoluyla sınıftaki çocuklar için en iyi motive etme yolunun seçim olduğunu ve çocuklar alternatifler arasından özgür seçimler yaptığında ve kendi çalışmalarını, çalışmalarının yerini, zamanını ve ne kadar çalışacaklarını seçtiklerinde motivasyonlarının arttığı görülmektedir (Brayson 1994, Chard 1998a). Brayson (1994) ise her projedeki deneyimleri ödüllendirmenin çocukların öğrenme için olumlu eğilimler geliştirmelerini desteklediğini vurgulamıştır.

2.2.8 Proje yaklaşımına dayalı eğitimde öğretmenin rolü

Öğrenme ve öğretimin etkili bir yolu olan proje çalışmaları kişisel olarak anlamlı, nesne ve bireylerle aktif etkileşim yoluyla kendi öğrenmesine aktif katılan çocukları destekleyen bir öğretmen gerektirmektedir (Liu ve Chu-Ying 1998, Souto ve Lee 2009). Proje yaklaşımına dayalı eğitime göre düzenlenmiş bir eğitim programında öğretmenin rolü, proje konularını öğretmek değil, öğrenme sürecinde çocuklara rehberlik etmektir. Bu rehberlik, çocukları teşvik etmeyi, seçenekler sunmayı, çocukların özgür olmasını sağlamayı ve yanlış yaptıklarında düzeltebilme imkânı vermeyi, birlikte araştırmayı ve bilinmeyenleri birlikte keşfetmeyi kapsamaktadır. Öğretmenin rolü eğiticiden çok danışman olmalıdır. Her zaman çocuklara danışmanlık için hazır olan öğretmen çocukların ilerlemelerini izleyerek verimli bir çalışma ortamı oluşturarak çalışmaya yardım etmektedir (McDonell 2007, Yıldız Bıçakçı ve Gürsoy 2010). Dewey (1934)'de çocuğun istediği ve gereksinim duyduğunda destek olmanın öğretmenin işi olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Doppelt 2003).

Rogers (1969) ve Papert (1980) öğrenme sorumluluğunun çocuğa aktarılmasının önemli bir eğitim amacı olduğunu belirtirler ve sorumluluğun paylaşılmasının öğretmenin rolünü değiştirdiğini ve öğretmenin öğrenme için geniş özgürlükler sağladığını vurgulamışlardır (Akt. Doppelt 2003). Geleneksel öğretimde çocuklara bilginin nasıl sunulacağı önemli bir konu olmuş, davranışçı teori temelli öğretimde öğretmen hatırlaması için bilgiyi çocuğa veren olarak rol oynamıştır. Oysa proje yaklaşımına dayalı eğitimde öğretmen içerikle ilgili durumları denemesi için çocuğa fırsatlar yaratmaya odaklanmaktadır (Cook 2010).

Proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklara yarar sağlayabilmesi için öğretmenlerin bu yaklaşımı anlamış olmaları ve her aşamayı ayrıntılı olarak planlamış olmaları gerekmektedir. Öğretmenler projeye başlarken konu ile ilgili bilgiye nerede, nasıl ulaşacaklarını araştırmalıdır. Öğretmen daha sonra seçilen konu hakkında çocukların ne bildiğini, deneyimlerini ve neleri merak ettiklerini ortaya çıkarmalı ve çocukların sorular oluşturmalarına yardımcı olmalıdır. Uygulama, alan gezileri ve çalışmaların geliştiği projenin ikinci aşamasında öğretmenin konu ile ilgili sorular, alan gezileri ile uzmanları belirlemesi ve hangi kaynaklardan hangi bilgilerin elde edileceğini saptaması

gerekmektedir. Son aşamada ise öğretmenin projeye uygun sunum yollarını çocuklarla birlikte bulması ve çocukların öğrendiklerini özetleyebilmesi için destekleyebilmesi önemlidir (Katz 1998a, Katz ve Chard 2000, Jocobs 2012).

2.2.9 Proje yaklaşımına dayalı eğitimde ailenin rolü

Etkili bir erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çok önemli olup aile katılımı çocuğun gelişimi ve okul başarısıyla bağlantılıdır. Proje çalışmalarına aile katılımı bu yaklaşımın avantajlarından biri olarak görülmektedir (Temel vd. 2005, Helm ve Katz 2011).

Proje çalışmalarında ailelerin çocuklarını okul zamanları dışında gezilere götürmek, konu ile ilgili kitaplar ve materyaller almak, evden okula kaynaklar ve materyaller getirmek, ziyaret için yerler hazırlamak, sergi için eşya ödünç vermek, çocuklarla röportaj yapmak ve bilgi erişimini sağlamak en yaygın aile katılımı çalışmaları arasında yer almaktadır. Bunun yanında aileler, çoğunlukla uzman konuk olarak çocukların sorularını yanıtlayarak ya da proje sırasında ilgili becerilerin kazanılmasına destek olarak bazen de araştırmalara katılarak proje çalışmalarına eşlik etmektedir. Özellikle küçük çocuklarla proje çalışmaları yapılırken, çocukların proje ile ilgili çalışmalara nasıl tepki verdikleri ve ne düşündüklerinin işaretlerini ailelerden almak daha kolay ve yararlı olmaktadır (LeeKeenan ve Edwards 1992).

Aileler proje çalışmalarına verdikleri destek ile evde katılımcı öğrenme deneyimlerinde bulunmakta ve evde katılımcı öğrenmenin artmasına yönelik teknikleri uygulama olanağı bulmaktadırlar (Katz ve Chard 1992, Obalı 2009). Projeler, çalışmalara katılan ailelere çocuklarının gelişim ve öğrenme düzeyi hakkında farkındalık oluşturmalarına yardım ederken, çocuklarına bir konuyu araştırmada nasıl yardımcı olacaklarını da kazandırmaktadır. Ailelerin çocuklarının öğrenmelerine katılımları ve destekleri çocukların ev ödevlerini yapmaktan hoşlanmalarını sağlamaktadır (Liu ve Chu-Ying 1998).

Liu ve Chu-Ying (1998) öğretmenin proje çalışmaları boyunca aileyi bilgilendirmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Aileler çocukların sordukları soruya nasıl cevap verecekleri ya da yapmak istedikleri araştırmayı niçin yaptıkları konusunda bilgi sahibi

olduklarında çocuklarını daha iyi destekleyeceklerini belirtmişlerdir. Ailenin çocuğun öğrenmesine dâhil olmasının çocukları motive ettiğini vurgulamışlardır.

2.3 Çocuklarda Çizim Gelişimi

Çizim çocukların kavramsal gelişimi ve duygusal anlatımlarını ölçmek için sözlü olmayan bir araç olarak değerlendirilir. Ayrıca çizim eşsiz bir sembol sistemi ve bir problem çözme etkinliği olarak da tanımlanır. Çocuklardaki çizim gelişimini açıklayan pek çok yaklaşım vardır. Bilişsel gelişimin yansıması ve destekleyicisi görsel gerçeklik olarak çizim gelişimi, problem çözme etkinliği olarak çizim gelişimi ve görsel sembolik sistem, sembiotik etkinlik ve kültürel modellerin yansıması olarak çizim gelişimi bu yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Görsel gerçeklik destekli çizim gelişim modeli dönem anlayışına dayanmaktadır. Çocuk sanatı bilişsel gelişimin bir yansıması olarak görüldüğü için Piaget'in gelişim teorisine dayanan çizim gelişim aşamaları da Piaget'in bilişsel gelişim aşamaları ile paralellik göstermektedir (Kapsch 2006).

Çocuğun zihninin içindeki ayna olarak görülen çizim; çocuk için fikirleri yüzeye çıkarma, anlamın keşfi ve anlatımı için güçlü bir araç olarak görülmektedir. Gelişimsel perspektiften çizim yazı öncesi gelişen grafik sembolizmin bir biçimidir. Bunun yanında çizim sembollerin kullanımı ve yaratılmasını da içermektedir. Vygotsky (1978) de çizimi, çocuğun yazı dilinin gelişiminde "ön aşama" olarak tanımlamaktadır (Akt. Woleck 2001). Okyay ve Fazlıoğlu (2009) ise iletişimin en etkili ve önemli yollarından bir olan çizim ve boyama işlemleri sonucunda oluşan lekeler, çizgi ve şekillerin çocuğun kurduğu iletişimin belirtisi olduğunu ve çocukların kendi dünyalarını simgesel olarak keşfedebilmek için çizdiklerini belirtmişlerdir.

Çocukların sanat çalışmaları ile ilgili ilk yayın Ebenezer Cook (1886)'un " Sanat Eğitimimiz ve Çocuk Doğası (Our Art Teaching and Child Nature)" olmuştur. Bunu Corroda Ricci'in çok ünlü olan "Çocuk Sanatı (L'Arte Dei Bambini)" izlemiştir. Ricci yağmurdan kaçmak için sığındığı duvarda büyük ve küçük çocuklar tarafından çizilen figürler arasında gelişimsel farklılığın olduğunu görmüş ve çocuk çizimlerinin belli bir aşamayı içeren koleksiyonunu yayınlamıştır (Eisner 1967, Cox 1994). Çocuk çizimleri konusundaki oldukça fazla ilgi uyandıran Arnheim aynı dönemde yetişkin resimleri ve çocuk çizimlerini tanımlamaya çalışmıştır (Eisner 1967, Kelly 2004, Willats 2005).

2.3.1 Çocuklarda çizim gelişim dönemleri

Çocukların çizgisel anlatımları ile ilgilenen araştırmacılar 1800'den yirminci yüzyılın başlarına kadar çizim gelişiminin de diğer gelişim alanlarında olduğu gibi bir sıra izlediğini vurgulayan pek çok çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalar çizim gelişim dönemi hakkında detaylı bilgilerin oluşturulması ve daha spesifik analizler için bir katalizör görevi yapmıştır (Malchiodi 1998). Luquet' in değerlendirmelerini dikkate alan pek çok araştırmacı çocuk çizimlerinin yaş ile birlikte artan bir şekilde gerçekçi olduğuna inanmaktadırlar (Sutton ve Rose 1998). Çocukların çizim gelişiminin ilk yılları ile ilgili çok geniş araştırmaları yürüten Kellogg çocukların çizim gelişiminde karalamalara büyük önem vermiştir. Kellogg basit karalamalarla başlayan ve sonunda çok karmaşık örneklere ulaşan karalamanın sıralı bir ilerleme geçirdiğini ileri sürmüştür (Yavuzer 1992, Malchiodi 1998).

Lowenfeld' ın çizim gelişimini beş döneme ayırarak incelemiştir (Stratford ve Au 1988).

- Karalama dönemi (2–4 yaş)
- Şema öncesi dönem (4–7 yaş)
- Şema dönemi (7–9 yaş)
- Gruplaşma (gerçekçilik) dönemi (9–12 yaş)
- Görünürde doğalcılık dönemi (12–14 yaş)

2.3.1.1 Karalama dönemi (2–4 yaş)

Çocuk gelişiminde sanatsal üretimin ilk evresi, çizgilerle başlamakta, karalama ilk önce keşfetme, malzeme ve düşüncelerle denemelerin genel bir evresini oluşturmaktadır. Bu çizgiler görsel, biçimsel yönden hiç bir amaca dayanmaz, yalnızca çizilmek için çizilmiş çizgilerden oluşmaktadır. Ancak bu çizgiler çocuğun devinim gereksinimlerini karşılayan en etkili araçlar arasında yer almaktadır (Keskinok 2001).

Bu dönem yaklaşık çocuk on sekiz aylıkken başlamakta, çocuk kâğıt üzerine (çocuklar denetlenmezse duvarlara, kitaplara ya da uygun yerlere) pek çok çizgi çizmektedir. İlk işaretler genellikle amaçsız çizgiler olup bu ilk çizgiler daha sonraki çizgilerle,

çizimlerle, resimlerle birleştirilmektedir. Bu çizgiler tıpkı anlamsız sözler çıkaran bir bebeğin çıkardığı seslerin konuşmaya dönüşmesi gibidir (Malchiodi 1998, Mayesky 2002). Kellogg (1969) on sekiz – yirmi dört ay arasındaki çocukların ilk başlarda yaptıkları karalamaların bir dizi düzenli şekiller haline gelerek ve aşama aşama ayırt edilir şekillere dönüşerek, ilk simgesel çizimlerin görüldüğü üç-dört yaşlarında yapısal blokları oluşturan çeşitli karmaşık şekillere dönüştüğünü ifade etmektedir (Artut 2002).

Kellogg (1969) çocukların çizimleri ile ilgili araştırmalarında iki-üç yaşlar arasındaki çocukların karalamalarını analiz ederek, gelişim sırasını ortaya koymak için çizim gelişimi için temel oluşturan 20 temel karalamayı oluşturmuştur. Bu temel karalamaların gelecekteki resimli ve resimsiz, grafik anlatım için temel olduğunu ileri sürmektedir. Çocuklar karalamalarda ilerledikçe çizgisel düzen, biçim ve yerleştirmeye geçmektedirler. Çocukların iki yaşında 20 temel karalamanın 17 örneğini verdiklerini, üç yaşında diyagramlar ya da Gestalt kapsamındaki biçimleri (daire, kesişen çizgiler, üçgenler, kareler, temel diyagramlar, mandalalar oluşturdukları görülmektedir (Schirrmacher 2006). Golomb (1981–1990) daha sonra Kellogg' un çalışmalarını; paralel çizgiler (yatay, dikey ya da köşegen hareketler) ve daireler ya da spiraller (dairesel hareket) olmak üzere iki bölüme indirmiştir (Akt. Malchiodi 1998).

Linderman (1997) çocukların karalama dönemindeki çizgisel etkinliklerinin, kendi içinde farklı gelişim basamaklarına ayrıldığını belirtmiş ve bu basamakları; rastgele düzensiz karalamalar, kontrollü karalamalar, isimlendirilen karalamalar olmak üzere üç basamakta incelemiştir. Karalama döneminde Liderman'ın yapmış olduğu sınıflandırmanın yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle Liderman'ın yapmış olduğu sınıflandırma doğrultusunda karalama dönemi evreleri aşağıda açıklanmıştır:

Rastgele düzensiz karalamalar (1,5-2 yaş): Çocuklar yaklaşık on beş aylıktan başlayarak eline geçirdiği her hangi nesne ile bir yüzeyde çizgi çizmekte, bu ilk çizgiler ya da karalamalar çocuğun sanatsal gelişimi açısından önemli bir başlangıç sayılmaktadır. Çocuk karalamalarla, bilindiği kadarıyla, hiçbir nesnenin resmini yapmamakta, birçok gelişimci bu çizim ve karalamaları daha sonraya hazırlık ya da oyun olarak nitelendirmektedir. Dokunsal uyaran içeren bu eğlenceli oyun yardımıyla

çocuk bir aracı tutup bir yüzey üzerinde hareket ettirerek görsel olarak da kendisini bir üst evreye hazırlamaktadır (İlhan 2003).

Mayesky (2002) boyayı baş aşağı, yanlamasına, avuç içinde ya da parmakları arasında sıkarak tutan çocuk için resmin anlatımdan çok zevkli bir uğraş olduğunu belirtmektedir. Karalamaya başlayan çocuğun çizimini durdurmasının zor olduğunu, kolunu kontrol edemediği için çizim ya da boyasının kâğıdın dışına taşabileceğini de vurgulamaktadır. Çocukların, çizim deneyimlerine ilk kalkıştıkları bu dönem, genel olarak organize edilmeyen nokta ve kırık çizgiler ile genelde geriye ve dışa dönük olup, dikey çizgiler halindedir. Bu çizgiler el kol hareketlerinden çok omuz hareketlerini içermekte ve çocuğun ilgisi materyali elinde tutmak şeklinde görülmektedir. Çocuk çizim materyalini parmakları ile tutmadığı ve bileğini yeterince hareket ettiremediği için elini omuzdan hareket ettirmektedir. Bu evredeki çocukların dikkat süresi kısadır (Hickman 2005).

İlk rastlantısal karalamalar çocuğun ilk önemli sanat yapıtıdır. Çocuk kâğıt üzerinde bıraktığı çizgileri görünce yaratıcı gücünün farkına varmaktadır. Önceleri parmaklarını yeterince kullanamasa da rastlantıya dayalı bu zevkli uğraş, zamanla çocuğun tekrarlamaktan zevk aldığı, coşku veren bir eyleme dönüşmektedir. Çocuk büyüdükçe çizgiler düzene girmekte, dikkat süreleri uzamaktadır. Sonraki karalamalar dairesel şekillere dönüşmekte, çocuk "karalama alfabesi" indeki her şekli tekrar tekrar resmetmeye başlamaktadır (Mayesky 2002, Gürtuna 2004, Striker 2005). Başlangıçta çocuklar kâğıdı grafik işaretlerin uçuştuğu bir kap gibi ele aldıkları görülmekte, çocuğun mesafeyi, resmini oturacağı temeli, sağı ve solu göz önünde bulundurmadan karalamalar yaptığı görülmektedir. Piaget ve Inhelder'in çocukta mekân kavramının gelişimi ile ilgili yaptıkları çalışmaların bulgularıyla bu özelliklerin örtüştüğü görülmektedir (Yavuzer 1995). Lowenfeld ve Brittain (1987) düzensiz karalama evresindeki çocukların kâğıdın tüm yüzeyini kullandıklarını ve bazen çocukların çizimlerinin kâğıdın dışına taşabileceğini belirtmektedir.

Kontrollü karalamalar (2-3 yaş): Bu evredeçocuk işaretleri kontrol etmenin mümkün olduğunu keşfetmiştir. Çoğu zaman yetişkin bu çizimlerde açık bir farklılık göremez ve hala çocukların çizgilerini karalamaya benzetebilir. Ancak çocukların çizimlerinde

önemli farklılıklar bulunmaktadır. Çocuğun karalama hareketi üzerindeki kontrolünün kademeli ilerleyişi çocuk için önemli bir aşamadır ve artık çocuk çizgileri istediği yöne çekebilmektedir (Mayesky 2002). Çocuklar karalamaya başladıktan yaklaşık altı ay sonra, altı ay öncesine oranla iki kat daha fazla çizgi çizmekte, çizdikleri sembolleri tekrarlamaya başlamaktadırlar. Defalarca ve defalarca kapanmamış daireler çizdikleri görülmektedir (Hale 1996).

Dilediği kadar karalama yapma özgürlüğü tanınan çocuğun üçüncü yaşına doğru bir anda önemli bir keşifte bulunduğu görülmektedir. Çocuk çizgileri birleştirince bir "şekil" oluştuğunu fark etmekte, çizdiği şekillerin bir başlangıcı ve bir sonu olduğunu görmektedir. Düz çizgilerden yuvarlak veya oval şekillere geçmesi de diğer bir önemli adımdır. Çocuk bu keşiflerle, çizgilerin ona yepyeni olanaklar sunduğunun bilincine varmakta ve çok kısa bir zaman sonra gerçek nesnelerin resmini çizmeye başlamaktadır. Bu süreçte her hangi bir çizimdeki iki nokta iki gözü, yani yüzü simgeler; yan yana çizilmiş ışınlar, bir tekerlek ya da bir çiçek ya da güneşi temsil etmektedir (Striker 2005). Lowenfeld ve Brittain (1987) kontrollü karalama evresinde çocukların çizim alanında kaldıklarını ve çizimlerinde belirli parçalara yoğunlaşabildiklerini belirtmektedirler.

İsimlendirilen karalamalar (3-4 yaş): Bu evrede çocuk karalamaların bazılarında nesnelerin anlamlarını fark etmeye, bazı gerçek nesneler ve onların izleri arasında belirsiz benzerlikleri az çok fark etmeye başlar. Luquet'in "rastlantısal çizim realizmi" adını verdiği bu aşamada çocuklar nesnelerin bir temsili olarak bu izleri görür ve ona bir ad verirler (Willants 2005). Nesnelerin belirsiz ayrıntılarını fark etmesine rağmen, bir süre daha karalamalarını sürdüren çocuk bir gün, fark ettikleri hakkında yorum yapmaya başlar (Yavuzer 1995). Örneğin: " Bu bir tren", "bu annem çarşıya gidiyor", der. Bu evrede çocuk imgeleme bağlı düşünceye geçmiştir (Kehnemuyi 2001). Çizgiler hakkında hikâyeler oluşturur ve çizimlerine pek çok isim verebilir. Çizdikleri şekiller gerçek nesnelere benzemez, aynı karalama bazen anne, bazen baba ya da başka bir nesne olarak adlandırılır. Bazen de çocuk karalarken ne yapmak istediğini söyleyebilir (İlhan 1994, Malchiodi 1998).

Çocuklar dairesel ve oval şekillerin içine çapraz çizgiler çizerek, ışınlar yerleştirerek farklı şekiller oluşturabilirler. Kellogg bu şekillere mandalalar adını vermektedir. Carl Jung, bu şekillerle çocukların bir düzen arayışına girdiğini belirtmektedir. Çocukların bu gibi şekiller çizmeye başlaması yaklaşık olarak dördüncü yaşlarına denk düşmektedir. Çocuk farklı şekilleri kullanarak, bireysel bir arayış başlatmıştır. Bu evrede çocuklar mandalalardan yola çıkarak insan çizimi girişimine başlamışlardır (Striker 2005).

Karalama dönemi boyunca çocuğun nesneler dünyasındaki tanıdıklarının yapısal bir eş değeri olan ve yaklaşık üç yaşında ayırt edilen "simge" genellikle bir insan figürüdür. Başlangıçta çizilen insan figürü eksiklerle dolu yalın bir çizgiden oluşmuştur (Gürtuna 2004). Çocuk üç yaş dolaylarında insan resmini yalnızca kafa olarak çizmektedir. Çünkü bu yaş çocuğu için insanın belirleyicisi kafadır. Bir yuvarlağa genellikle gözler, ağız, burun yerleştirilmektedir. Bu evrede çocuk, başı ve gövdeyi anlatan bir daire ve bacakları gösteren iki çizgi ile insan figürünü çizmektedir. Kafadan bacaklar olarak da adlandırılan bu dönemde çok az ayrıntı bulunmaktadır (İlhan 2003). Çocuklar bu evrede sayfayı istediği gibi kullanmaktadır. Çizgilerinin boşlukta uçuşmasına rağmen Schirrmacher (2006) ve Lowenfeld ve Brittain (1987)'in çocukların bu evrede mekânın farkında olduklarını ve bu mekânı amaçlı kullandıklarını belirttirmişlerdir.

Çocuk çizimlerinde karalama döneminde renklerin kullanımı çok fazla incelenmemesine rağmen çocukların renkleri üçüncü haftadan itibaren ayırmaya başladığı bilinmektedir (Yalçınkaya 2002). Çocuk bu evrede eline geçen bütün renkleri kullanmakta ve renkli, hareketli izlerden hoşlanmaktadır. Çocuklar dört-beş yaşlarına kadar genellikle hiçbir ayrım yapmadan ve önceden kararlaştırılmadan renkleri özgürce kullanmaya başlamaktadır. İlhan (1994) çocukların nesnenin renkleri ile ilgilenmediklerini, renklerle oynadıklarını, bir ağacın mavi ya da mor olabileceğini belirterek bu yaşta renk kullanımının çocuk için yalnızca bir deney olduğunu ileri sürmektedir.

2.3.1.2 Şema öncesi dönem (4–7 yaş)

Sembol kullanımı ve sembolik sistemler, erken çocukluk döneminin en önemli ve temel gelişimsel olgusudur. Gerçek dünyanın belli özelliklerini yansıtan sembolleri kullanan çocuk, ilk başta duyusal-hareketsel etkinlikler sayesinde anlamlandırdığı çevresini,

olduğu şekilde algılama sınırlılığından kurtularak, olaylar ve nesneler arasında sonsuz sayıda karmaşık ilişki kurabilecek bir konuma gelmektedir (Kermer ve Şevinç 2003).

Okul öncesi çocukların çizimlerindeki sembolik anlatımların sık sık değiştiği ve şemaların hala eksik olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu dönem şema öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır (Kapsch 2006). Kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunan bu yaş grubu çocuğu; algılama, kavrama ve öğrenmede etkin bir döneme girmektedir. Çocukların şemaları, gördüğü ve tanıdığı nesnelerin benzerlerini çizim düzlemine malzemeler aracılığıyla yansıtmasıdır. Çocukların çizimlerinin şematik görünümlerinde çocuğun fiziksel beceriksizliği nedeniyle henüz karmaşık biçimlerin üstesinden gelebilecek beceriden yoksun olması, zihinsel gelişimde kavram öncesi aşamaları yaşayan çocuğun nesnelere ilişkin genellemeler yapması ve yetişkinlerin bu genellemelere katkıları etkili olmaktadır. Ayrıca çocukların çizimlerindeki ilginç görünümün kaynağı, kendisinin bizzat bulduğu çözümlerden kaynaklanmaktadır (Lowenfeld ve Brittain 1987, Gürtuna 2004).

Bu dönemde çizim özellikleri incelendiğinde, çocuğun kendi gördüğü ile gerçek arasındaki gerçekliği fark etmediği, görme ve düşünmenin ayrı olduğu ve nesnenin çocuğun düşünceleri ve hissettikleri tarafından çarpıtıldığı görülmektedir. Çarpıtma sanatta kötü bir sözcük olarak kullanılmaz. Çocuğun çizimlerinde neyi bildiği ve neyi göremediği genel düşüncesi ilk defa, "zihinsel gerçeklik (intellektüel realizm)" olarak Luquet tarafından ortaya konulmuştur. Daha sonra gelen araştırmacılar "çocuk gördüğünü değil bildiğini çizer" ifadesinin tamamen doğru bir açıklama olmadığını ileri sürmüşlerdir. Çocuğun grafik ifadelerini hissettikleri ile de şekillendirdiğini söylemenin çok daha doğru olacağını ileri sürmüşlerdir (De Leo 1996).

Bu dönemde çocukların basit kompozisyonlar içinde birleşik ve farklı formları çizmeye başladığı görülmektedir. Çocuklar dünyalarını anlatmak için sembolleri kullanarak tamamen duyusal deneyimlerinden hareket ederler. Bu sembolik anlatım, açıklamak istedikleri fikirleri ve sanat çalışmaları arasında yeni bir ilişki kurmalarını sağlamaktadır (Isbell ve Raines 2003). Daha önceki gelişim basamaklarında mükemmelleşen temel şekiller, çocuğun aklında düşünce şeklinde duran imgeleri sunar. Çiçek ve ağaçlar helezon karalamaların ya da dairelerin birleşiminden, sap ve gövde düz çizgilerin

bağlanmasından oluşur. Evler, pencereler, kapılar, bayraklar ve benzer objeler dikdörtgenlerden ve düz çizgilerden oluşturulur. Artık farklı karalamalar bırakılmıştır. Çocukların bu dönemde ilk sembollerini çizmeye başlamışlardır. Bu sembol bir insan, hayvan, ağaç ya da benzer bir sembol olabilir. Çocuk temel şekillerden semboller geliştirir. Bu şekilde sembollerin kullanıldığı çizim "temsili çizim" olarak adlandırılır (Mayesky 2002). Artık çizimlerinde çocuklar ayrıntıları, planlamayı ve gerçeğe uygunluğa daha çok ilgi gösterirler. Örneğin, kadınlar uzun saçlı, elbiseli ve makyajlı; erkekler ise kısa saçlı, pantolonlu ve bıyıklı olarak gösterilir. Evler yalnızca bir kare ya da dikdörtgen üzerine yerleştirilen bir üçgenle sınırlı kalmaz. Pencereler, kapı, bahçe parmaklıkları gibi yerleştirme ayrıntıları da çizilmektedir. İlerleyen yaşlarda boyun, parmaklar, kulaklar, göz bebekleri, kaşlar, kirpikler vb. ayrıntılar insan figürü çizimlerine eklenmektedir (İlhan 2003). Ayrıca çocuklar bu aşamada çizim ile bazı uyarıcıların (örneğin harfler ve rakamlar) farklı ifadeler olduklarını ayırt edebilmekte ve çevrelerinde gözlemledikleri bu uyarıcıları çizimlerinde kullanmaya başlamaktadır (Bal 1992).

Bu dönemde çocuk çizimlerindeki mekân özellikleri incelendiğinde, çocuğun düşünmesi, fiziksel etkinliğe ve nesnelerin dikkat çeken görünüşüne bağlı olduğundan, çocukların doğru mantık yürütemedikleri, işleme yapamadıkları görülmektedir (Senemoğlu 2003). Çocuk gördüğü nesnelerin yapısal bir eşdeğerini yaratırken dikkatini, her çizdiği şema üzerinde ayrı ayrı yoğunlaştırmaktadır (Hale 1996). Bu yüzden bir çizimde, at, ev, ağaç, sinek, çiçek birbiriyle ilişkisine bakılmaksızın çizilir. Bu özelliği Arnheim, "yerel çözüm", Piaget "bütünden uzaklaşma" ya da "parçada yoğunlaşma" olarak tanımlar. Bir çizimde attan büyük kelebek, evden büyük insan çizebilir. Bu da bu yaş çocuğunun çizimlerinin çekiciliğinden biridir (Artut 2002). Gerçekten algısal ayrımın gelişimi bu dönemde hızlı olduğu için çizimlerde hızlı değişir, her zaman oran olmamasına rağmen altı ya da yedi yaşlarındaki bazı çocuklar ilgilerini çeken nesneleri detaylı çizebilirler (Lowenfeld ve Brittain 1987).

Çocuk çizimlerinde bu dönemde rastlanan bir başka özellik ise, nesnelerin resim düzlemine yatırılarak gösterilmesi ve bir görüş noktasından bakılıyormuşçasına nesnelerin çizilmesidir. Çocuk bu çizimleri kendisi resmin etrafında dönerek veya resmi döndürerek çizer. Bu yaklaşım, çocuğun her şeyi en doğru biçimde göstermek isteğinin

ve mekân kavramı kaygısının belirtisidir. Mekân içinde nesneleri yerleştirilmesinde de bir ilerleme göze çarpar. Çizim yaptığı yüzeyi daha bilinçli kullanır. Bir yüzeyin üzerine rasgele yerleştirilen figürler belli bir merkezde toplanır, yer çizgisi denilen alttaki çizgi üzerine yerleştirmeler yapılır (İlhan 2003, Gürtuna 2004). Çocukların çizimlerinde mekân kavramı yetişkin resminden çok farklıdır. İlk bakışta çocukların nesneleri mekânda biraz rastgele betimledikleri ama daha yakından incelendiğinde çevrelerindeki boşluğu algıladıkları görülür. Yani nesneler çocukların onları algıladıkları şekilde biri diğerinin yanında, altında ya da üstünde görünecektir (Lowenfeld ve Brittain 1987).

Çocuk, aynı anda görülmesi mümkün olmayan çeşitli manzaralar betimlemek için ilginç bir yöntem kullanır. Bir nesnenin içinde veya arasında bulunan ve görünmemesi gereken şeyleri, sanki görüyormuş gibi çizer. Bir evi önden çizerken aynı zamanda içine de insanları oturtur. Bunun sonucu **"saydam"** ya da "röntgen" çizim denen şeffaf çizim ortaya çıkar. Bu, Laquet' in zihinsel gerçekçilik diye tanımladığı evrenin belirleyici bir niteliğidir (Yavuzer 1995).

Bu dönemde çizilen insan resmi incelendiğinde pek çok ve farklı çevrelerde yapılan gözlemler insan figürünün çocukların çizimlerinde sık sık betimlendiğini ortaya koymuştur. Luquet' in gözlemlediği gibi çocuğun insan figür çizimleri öncelikle yetişkinlere yönelik olup, çocuğun bu çizimlerinde ailesini betimlediği görülmektedir. Schilder ise bu görüşe karşıt bir görüş bildirerek çocuğun çizdiği insan figüründe kendi vücut imajını kullandığını ileri sürmektedir (De Leo 1996).

Kellogg ve O'Dell'e göre dört-beş yaşlarında çocukların insan çizimleri daha netleşir, çizdikleri nesneler de daha tanımlanabilir hale gelir. Aynı yaşlarda çocuklar insan figürünü takiben hayvan figürleri de çizmeye başlar. Bu hayvanlar dört ayak yerine iki ayaklı çizilir. Çocuk basitçe başın üzerine iki kulak çizer. Yetişkinler ipuçları ile bu çizimlerin hayvan olduğunu anlar. Beş altı yaşlarında çocuklar çizimlerinde kendi hikâyelerini anlatmaya başlarlar (Buyurgan 2003).

Bu dönemde çizimlerde kullanılan renkler incelendiğinde, çocukların resim ve çizimlerinde anlatılan nesne ve nesneyi boyamak için seçilen renk arasındaki ilişkinin çok az olduğu görülmüştür. İnsan kırmızı, mavi, yeşil ya da sarı olabilir, bu renklerin çekici olmasına bağlıdır. Çocuklar için renklerin önemsiz olduğu ya da çocukların

renklerin farkında olmadığı anlamına gelmez. Bu dönem çocukları için renk kullanımı heyecan verici bir deneyimdir (Lowenfeld ve Brittain 1987).

Çocuğun renk kullanımı birçok çizimde de görüldüğü gibi çizilen nesneyle ilgisiz, salt dekoratif ve süsleyici rol oynar. Ev cephelerinin boyanışı, kişilerin giyimlerinin renklendirilmesi örnek olarak verilebilir. Hayvan çizimlerinde genellikle dekoratif renklendirme seçilirken, bitki çizimlerinde gerçekçi bir yaklaşım sergilenir. Şüphesiz, iki çeşit renklendirme arasındaki seçim çoğu zaman bilinçsizdir (Yavuzer 1992). Artut (2002) ise bu dönemde dekoratif süsleme ve renk kullanımının etkin olduğunu, özel durumların dışında canlı renklerin tercih edildiğini belirtmektedir.

2.3.1.3 Şema dönemi (7–9 yaş)

Bu dönem çocuk için çevresiyle, dış dünyayla ilişkisinin zenginleştiği bir dönemin başlangıcıdır. Dolayısıyla çocuk kendini çevrenin bir parçası olarak görüp, yapacağı her şeyi buna bağlamaktadır. Bedensel ve ruhsal değişkenliklerin etkisiyle ortaya çıkan ruhsal ve coşkusal duyarlılık çeşitli sanatsal etkinliklere yansımakta, çizimlerinde kullanılan figüratif değişkenlikler ve esneklik abartılı bir şekilde görülebilmektedir (Artut 2002).

Materyaller ve araçlarla çok fazla denemeler yaptıktan sonra gelişimin şematik dönemine geçen çocuklar kendi dünyaları için semboller geliştirmeye devam ederler, bunun yanında anlatımları da incelik kazanmıştır. Çocuklar çizimlerini sürekli olarak benzersiz bir tarzda nesneleri anlatmak için özel semboller geliştirerek bireyselleştirirler (Isbell ve Raines 2003). Yaklaşık yedi yaşında başlayan ve şekil kavramının gerçekleştiği bu dönemdeki bazı çocukların şemaları oldukça zengin bir kavramken, bazı çocukların şemaları zayıf bir sembol olabilir. Şemalar arasındaki farklılık pek çok nedene bağlı olabilir (Yavuzer 1995).

Piaget' in "somut işlemler dönemi" olarak tanımladığı bu dönemde, yedi-sekiz yaş çocuklarının çizimlerinde daha çok görsel ipucu veren, bilinen nesnelere rastlanır. Bundan sonra çocuk gerçeği arar ve gerçeği yansıtmak ister, ancak, bu görsel gerçeği vermekte zorlanır. Bu yaş ve üzerindeki çocuklar kendilerine özgü bir bakış açısına sahip olduklarından çizimlerinde, nesneler arasındaki ilişkiyi ve derinliği vermeye

dikkat ederler (Gürtuna 2004). Artık gerçekleştirilmiş biçim ile çocuğun algıladığı biçim arasında bir ayrılık yoktur. Yani biçim çocuğun bildiği şeylerin aynıdır. Biçimler bir bakıma çocuğun görsel anılarının görünümleridir (Keskinok 2001). Ancak fiziksel ve bilişsel yönden etkin, düş gücü zengin çocukların çizimlerindeki figürlerde ve betimlenen olaylarda, çocuğun kişiliğine koşut, devingenlik dikkati çeker. Ayrıca bu dönemde çocuk cinsiyet ayrımına da dikkat etmeye başlamıştır (Gürtuna 2004).

Bu dönemde çocuk çevrenin bir parçası olduğunun farkında olduğu için boşluktaki tüm varlıklar ve nesnelerin birbirleriyle bağlantı içinde olduğu sonucuna varmaya başlamaktadır. Bu bilinç ve buluş ”yer çizgisi” adında bir simgeye dönüşmektedir. Yer çizgisi, çocuk ve çevre arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Mekân şemasıyla çocuk bulunduğu yeri açıklamaya çalışmakta, nesnelerin yerleştirilmesinde artık belli bir plan geliştirmektedir. Bu çizgi sadece nesnenin durduğu yeri temsil etmemekte aynı zamanda çocuğun durduğu her hangi bir tabanı ya da bir caddeyi, bir odayı temsil etmektedir (Lowenfeld ve Brittain 1987, Kehnemuyi 2001). Nesneler artık kâğıdın üzerinde yüzmediği, her şey bir düzen içerisinde çizildiği görülmektedir. Ev, ağaç, çiçek hepsi bir çizginin üzerinde durmaktadır. Buna ek olarak çocukların gökyüzü çizgisi de çizebildikleri görülmektedir. Yer çizgisi ile gök çizgisi arasında kalan alan genellikle “hava” diye adlandıran çocuk bu iki çizgi arasına, resminde kullanmak istediği bütün öğeleri yerleştirmeye başlamaktadır (Hale 1996, Okyay ve Fazlıoğlu 2009).

Bu dönemde çocuklar insan figürü çizimlerinde belirli sembolleri kullanmaya başlamakta, oval, dikdörtgen, üçgen, kare gibi geometrik ya da düzensiz şekillerden oluşan vücut şemasından faydalanmaktadırlar. Aslında tüm bu şekiller, kol, bacak ve giysi yerine kullanılmıştır. Bedenin parçalarını çocuğun kendi ilgisine dayanarak betimlenmaktadir. Birçok denemeden sonra çocuk artık kendine göre bir insan şeması oluşturmuştur. Bu nedenle, her hangi bir sınıfta farklı insan çizimleriyle karşılaşılabilmaktadir. Bu evrede vücudun çocuk için önemli parçaları abartılmakta, önemsiz parçaları ise hiç çizilmeyebilmektedir (Gürtuna 2004, Okyay ve Fazlıoğlu 2009). Çizimde sadece baş, gövde, kollar ve bacaklar değil, gözler, burun ağız gibi organlarda bulunur. Ayrıca bu yaşta gözlerin burundan, burnun da ağızdan farklı olması, boyun ve saçların çizilmesi beklenmaktadir. Genellikle çocuk, çizimine eller hatta parmaklar ve ayaklar için ayrı ayrı semboller eklemekte, çoğunlukla gövde yerine elbise

çizmekte ve bazı figürler, profilden çizilen bir yüz ve cepheden çizilmiş bir beden resminden oluşabilmaktadir (Yavuzer 1992, Gürtuna 2004).

Çocuk doğal olarak nesneler ve renkler arasındaki ilişkinin varlığını keşfetmiştir. Rastgele veya duygusal ilişkiler artık yoktur ve renk çizimdeki nesneler için seçilmektedir. Çocuk şimdi çevresini daha objektif olarak çizmeye başlamıştır. Bir insan şeması tekrar tekrar çizildiğinde aynı nesne için aynı renklerde tekrarlanmaktadır. Bir nesne için belli bir rengin oluşturulması ve değişmeyen tekrarlar çocuğun düşünme sürecinin gelişimi ve devamının bir parçasını oluşturmaktadır. Belirli nesneler için pek çok çocuk yaygın renkleri kullanmasına rağmen, her çocuk kendine özgü renk ilişkisi geliştirmektedir. Bireysel renk şemalarının temelinde muhtemelen rengin görsel ve duygusal anlamı yatmaktadır (Lowenfeld ve Brittain 1987).

2.3.1.4 Gruplaşma (gerçekçilik) dönemi (9–12 yaş)

Araştırmacılar bu dönemi "gruplaşma dönemi", "biçimsel işlevler dönemi", "başkaldırma dönemi" gibi değişik şekillerde adlandırmaktadır. Bu dönemde çocuk sosyal yaşamın bir üyesi olduğunun bilincine varmıştır. Fiziksel ve ruhsal değişimlerin yaşandığı ergenlik öncesi dönemde, çocuğun zihinsel olgunlaşmasına paralel olarak çözümsel davranışları da artmıştır (Gürtuna 2004). Çizimde ise bu dönemde çocuklar boyut, oran, yerleştirme, biçim, renk ve perspektifle ilgilenmektedir. Çocuklar uyum kaygısı ile nesneleri olduğu gibi yansıtma çabası içine girmeye başlamışlardır. Gardner (1980) bu dönemde çocukların çizimlerinde önceki dönemlerdeki yaratıcı görünümlerin, bireyselliğin ve özgürlüğün kaybedildiğini belirtmiştir (Akt. Isbell ve Raines 2003).

Bu dönemde gerçekçi bir anlayışın geliştiği katı gerçekçi yansımalar belirgin bir şekilde görülmektedir. Pek çok çocuk çizimlerinin fotoğraf gibi ya da gerçeğe benzer görünmesini istemektedir. Planlama, derinlik (perspektif), renk ve oran kavramları netleşmiştir. Bir önceki dönemlerde sıkça kullandığı geometrik çizimler, anlatımlarına yanıt vermediğinden bu tür çizgilere eğilimleri ortadan kalkmıştır (Artut 2002, Isbell ve Raines 2003). Erken yıllarda olduğu gibi çocuk, özgür bir şekilde gördüklerini çizimine aktarma eğilimi içindedir. Diğer yandan da genel gelişimin getirdiği gerçeklere uyma, çevrenin istemlerine yanıt verebilme ikilemi yaşamaktadırlar (Artut 2001).

Çizim gelişimi önceki aşamalarda bireysel, toplumsal ve doğal koşullara bağlı olarak, küçük ayrılıklar göstermesine rağmen, aşağı yukarı aynı yaştaki bütün çocukların çizimleri benzerlik göstermektedir. Ancak nesnel gerçeklik dönemine geçildikten sonra bölgesel koşullar çocuğun algısını koşullandırarak çalışmalarını bir ölçüde farklılaştırmaktadır. Bu durum, daha çok konunun yorumlanış, kavramların algılanış biçimi ve renklerde yoğunluk kazanmaktadır (Keskinok 2001).

Bu dönemde mekân algısı bir önceki dönemden daha da gelişmiş olsa bile çocuk henüz üçüncü boyutu yaratma becerisine tam sahip olamamıştır. Buna rağmen çocuklar yakında olanı büyük, uzakta olanı küçük çizerek perspektifin farkında olduklarının ipuçlarını vermektedirler. Perspektifi anlamaları, mekânı boyut olarak algılamaları ile başlamakta, mekân artık yer ve gök çizgisi değil, nesne ve figürlerin içinde bulundukları farklı bir boyut olarak algılanmaktadır. Bu boyutta, yükseklik, derinlik, uzaklık, kısalık, öndelik gibi ilişkiler bulunmaktadır. Geçiş döneminde bu temel çizgiler arasındaki boşluğun doldurulduğu bir kaç temel çizgi görülebilir (Lowenfeld ve Brittain 1987, Alakuş 2005). Çocuk gökyüzünü kâğıdın tepesinde bir çizgi olarak görmemeye başlamıştır. Artık kullandığı çizgi ufuk çizgisidir, alan artık aşağı doğru genişlemiştir. Ama çocuk hala ufuk çizgisinin farkında değildir. Gökyüzü ile yeryüzünü ayırmak yerine üst üste getirme bilinci oluşur, yani yerde yetişen bir ağacın boşlukta yer kapladığını fark etmeye başlamıştır. Aynı zamanda bu nesnelerin diğerleri ile ilişkilerine bakarak kâğıt üzerindeki pek çok imajı düzenleyebilmektedir (Lowenfeld ve Brittain 1987).

Bu dönemde çocuklar insan anatomisine uygun çizmeye çalıştığı insan figürlerine bol ayrıntılı elbiseler giydirmeye ve çizdiği figürlere hareket eşlik etmeye başlamıştır. Artık insan ve hayvan figürlerinde kol ve bacaklar kaslı çizilmeye başlandığı görülmektedir. Ayrıca önceki dönemin çözümsel anlayışı bu dönemde birişim anlayışına dönüşmüştür. Birincisinde konu, çeşitli sahneler şeklinde gösterilirken, ikincisinde konu, çocuk için en ilginç yönü ile ele alınmaktadır. Bu dönemde şema özelliği sona ermekte, nesne ve figürlerde kişilik ayrıntıları belirginleşmektedir (Keskinok 2001). Çizilen insan figürlerinde vücut bölümleri arasında orantı bulunmaktadır. Kız ve erkek çocukların çizimlerinde cinsiyete bağlı farklılıklar ortaya çıkmakta, kızlar daha çok bebek, elbiseler

çizerken, erkeklerin araba, uçak gibi çizimler yaptığı görülmektedir (Okyay ve Fazlıoğlu 2009).

Yavuzer (1992) çocukların renkleri gelişi güzel seçmek yerine, gerçeğe uygun bir biçimde seçmeye başladıklarını belirtmektedir. Çocuklar renklerin özelliklerini anlayabilmek için kalıplaşmış renk-nesne ilişkisinden hareket etmektedirler. Çocuklar mavimtırak bir kazakla, sarımtırak bir kazak arasındaki farklılıkları ayırt edebilmekte ancak rengin üzerindeki atmosfer etkisini, gölge ya da ışıkta renklerin değişen etkilerini belirtemedikleri için renk farklılıklarını söyleyememektedirler. Hala kalıplaşmış renk-nesne ilişkilerini kullanan bu gelişim dönemindeki çocuk, yeşil bir çimenden yeşil bir çalının ayırt edilen farklılıklarını anlamak için yeterli görsel duyarlılığı sahip değildir (Lowenfeld ve Brittain 1987).

2.3.1.5 Görünürde doğalcılık dönemi (12–14 Yaş)

Ergenliğin başlangıcı olan bu döneme "mantık dönemi" de denilmektedir. Bu dönem yaklaşan gençliğe ilk adımın, bunalımın habercisidir. Çocukların zekâ ve mantığın yardımıyla bazı sorunlarını çözebilecek durumda olmalarına rağmen, yine de çocukluğun doğası gereği güçsüz kaldıkları anlar sıkça olabilmektedir. Bedensel ve ruhsal yönden çok önemli değişkenliklerin olduğu, kritik bir dönemdir (Artut 2001).

Yaratıcılığın tekrar kazanılmaya başlandığı bu dönemde, çocuklar soyut düşünmeye yönelmişlerdir. Bireysel çalışma yerine grup çalışmasını yeğleyen çocukların estetik sezgileri yoğunluk kazanmıştır. Bu dönem de çocuklar modelden çizim yapabilmekte, gördükleri nesnelerin ve figürlerin; boyutlarına, oranlarına, renklerine, perspektife ve cinsiyet ayrımına dikkat etmekte ve gerçeği en uygun bir biçimde yansıtmaya özen göstermektedirler (Gürtuna 2004).

İnsan figürü en çok işlenen konu olmasına karşın, çevredeki olayları yansıtmak da çocukların ilgi alanları içindedir. Çizimlerde sosyal etik soruların yanı sıra acı ve neşe gibi soyut kavramlar sembolize edilmekte, soyut imgeler yaratılmaya başlamakta ve olay ve nesneler bire bir değil kişisel anlamlar yüklenerek yansıtılmaktadır. Nesnel ve teorik algılama, hipotezle muhakeme etme yetileri çizimlerinde önemli değişiklik olarak

göze çarpmaktadır (Lowenfeld ve Brittain 1987, Malcohodi 1998, Artut 2002, Gürtuna 2004).

Çocukların on dört yaşından sonra gerçeği olduğu gibi taklit edebilme yeteneği, nesne ile figürün kendi içindeki orantıları, bunların birbiriyle ve mekân ile orantıları gerçeğe uygun biçimde çalışmalarında yer almaktadır. Bilinçli olarak orantılar üzerinde oynayarak, değişik düzenlemeler tasarlayarak yaratıcı düşüncelerini rahatlıkla ortaya koyabilmektedirler (Alakuş 2005). Bu dönem içinde çocuk maskeleme adı verilen düzen girişimlerine kalkışmıştır. Maskelemede çocuk nesneleri arka arkaya sıralar ve ilk plandaki ile onun arkasına gelenlerin bir kısmını maskeleyerek mekânsal bir düzen oluşturmak istemektedir. Ancak bunda nesnelerin uzaklaşmalarıyla ilgili bir planlama görülmemektedir. Çünkü kimi zaman birinci planda olanla, maskelenmiş olanın tabanı aynı hizaya gelebilmektedir. Kuşkusuz bu bir aşamadır (Keskinok 2001). Çocuk on üç-on dört yaşlarında iki boyutlu yüzeyde (kâğıt üstünde) mekânın üç boyutlu yönünü, uzak yakın (perspektif) ilişkilerini, nesnelerin boşluk içindeki yerlerini gerçeğe uygun olarak gösterebilmektedir. Işık, gölge ve rengi mekânı belirleme aracı olarak kullanma bilinç ve bilgisine sahip olduğu görülmektedir (Alakuş 2005).

Bu dönemde insan figürünün büyük bir ayrıntı ile çizildiği, cinsel özelliklerden haberdar olmanın büyük ölçüde arttığı, bunların resme yansıtıldığı gözlenmektedir (Yavuzer 1995). Bu döneme kadar çocuk, insan giysisini yalnız kız ve erkeği ayırmak için çizerken, şimdi vücudun verdiği eylemle giysinin bazı kıvrımlarını görüp resmine aktarmaktadır (Kehnemuyi 2001). Lowenfeld ve Brittain (1987) çocukların vücut hareketlerini ve eklem yerlerini resme yansıttıklarını, insan çizimlerinde insanı tamamına yakın bir şekilde çizimlerine aktardıklarını ve bu yaş çocuklarında karikatür çizimlerin yaygın olduğunu belirtmektedir.

Bu dönemde çocuklar renkleri olduğu gibi kullanmaya başlamışlardır. Eleştirel düşüncenin getirdiği bilinçli bir yaratıcılık, çocukların tasarımlarında farklı renk düzenlemelerini deneyip uygulamalarına fırsat vermektedir. Mantık döneminde olan çocuk, rengi betimlemek istediği duygu ve düşüncesinin aracı olarak kullanmaktadır (Alakuş 2005).

Dewey “bilim anlamak, sanat onu anlatmak” olduğunu belirtmiştir. Golomb’da çizimde öğretim, çevre ve yapılan işin önemli olduğunu vurgulamakta Piaget ise zihinde oluşan şemaların ancak çizimle aktarılabileceğini belirtmektedir (Akt. Kapsch 2006). Çocukların çizim yapabilmesi için belirli bir deneyime ve bu deneyimi aktaracak ortama ihtiyaçları vardır.

2.3.2 Çizimin çocuğun gelişimine etkileri

Çizme, boyama, inşa etme gibi etkinlikler karmaşık süreçlerden oluşmaktadır. Çocuk bunları birleştirerek ve anlamlı bir bütün oluşturarak deneyim kazanmaktadır. Seçme, yorumlama ve yenileme bu etkinliklerde dikkati çeken diğer işlemlerdir. Çizim faaliyeti sırasında çocuk, konu seçimi ve yorumlamasıyla bize salt bir çizim örneği vermemekte, çizimleriyle adeta kendisinin bir parçasını yansıtmakta, olaylar hakkında duygu, düşünce ve görüş biçimlerini dile getirmektedir. Çocuk için çizim, dinamik bir faaliyet örneği ve yalın bir anlatım aracıdır (Yavuzer 1992).

Çocukların çevrelerini ve kendilerini anlatmak için kullandıkları yollardan biri çocukların çizimleridir. Çocukların büyüme ve gelişimlerindeki farklılıkları, davranışlarındaki karmaşaları değerlendirmede çocuğun çizimlerinden yararlanılmaktadır (Lowenfeld ve Brittain 1987). Çocuklar çizim malzemeleriyle belirli ölçütler çerçevesinde tümüyle özgür çalışmalar yaptıkça, eleştirel düşünme ve sorun çözme yetisini kazanmaktadır (Striker 2005).

Sanat, çocuklara sorunların birçok şekilde çözülebileceğini öğretmekte, ancak sanat yaklaşımındaki özgürlük, merak ve macera duygusu bir kez bastırılırsa tekrar öğrenilmesi kolay olmamaktadır. Çocuk, sanatı kopya etme çalışması gibi görmeye başlarsa, yenilikçi sanat üretiminde ve bağımsız düşünmede esas olan yaratıcı ruhun yakalanması mümkün olamamaktadır (Striker 2005)

Çocuğun duygularının, düşüncelerinin, istek ve arzularının anlatım yolu olan çizim, çocuğun dünyasını yansıttığı gibi gelişimine de önemli katkı sağlamaktadır. Bu nedenle çizimin çocuğun gelişimine etkileri gelişim alanları doğrultusunda açıklanmıştır.

Fiziksel gelişime etkileri: Fiziksel gelişim, bedenin fiziksel yapısı ve büyüklüğündeki değişmeleri ve motor (hareketle ilgili) becerilerdeki ilerlemeleri içermektedir (Ceyhan 2004). Çocuklar doğal olarak çevrelerini etkilemek için hareket etmektedirler. Çocuklar bunu öncelikle duyusal keşif ve motor aktiviteler yoluyla yapmaktadırlar (Schirrmacher 2006). Fiziksel gelişim çocukların becerilerini sergiledikleri, çizgilerine rehberlik ettikleri ve vücutlarını kontrol ettikleri bir yol, motor ve görsel koordinasyonlarındaki görünümdür. Fiziksel gelişim çocuğun vücudunu kontrol etmesi, çizgilerine yön vermesi ve yeteneklerini göstermesinde görülebilmektedir (Lowenfeld ve Brittain 1987, Schirrmacher 2006).

Sanat etkinlikleri çocuklara pek çok yolla büyük motor becerilerini deneme imkânı vermektedir. Büyük bir kâğıt üzerinde fırça ile boyama yapmak dans etmek gibi büyük kaslar için iyi bir deneyim sağlamaktadır. Geniş kol hareketleri ile yapılan fırça vuruşları ya da müzikal bir vuruş için kolların hareketi yalnızca büyük kasları değil küçük motor becerilerini de geliştirmektedir. Parmaklar, eller ve bileklerdeki küçük kaslar boyama, kesme, hamur ve kil gibi aktivitelerde kullanılmakta, bu küçük motor hareketler, sanat çalışmaları ve diğer pek çok çalışmalar yoluyla çocuğun motor kontrolünün gelişimini desteklemektedir. Çocuğun erken yaşta yazı yazmasında çizim, boyama gibi aktiviteler ana amaç olmamasına rağmen yazım için gerekli kasların ve el göz koordinasyonun gelişimi için önemli bir araç teşkil etmektedir (Mayesky 2002, Schirrmacher 2006).

Sosyal-duygusal gelişime etkileri: Sanatsal etkinlikler insanın büyüme çağında gerginlikleri, öfkeleri ve hayal kırıklıkları olduğunda ve bunlardan kurtulma ihtiyacı duyulduğunda önem kazanmaktadır (Atan2004). Çocuğun kişiliğini anlamak için resim ve çizimlerin yararlı olabileceğini ilk ortaya koyan Alschuler ve Hattwick renk ve biçime göre çocukların davranışlarına odaklanarak kişilik ve çizim arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmışlardır (Golomb 2004). Bir kişinin çizimlerinin görünen içeriği ile çizim üreten bireyin tanınabileceğini belirten Machover, kişiliğin özel fonksiyonlarını tanımlamak için belirli noktaları (kâğıtta figürlerin yerleştirilmesi, vücut parçalarının içeriği, boyut, çizginin niteliği, silinti) ortaya koymuştur (Klepsch ve Logie 1982, Martin 1992).

Piaget'e göre çizim yapmak çocuk için simgesel bir oyun oluşturmaktadır. Çocuğun bu oyunda ortaya koyduğu şey onun duygusal ve düşünsel yaşamıyla ilgili imgeleridir. Çocuğun uyum sağlaması gereken toplumsal, nesnel gerçekler dünyası ile çelişkileri, istekleri, sevinç ve tedirginlikleriyle bir iç dünyası bulunmaktadır. Birinciyi ortak anlatım aracı olan dil ile anlatabilen çocuk ikinciyi dil ile anlatmakta çoğu zaman zorlanabilmektedir. Bu nedenle Piaget çocuk sanatı olarak adlandırılan ilk simgesel anlatımları çevreyi, toplumu kısaca nesnel gerçekleri, benimseme ile "ego" nun dışavurumunun bir bileşkesinden başka bir şey değildir diye ifade etmektedir (Atan 2009). Fineberg (2001) de çizimin çocuk için bir oyun olduğuna inanmakta ve aynı zamanda çizimin korkulardan bir kaçış, çocuğun isteklerini açıklamasına izin veren tam bir özgürlüğün keşfi ve kendiliğinden oluşan etkinlik olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle çizim çocuk psikanalistleri için bir teşhis aracı olarak okulun ilk yıllarından genel eğitim boyunca önemli bir rol üstlenmektedir. Çocuklarla çalışan pek çok terapist çocuk çizimlerinin etkili bir iyileştirme aracı olduğunu savunmakta ve çizimlerin çocukların dili kullanmadan kendilerini ifade etmelerine yardım eden bir yol olduğunu belirtmektedir (Malchiodi 1998).

Bilişsel gelişime ve dil gelişimine etkileri: Eisner (1967) düşünme, öğrenme ve tüm akademik performans ile sanat arasında güçlü bir ilişki olduğunu, sanat üretmenin, çocukların bildiklerini açıklamaları ya da tanımlamaları; duygularını, düşüncelerini veya deneyimlerini ifade etmeleri için gerekli olduğunu belirtmektedir. Sanatı; bilişsel ifadenin bir formu, yüksek derecede bir sembolik aktivite olarak görmektedir **(**Isbell ve Raines 2003, Schirrmacher 2006**)**.

Çevresinde olup biten her şeyi keşfetmek ve yaratmak için duyularını kullanan ve gözlem yapan çocuk için çizim etkinlikleri birer gözlem ve duyuları kullanma yolu olmaktadır. Resim çalışmaları ile sert-yumuşak, aynı-farklı gibi kavramları, kavramlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ayırt eden çocuk, nesnenin ayrıntılarını, özelliklerini görebilirse ve bunu resimlerinde gösterebilirse, bu o nesneye ilişkin ne düzeyde bir kavram elde ettiğinin de göstergesi sayılabilmektedir. Bu bağlamda çocuk çizimleri çocuğun kavram ile birlikte zekâ düzeyinin de gelişimine yardım etmektedir (Kırışoğlu 2002, Mayesky 2002). Isbell ve Raines (2003) çoklu zekâ teorisinde Gardner (1983)'ın uzamsal zekâ alanını tanımlayarak çocuğun gelişiminde sanatın önemini

vurguladığını belirtmişlerdir. Gardner' ın görüşleri çocukların özel alanlarda yetenekli olabileceğini ve bu yolla öğrenebileceğini ortaya koymuştur. Bazı çocuklar için sanat, öğrenmenin en iyi yolu, bazıları için ise dünyayı tanımanın yeni bir yolu olabilmektedir.

Arnheim' e göre; düşünme, temelde büyük ölçüde algısal niteliklidir; başka bir deyişle erken yaştaki çizim uygulamaları, her türlü öğrenim alanındaki görsel eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Çizimde resimsel simgeler dizisi kullanmak, ileride çocuğun matematik, yazılı dil gibi diğer temsil edici dizgileri edinmesini kolaylaştırmaktadır (Yavuzer 1992). Anaokulu öğretmeni ve yazar Rhoda Kellogg, çocukların çizimleri üzerine bir araştırma yapmış ve çocukların çizmiş olduğu her şeklin, alfabe ile bağlantısını ortaya koyan bir şema hazırlamıştır. Şemada yer alan şekiller incelediğin de, çizgi ve şekillerin farklı biçimlerde bir araya gelerek alfabenin harflerini oluşturduğunu belirtmiştir (Striker 2005). Çizimler özellikle çocukların temsilleri, işaretleri ve sembolleri anlamasına, okuma-yazma dünyasını genişletmesine, okul ve evdeki işaret sistemi ile çocuğun karşılaşmasına yardım etmektedir (Matthews 2003).

Çocuklar sanat materyalleri ile çalışırken yaratıcı bir sonuç ve ortam için tanımlayıcı terimler kullanırlar. Yetişkinin boyut, renk, biçim gibi karşılaştırıcı özel kelimeleri kullanması çocukların sanat çalışmalarını tanımlamalarını etkileyecektir. Geniş söz dağarcığı için; sanat aktivitesinin kendisi, yaratıcı materyaller ve süreç birbiriyle ilişkili etkenlerdir (Mayesky 2002).

2.4 Algı Gelişimi

Algı duyularla kaydedilen uyaranın algılanması ve yorumlanmasını içeren bir süreçtir (Rookes ve Willson 2000). Morgan (1999) öğrenirken ve düşünürken kullanılan bilginin; duyum ve algı olmak üzere iki düzeyde işlendiğini, bir anlamda yaşamın ham maddeleri olan duyumların yorumlanarak anlamlı hale getirildiğini bunun ise algı olduğunu belirtmektedir.

Zihinsel bir süreç olan algılama; göze, kulağa ve diğer alıcılara gelen uyarıcılara zihinde anlam verilmesi ve yorumlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Cohen ve Cowen 2008). Palmer (1989) ise algıyı duyuya ait bilginin alınması, yorumlanması ve organize edilmesi olarak tanımlar ve bir bebeğin duyduğu sese başını çevirmesinin bir algılama

olduğunu belirtmiştir. Duyular yoluyla dünyayı algılamak, düşüncenin en temel başlangıcıdır. Çocuklara sağlanan görsel, işitsel, dokunsal algı deneyimlerinin, bilişsel gelişim ve öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Dodson 1997). Bilişsel gelişimde önemli bir yere sahip olan algı fiziksel ve sosyal çevre hakkında öğrenilenlerin ve dilin temelini oluşturmaktadır (Kellman ve Arteberry 2000).

Duyusal bilginin anlamlandırılması, yorumlanması süreci olan algılamada anlamlandırma, kısmen nesnel gerçeklere, kısmen de hâlihazırda sahip olunan öznel bilgilere dayalı olarak yapılmakta, algılama, büyük ölçüde bireyin beklentilerinden etkilenmektedir. Bireye gelen çevresel uyarılar doğrudan algılanmamakta, algılama bireyin zihinsel kuruluşu, geçmiş yaşantıları, ön bilgileri, güdülenmişlik düzeyi ve pek çok başka içsel faktörden etkilenmektedir (Senemoğlu 2003). Algılama üç temel öğeden oluşmaktadır. İlk öğe dış dünyanın algılanması, ikincisi, algılanan yeni bilgilerin mevcut bilgilerle bütünleştirilerek yeniden düzenlenmesi, üçüncüsü ise eski ve yeni bilgilerin bütünleştirilmesi, yeni duruma göre anlama ve davranış gösterme olarak gerçekleşmektedir (Demirci 2010).

Algı gelişimi, nöropsikolojik ve psikolojik olmak üzere iki temel süreç doğrultusunda gelişmektedir. Nöropsikolojik süreçte hatırlamayı öğrenme, bilgileri anlamlı görüntü ve örneklerle kategorize etme önemli bir yer teşkil etmektedir. Psikolojik süreçte ise duyu organlarından beyne uzanan iletim yolları ve beyindeki bu iletilere yanıt veren bölgeler etkili olmaktadır (Bayhan ve Artan 2004, Aral 2010). Aşağıda yaşlara göre algı gelişimi bu iki temel süreç doğrultusunda açıklanacaktır.

2.4.1 Bebeklikte algı gelişimi

Doğumdan sonra bebeğin çevreyle etkileşimi doğrudan doğruya bilginin kaynağını oluşturmaktadır. Yeni doğan bebekler dünyayla ilgili bilgi edinmekte ve sürekli olarak bu bilginin geçerliliğini kontrol etmekte ve bu bilgiyi duyularını ve motor becerilerini kullanarak anlamaktadırlar (Demirci 2010). Yeni doğan kokulara, tatlara, hareketlere, basınçlara ve acıya duyarlıdır (Gander ve Gardiner 2001). Bebeklerin algısal yetenekleri üzerine yapılan çalışmalarda, bebeğin doğumda veya yaşamın ilk haftalarında gözlerini odaklaştırabildiğini, hareket eden bir nesneyi kabaca takip edebildiğini, temel tatları

alabildiğini, çocuğun sesleri duyabildiğini göstermektedir. Yeni doğanların annenin sesini diğer kadın seslerinde ayırt edebildiğini belirtilmektedir (Bayhan ve Artan 2004).

Palmer (1989) bebeklerin uyanık oldukları her an algılama becerilerinin çalıştığını, örneğin bebeğin annesi ya da bakıcısına gözünü dikip bakması ya da tanıdık ya da tanımadık kişileri ayırt ettiği zamanlar bu becerilerin gözlemlenebildiğini belirtmiştir. İlk iki ayda bebeğin görsel dikkati nesnelerin nerede olduğuna ilişkindir. Ancak üçüncü aya geldiğinde bebek artık nesnenin nerede olduğuyla değil, ne olduğuyla ilgilenmektedir. İki- dört aylık olmadan nesneleri net bir şekilde göremeyen bebek, ilk ay sonunda annesinin yüzünü diğer yüzlerden ayırt edebilmektedir. Nesne çocuğun görme çizgisi üzerinde hareket ettirilirse onu sınırlı bir alan içinde baş ve göz hareketleri ile izlemektedir (Aral ve Baran 2011).

Algının ilk altı ayda çok hızla geliştiği, daha sonra gelişme hızının yavaşladığı ve yetişkin seviyesine bir-beş yaş arasında ulaştığı belirtilmektedir. Bebeklikteki algısal gelişime temel olan olgunlaşma ve deneyimler, erken çocuklukta da etkisini sürdürmektedir (Şahin Arı 2007). Dokuz ve on iki aylık bebekler karşılaştıkları bir durumda değişmezlik gördükleri zaman bunun neden ileri geldiğini merak edip anlamak istemektedirler. Bu döneme ″hipotez dönemi″ adı verilmekte, bebekler bu dönemde karşılaştıkları yeni durumları tekrar dikkatle izlemeye başlamaktadırlar (Morgan 1999).

On iki aylık bir bebek, basit hareketleri ve örüntüleri taklit edecek kadar algısal kavramları kazanmıştır. Bu taklit yeteneği, görsel hafıza ve görsel sıralama becerilerinin sürekli gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu yaşta, bebeklerin çoğu aynı zamanda normal veya normale yakın görsel keskinliğe sahip olacak ölçüde görsel beceriler geliştirmektedirler (Kurtz 2006).

Bir bebek on sekizinci ayla birlikte çevreyi değerlendirmek için gerekli olan fiziksel vücut kontrolüne sahiptir. Bu dönem çocuğun dünyası için büyük bir fiziksel enerji ve keşif dönemidir. Çocuk gördüğü şeyleri keşfetmek için çok isteklidir ve artık gözleri yönlendirilmeye ihtiyaç duymamaktadır. Örneğin, yürüme sırasında gözler uzak bir hedefe veya ulaşılacak yere odaklanmış olarak kalabilmekte çocuk her adımda

ayaklarına bakmadan yürüyecek şekilde vücudunu kullanabilmektedir. Çocuk zamanla nesnelere daha fazla odaklanmaya başlamaktadır (Kurtz 2006).

Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılığı algılama yeteneği zihinsel sınıflandırmayla ilişkilidir. Bebekler sertlik, ses, ağırlık gibi nesne özelliklerine bağlı olarak farklı nesneleri keşfetmektedir (Palmer 1989). Görsel ve işitsel beceriler bebeğin çevreyle etkileşimi sonucu meydana gelmektedir. Bebekler, sesler, şekiller, örüntüler ve hareketlerin karmaşası içinde gelen farklı uyarıları ayırt etmeyi öğrenmekte ve yaşamlarının ilk aylarında uyaranlardaki (renk, şekil ve ses vb.) en ufak değişimler arasında bile ince ayrım yapabilmektedirler. Aynı zamanda bebekler, duyu organlarını kullanmayı, bu yolla aldıkları bilgiyi depolamayı ve bu bilgi ile bilginin içerdiği anlamı ilişkilendirmeyi öğrenmektedirler (Bogdashina 2003).

İkinci döngüsel tepkiler aşamasında nesnelerin hareketlerini algılayan ve nesnelere odaklanan bebek, amaca yönelik davranışlar aşamasında nesneleri algılamakta ve ilgilenmeye başlamaktadır. Zihinsel kombinasyonlar aşamasında ise bebekler nesnelerle ilgilenmeye devam ederek nesneleri algılamakta ve nesnelerin var olduğu bilincine vararak nesne devamlılığını kazanmaktadır (Bayhan ve Artan 2004).

2.4.2 Üç-altı yaşta algı gelişimi

Olgunlaşma ve deneyimler, erken çocuklukta da etkisini sürdürmektedir. Bu dönemde algı hızlı bir gelişim göstermekte ve görme, işitme, dokunma, tat ve koku alma duyularının tümü bazı temel değişmeler göstermektedir (Şahin Arı 2007). Üç-altı yaş arasındaki çocuk, özellikle karmaşık bir şekli bütün olarak algılar, ayrıntılara dikkat etmez, ancak altı yaşından sonra dikkat etmeye, ayrıntıları birleştirmeye ve bütünleyici bir algılamaya yönelmeye başlamaktadır. Bu durumda bütünü, parçaları, parçaların birbirleriyle ve parçaların bütün ile olan ilişkisini aynı anda algılamaya başlayabilmete, parçayı bütünden ya da şekli zeminden ayırt etme, ergenliğe kadar gelişme göstermektedir (Aral ve Baran 2011). Çocuklar beş- altı yaş arasında nesnelerin konumunu algılamakta, nesnelerin rengini, büyüklüğünü, şeklini ve sayısını algılayabilmekte ve nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmektedirler (Lawhon ve Lawhon 2000).

Üç-altı yaş arasında algı gelişiminin özelliklerinden seçicilikte, ayırt etme becerisinde, nesne değişmezliği ve devamlılığında, benmerkezcilikte azalmada temel değişimler olmaktadır. Bunlardaki değişim kısaca aşağıda açıklanmıştır.

Seçicilik: Algının en belirgin özelliklerinden birini oluşturmaktadır. Çevrede bulunan çok sayıdaki uyarıcının organizma tarafından tümünün tam olarak algılaması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle organizma çevreden gelen uyarıcıların bazılarını seçmekte, bu da algıda seçiciliği ifade etmektedir (Şahin Arı 2007). Duyu organlarına gelen çeşitli uyarıcılardan önemli olan uyarıcılara yönelme olarak tanımlanan seçicilik, algının sürekli olarak gelişim gösteren bir özelliğidir. Çocuk, hem onun için önemli olan uyarıcılara, hem de uyarıcıları birbirinden ayırt etmesine yardımcı olacak belirli özelliklere yönelmeyi öğrenmektedir. Bu şekilde fazla ve gereksiz bilgiler önemsenmemekte, dikkat belli bir şekilde belirli özelliklere yönelmektedir. Örneğin anne babasının sesini ayırt etme önemli bir yere sahiptir (Aral 2010, Akdemir 2006).

Algıda seçicilikte etkili olan özellikler şu şekilde açıklanabilir:

Dikkat; seçicilikte önemli bir etkendir. Dikkatte algılamaya hazır olma ve bireyin ilgi ve güdüleri etkili olmaktadır.

Algılamaya hazır olma; bireyden kaynaklanan bir etkendir. Kişi pek çok uyaran arasından birini ya da bir kaçını algılayabilir. Bu da organizmanın neyi almaya hazır olduğu ile ilgilidir.

Güdülenme; organizma bir şeyi algılarken görmek istediğini görür yani organizma fazla ve gereksiz bilgiyi önemsememe eğilimindedir.

Önceki yaşantı ve deneyimler de seçicilikte önemlidir. Önceden algılanan nesne ve olayların bellekteki izleri kalmaktadır. Yeni yaşantı bellekte eski yaşantının izleriyle anlam kazanmaktadır (Bayhan ve Artan 2004).

Ayırt etme becerisinin gelişimi: İnsanlar bir nesne ya da durumu bir bütün olarak algılamaktadır. Zamanla ayrıntıları, parçaları, özellikleri algılamaya başlamakta, daha sonra ise birbirinin aynı olan nesne ve durumların farklı özelliklerini algılamaktadırlar (Bayhan ve Artan 2004, Aral 2010). Daha sonra ise benzer nesneleri birbirinde ayıran

özellikleri belirleyerek algılamayı sürdürmektedirler. Ayırt etmede nesne grubunu renk, şekil ve büyüklük gibi benzer ve farklı özelliklerine göre tanımak önemli yere sahiptir (Tuğrul vd. 2001).

Bir nesneyi diğer bir nesneden ayırt etme becerisi bir nesnenin renk, biçim, parlaklık, boyut bakımından nesneler arasında farklılığı tanımayı içermektedir. Bebek görsel olarak yüzeyler arasındaki farklılıkları, kişiler arasındaki sosyal-duygusal ilişkiyi ayırt edebilmektedir. Bu ayrım diğer algı türleri içinde geçerlidir. Çocuğun yaşamı boyunca bu algı gelişerek devam etmektedir (Cohen ve Cowen 2008).

Nesne değişmezliği ve devamlılığı: Algısal değişmezlik, fiziksel uyarımdaki farklılıklara rağmen, nesnelerin görüntülerinin algı düzeyinde değişmemesidir. Nesneleri çeşitli nitelikleri ile bir kere öğrendikten sonra, bunlara değişik açılardan bakıldığı zaman bile, nesneler aynı biçimde algılanır. Algısal değişmezlik olgusu ile nesne büyüklüğüne ve biçimine, parlaklığına ve rengine, yerine ve pozisyonuna göre karşılaştırılmaktadır (Arıkök 2000).

Nesne değişmezliği kavramı, şekil ve büyüklük değişmezliği olarak iki açıdan ele alınmaktadır. Şekil değişmezliğinde bir kitap hangi açıdan görülürse görülsün kitap olarak algılanmaktadır. Çocukta bu değişmezlik ancak öğrenme sonucu gelişmekte ve kesinleşmektedir. Büyüklük değişmezliğinde bir kitap ister uzaktan ister yakından görülsün hemen hemen aynı büyüklükte algılanmaktadır (Akdemir 2006).

Nesne devamlılığını kazanmadan önce çocuk saklanan nesnenin yok olduğunu sanmaktadır. Bir yaşın sonlarına doğru çocuk örtüyü çekip nesneyi bulmakta, böylece nesne çocuğun görüş alanının dışına çıktığı halde, nesnenin var olduğu düşüncesi çocukta gelişmektedir (Aral ve Baran 2011).

Benmerkezcilikte azalma: Bilişsel olgunluk ve dolayısıyla algısal gelişmede bir diğer temel değişim, çocuğun dünyaya bakış açısında meydana gelmektedir. Benmerkezcilik, bir şeyi başkasının bakış açısı ile görme ya da başkasının duygularının, düşünce ve gereksinimlerinin farkına varma konusundaki yetersizlik olarak tanımlanabilir (Kılıç 2004, Demirci 2010). Çocuk kendi görüş ve algılamasının herkesçe tıpatıp paylaşıldığını zannetmektedir. Küçük çocuk kendi görüş ve algılamasının herkesçe

tıpatıp paylaşıldığını sanarak diğer kimselerin bakış açısını benimseyememektedir. Kendisini bir başkasının yerine koyamamakta, olaylara değişik açıdan bakamamaktadır (Akdemir 2006). İşlem öncesi dönemde çocuk, dünyayı kendi gördüğü gibi algılamakta herkesin de öyle algıladığını sanmaktadır. Üç-altı yaşta bu özelliklerde azalma görülmektedir.

2.4.3 Görsel algılama

İnsanlarda bilinen beş duyudan biri de görme duyusudur ve insan gözü, belirli dalga boyu aralığındaki ışık ışınlarına karşı duyarlıdır. Bir ışık kaynağından gelen ya da nesnelerden yansıyan ışınlar, göz merceğinden geçerek, görme sinirini uyarmakta, uyaranların beyinde, görme merkezi tarafından değerlendirilmesiyle görme olayı gerçekleşmektedir. Gözün aldığı ışık göz tarafından sinirsel güce dönüştürülerek beynin her iki yarı küresinde bulunan görme merkezlerine iletimektedir. İnsan gözü, insanı yaşama biçimine uygun olarak, uzak-yakın, renk, boyut, hareket algısı bakımından oldukça gelişmiştir (Atar 2005, Aral 2010).

Farroni ve Menon (2008) serebral korteksin önemli bir parçasının ağırlıklı olarak görsel işlem için ayrıldığını, görmenin dokunma, tatma ve koklamayı içeren duyuları gerektirmeksizin çevre hakkında bilgi almayı sağladığını ve günlük yaşamda her açıdan öneminin ağır bastığını belirtmektedir. Frostig ve Maslow (1973)'a göre görsel algı görsel uyaran ve bu görsel uyaran ile bağlantılı ilk deneyimleri yorumlama ve görsel uyaranları fark etme ve ayırt etme becerisi olarak tanımlamaktadır (Akt. Howard 1991). Erben (2005) görsel algılamanın diğer algılar içinde en etkili ve en güçlü olan algı olduğunu, duyu organları ile beyne gelen bilgilerin % 80' lik kısmının görme organı aracılığı ile gerçekleştiğini belirtmiştir.

Frostig (1964), görsel algılamayı görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlama yeteneği olarak tanımlamaktadır (Tuğrul vd. 2001). Görsel algı; aktivitenin amacı ve yönlendirmesine göre tanımlama, değerlendirme ve karar verme çok modlu yaklaşımıyla nesneyi algılama, kodlama ve özelliklerin analizi gibi pek çok işlemi içeren psiko-fizyolojik, karmaşık bir süreçtir (Bezrukikh ve Terebova 2009). Görsel algı kavramı, görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlama yeteneği anlamına

gelmektedir (Akdemir 2006, Kurtz 2006). Mercier ve arkadaşları (2001) görsel algıyı serebral kortekse gönderilen tüm görsel bilgilerin algılanması, organize edilmesi, özümsenmesi ve işlenmesini içeren bir sürecin birleşimi olarak tanımlamaktadır.

Görsel algılama, uzamsal ilişkiler ve yapısal becerilerin dâhil olduğu farklı türden becerileri içermektedir. Görsel algılamanın temelini oluşturan görsel ayırt etme tüm algılama süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Görsel ayırt etme, nesneler grubu arasında büyüklük, renk, şekil gibi benzerlikleri ve ayrılıkları tanıma, görsel algılama, görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle birleştirerek yorumlama yeteneğidir. Görsel algılama yetenekleri yoluyla çocuklar çevreden aldıkları duyumlarla zihinsel yapılar oluşturup, her yeni uyaranla zihinde değişen yapıları yeniden düzenlemektedir (Mangır ve Çağatay 1990, Memiş ve Harmankaya 2012). Görsel algı becerileri, çocukların okuma, yazma, heceleme, matematik yeteneklerini geliştirme ve okul başarısı için önemli bir yer teşkil etmektedir. Görsel algı eksiklikleri çocukların günlük aktiviteleri, el becerisi gerektiren yazma ve çizim gibi yeteneklerini, matematik ve okuma-yazma becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir (Akaroğlu ve Dereli 2012). Görsel algılama problemleri, belirleme, ayırma, hatırlama, görsel duyuyu yorumlama eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Küçük çocuklarda bu durum geometrik şekilleri ayırt edememe, şekil-zemini karıştırma, nesneleri değiştirme ve yönlendirmedeki eksikliklerle ortaya çıkmaktadır. Çocuk büyüdükçe bu problemler harf ve kelimeleri okumada kendini göstermekte, görsel yetersizliği olan çocuğun öğrenme sürecinde ciddi sorunları ortaya çıkmaktadır (Akdemir 2006). Okul öncesi yıllarda başlayan görsel algı gelişimini destekleyen çalışmalar ileriki yıllardaki okuma yazma, matematik gibi temel becerilerde olumlu katkı sağlamaktadır (Sağol 1998, Poon vd. 2010, Memiş ve Harmankaya 2012).

Görsel algı çocuğun davranışlarını kontrol eden ve yönlendiren ve çocuğun bilişsel aktivitesinin temelini oluşturmaktadır. Axner ve Stukat (1985) yaptığı uzun dönemli çalışmada okul öncesi yıllarda algısal problemlere sahip olan çocukların on yaşına geldiklerinde bu olumsuzluğun çocukları etkilediğini belirtmiştir. Bu nedenle görsel algının gelişimi ve düzenlenmesi okul öncesi eğitimin temel görevlerinden biridir. Çünkü okul öncesi eğitim sonrası şekillenecek okuma ve yazma becerileri için temel görsel algı becerileri bu dönemde atılmaktadır. Bu sürecin etkisi doğrudan görsel

uzamsal, motor beceriler ve uzamsal kavramlarla ilişkilidir. Bir metni doğru kopyalamak, görsel olarak benzer şekiller arasından gerekli şekli fark etmeye izin veren görsel kaynakların düzenlenmesine bağlıdır (Bezrukikh ve Terebova 2009).

2.4.3.1 Görsel algılama gelişimi

Görsel duyarlılık yeni doğanda düşüktür ve doğum sonrası erken yıllarda yetişkin seviyesine aşama aşama ulaşmaktadır. Son on yıldaki araştırmalar erken yıllarda görme gelişiminin anlaşıldığını ortaya koymuştur. Çocuktaki görsel algı gelişimi şu aşamalardan geçmektedir.

Doğumda; göz bebekleri bütünüyle henüz büyüyemez. Göz merceği hemen hemen küreseldir, retina tamamıyla gelişmemiştir. Bebek kısmen hipermetrop (yakını göremeyen) ve astigmat dereceye sahiptir. Yeni doğanın görsel alanı, renkleri ayırma yeteneği çok sınırlı ve sabitleşme yeteneği zayıftır, doğumdan üçüncü aya kadar hedefe yönelim düşüktür.

Üçüncü ayda göz/baş hareketlerinin kortikal kontrolü başlamıştır. Göz merceği hareketleri çoğu zaman koordine edebilmekte, siyah ve beyaza dikkatini verebilmektedir. Görsel dikkat ve görsel arama başlamıştır ve bir olayla görsel bağlantı kurabilmektedir (biberon ve beslenme gibi).

Beş-altıncı ayda göz merceği hareketleri hala koordine edilemese de bebek elindeki nesneye bakabilir, görsel olarak çevrenin farkındadır, bebeğin bakışları kolayca yakından uzağa kayabilir. Göz el koordinasyonu şimdi başarılmaya başlar, bebek kaybolan nesne ile ilgilenir ve genellikle nesneni kaybolduğu yere gözlerini dikebilir.

Altı-dokuzuncu ay arasında görme keskinliği hızla gelişir (neredeyse yetişkin kadar), bebek görsel olarak keşfeder, etrafındaki görsel etkinlikler ve görsel olarak elindeki nesneleri inceler. Bir elinden diğerine geçirebilir ve geometrik biçimlerle ilgi duyar.

Dokuzuncu ay ile bir yaş arasında çocuk görsel olarak yakınındaki bir nesneyi seçebilir. Yüzlere bakar ve taklit etmeye çalışır. Saklanırken gördüğü bir oyuncağı arar, görsel olarak yeni insanlar, nesneler ve ortamlarda huzursuz olur, tanıdık ve tanımadık inşalardaki farkı görür. İstediği bir nesneye gözlerini diker ve bakar.

İki yaşında görme sinirinin miyelinleşmesi tamamlanır. Bütün görsel beceriler düzgün ve iyi koordine edilmiştir. Görüş alanı genişlemiştir. Çocuğun beyin fonksiyonu temel duyu işlem yeteneği hemen hemen yetişkin özelliklerine sahiptir. Ama belirli nesneleri ve yüzleri, karmaşık görsel görüntüleri analiz etmek için beyin mekanizmasının gelişimi daha sonra oluşacaktır. Sosyal dünyanın temel bilgileri iyi iken, diğer kişilerin amaçları ve niyetlerini ön görme yeteneğinin ileriki gelişimi oluşmaya devem edecektir.

Üç yaşında retina dokusu olgunlaşmıştır; çocuk doğru olarak basit bir şekli tamamlayabilir (görsel hafızaya dayalı), basit bir yapbozu yapabilir, kabaca bir daire çizer, aynı olan nesneleri eşleştirebilir, nensneleri eşleştirebilen çocuk sınıflama konusunda da başarılı olur ve 2,5 cm'lik bir deliğe mandalları koyar (Farroni ve Menon 2008, Aral 2010).

Beş-yedi yaş arasında korteks gelişimini tamamlar. Buna rağmen karmaşık görsel görüntülerin algılanması için beynin alt katmanının işlevsel gelişimi yine de uzun sürer. Bu değişimler ön korteksin içindeki sinapsların yoğunluğundaki değişim ve bağlantıların miyelinleşmesi devam eder (Farroni ve Menon 2008). Görsel algılama yeteneği üç-yedi yaşları arasında hız kazanmaktadır. Bu yaşlarda çocuk çevresini, kulakları ve gözleriyle algılayabilir. Nesnelere dokunmaya, tutmaya, tatmaya ya da koklamaya ihtiyacı yoktur. Yine de bu alanda geri kalmış çocuklara rastlanmaktadır. Bu belki çocuklarda farklı hızlardaki olgunlaşma ile açıklanabilir (Akdemir 2006).

Görsel algılamayı düzenleyen ilk aşama nesnenin algılanması, nesnenin tanıtıcı özelliklerinin farklılaşması ve kavranmasını içermektedir. İkinci aşama bellekte depolanan ilişkili sözel ve algısal görüntüler ile algılanan görüntünün karşılaştırılması olan doğrulamadır. Zihindeki ilişkili görüntüler ve algılanan görüntü arasındaki eşleşmenin değerlendirilmesi nesnenin ait olduğu sınıf hakkında karar vermek için sınıflandırma yapmaya izin vermektedir (Bezrukikh ve Terebova 2009). Duyusal girdiye anlam verme yeteneği olan görsel algıda görsel uyaranın yorumu göz ile değil beyin ile olmaktadır. Örneğin dört çizgiden meydana gelmiş şekli gördüğünde duyu izlenimi gözlerle alınmakta, ancak bir kare olduğunu tanıma ise bir düşünme olayı olmaktadır (Cohen ve Cowen 2008). Zeitschel, Kalish ve Colarusso görsel algının ilk olarak bir nesnenin fark edilmesiyle başladığını, ikinci olarak nesnenin incelendiğini (bu

nesnenin özel bir parçasına tepki vermektir), son olarak da sentezleme (nesnenin birinci derece bileşenlerini fark etme yeteneği) olduğunu ileri sürmektedir (Akt. Eksteen 2007).

2.4.3.2 Görsel algılama alanları

Algının farklı türleri (mekânsal ilişkiler, şekil zemin, görsel kapama, görsel ayırt etme ve görsel hafıza) bir nesnenin doğru algılanması ve yorumlanmasına olanak sağlamak için birlikte çalışırlar (Eksteen 2007). Görsel algılama sisteminin işlevi görsel uzamsal algı, figür-zemin ayrımı, sabitlik ve nesnelerin ve olayların uygun yansımasını sağlayan görsel-motor birleştirmeyi içeren özel bileşenlerin yansıtılmasıdır (Bezrukikh ve Terebova 2009). Marianne Frostig'de görsel algılamayı, göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânla konumun algılanması ve mekân ilişkilerinin algılanması olmak üzere beş altı gruba ayırarak incelemiştir (Rookes ve Willson 2000, Akdemir 2006, Yıldırım vd. 2012). Frostig'in yapmış olduğu gruplama doğrultusunda görsel algılama alanları aşağıda açıklanmıştır.

Göz-motor koordinasyonu: Gören bir kişi bir eşyayı tuttuğunda elleri onun görme duyusuyla idare edilmiş olmaktadır. Koştuğunda, atladığında, topa vurduğunda veya bir engele dikkat ettiğinde ayaklarının hareketlerini gözleri yönlendirmektedir. Her hareketin koordineli bir şekilde uygulanması göz ve motor fonksiyonların kusursuz koordinasyonunu gerektirmektedir. Örneğin bir kartonun ortası çeşitli geometrik şekillerde oyularak çıkarılır. Çocuk bu kalıpların kenarlarını izleyerek şekilleri çizer. Çocuğa kalem verilerek büyük bir kâğıdı karalaması istenir. Bu tür çalışmalarda çocuk elinin hareketini gözü ile izlemektedir (Akdemir 2006, Şahin Arı 2007).

Göz-motor koordinasyonu bireyin gördüğünü vücudun hareketleri ile koordineli bir şekilde birleştirerek yapmasıdır. Örneğin durumu veya olguyu gören birey bir eşyayı tuttuğu zaman, bireyin elleri ile gerçekleştirdiği tutma eylemi görme duyusuyla yöneltilmiştir. Her yapılan hareketin başarı ile uygulanmasında göz ve motor fonksiyonların kusursuz koordinasyonu gerekmektedir (Yıldırım vd. 2012, Mangır ve Çağatay 1990, Sağol 1998).

Şekil zemin ayrımı: İnsan beyni gördüğü bir resmi şekil- zemin algısı yaparak algılamaktadır. Şekil-zemin algısı birçok uyarıcı içinden seçilen ya da seçilmesi gereken

uyarıcıyı algılama ve bunun üzerinde düşünme, odaklaşma ve dikkat yoğunlaştırmayı gerektirmektedir. İnsan beyni gelen uyarıcılardan dikkatin merkezini teşkil eden uyaranı seçecek şekilde düzenlenmiştir. Bu seçilmiş uyaranlar algılama alanındaki şekli, net bir şekilde algılanmayanlar da zemini oluşturmaktadır. Şekil, dikkatin yöneldiği algılama alanının bir bölümünü teşkil etmektedir. Eğer dikkat başka bir yöne yönelirse, yeni bir dikkat merkezi şekil, daha önce şekil olarak algılanan ise zemini oluşturmaktadır. Bir nesne ya da eşya ancak zeminle ilişkili olarak algılanabilmektedir (Kellman ve Arteberry 2000, Turan 2006).

Bütün duyusal algılar okul öncesi yıllarda şekil-zemin uygunluğu sağlandıktan sonra oluşmaktadır. Her hangi bir algısal deneyimde üç boyutluluk, sertliğin görünümü, hatların belirginliğe sahip olması gibi dikkat çekici bir şekil bulunmaktadır. Bir yazıda okunan yazı şekli, yazının gerisindeki beyaz arka plan zemini oluşturmaktadır. Şekil-zemin uyumu pek çok insanın algılamasında kendiliğinden meydana gelmektedir. Şekil-zemin güçlüğü yaşayan küçük çocuklar yazılı/görsel ve sözel anlatımlar gibi iki ya da daha fazla eş zamanlı durumları öğrenmekte problem yaşamakta, görsel ya da sözel sunularda sadece birine tepki vermektedirler (Venkatesan 2004).

Okul öncesi dönemdeki bir çocuk, özellikle karmaşık bir şekli bütün olarak algılamakta, ayrıntılara dikkat etmemektedir. Altı yaşından sonra ise ayrıntılara dikkat etmeye, ayrıntıları birleştirmeye ve bütünleyici bir algılamaya yönelmektedir. Bu durumda bütünü, parçaları, parçaların birbirleriyle ve parçaların bütün ile olan ilişkilerini aynı anda algılamaya başlayabilir. Şekil-zemin ayırımı algılama için ön koşul teşkil etmektedir. Şeklin zeminden ayırt edilebilmesi daha karmaşık duygusal materyalin algılanmasına temel oluşturmakyadır. Parçayı bütünden ya da şekli zeminden ayırt etme, ergenliğe kadar gelişme göstermektedir (Aral ve Baran 2011, Aral 2010).

Şekil sabitliği: Bir nesnenin şekli, durumu ve büyüklük gibi özelliklerinin çeşitli durumlar içinde değişmeden algılanmasıdır. Fiziksel uyarımdaki farklılıklara rağmen, nesnelerin görüntüleri algı düzeyinde değişmez. Bu tür istikrarlılığa algısal değişmezlik, algı sabitliği denmektedir. Ne olduğu bilinen nesnenin şekli ne taraftan bakılırsa bakılsın aynı kalır. Algı sabitliği sayesinde bir eşyanın sekli, durumu ve büyüklüğü gibi özellikleri farklı retina görüntüsüne rağmen değişmeden algılanmasını sağlamaktadır.

Bir nesnenin sabit olarak algılanmasında büyüklük, açıklık ve renk sabitliği önemlidir (Turan 2006).

Büyüklük sabitliği: Bir nesnenin gerçek büyüklüğünü tanıma yeteneğidir. Örneğin bir futbol topunun gerçek büyüklüğünü bilen bir çocuk çok uzaktaki topu çok küçük retinal görüntüye rağmen yine elinde tuttuğu zamanki büyüklükte algılamaktadır. Büyüklük sabitliği, nesnenin gerçek büyüklüğünü değiştiren faktörlerden bağımsız olarak algılanmasıdır (Turan 2006).

Açıklık Sabitliği: Nesnenin yansıttığı ışık miktarından bağımsız olarak algılanmasıdır. Işık kaynağı güçlü olsun ya da olmasın beyaz kâğıt hep beyaz kâğıt olarak algılanmaktadır (Akdemir 2006, Turan 2006).

Renk Sabitliği: Renklerin arka fondan veya aydınlatma olaylarından bağımsız olarak algılanmasıdır (Akdemir 2006).

Mekân ile konum algılaması: Algılayan birey tarafından bir nesnenin mekân ile konum ilişkisinin algılanmasıdır. Bir birey daima kendi dünyasının merkezidir ve nesnelerin önde, arkada, yukarıda, aşağıda gibi lokalize ederek algılamaktadır. Bu durumda bireyin şeklin biçimini, yatay-dikey, yukarı-aşağı duruşu, sağ-sol konumlamasını göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu beceriye sahip çocuklar hareket halinde olan şekil veya nesneyi ya da ters çevrilmiş bir şekli ayırt edebilme becerisini kazanmıştır (Yıldırım vd. 2012).

Mekân ilişkilerinin algılanması: Bireyin gördüğü şekil ya da nesnelerin uzaydaki pozisyonlarının algılanmasıdır. Görsel algılamanın bu boyutu bir cismin ya da bir sembolün (resim, kelime, sayı) konumunun algılanması ve o nesnenin etrafındakilere göre mekânsal ilişkisinin belirlenmesini içermektedir. Çocuklar ilk olarak kendilerinin bulundukları yerdeki konumlarını fark etmekte, daha sonra yakın çevresindeki nesneler ve kendiler arasındaki ilişkileri, uzaklıkları, boyutları görsel algılama yoluyla değerlendirmeyi öğrenmektedirler (Akdemir 2006).

Lane (2005) mekânsal ilişkilerin gelişiminin üç aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir. İlk aşama doğumla beşinci ay arasında gerçekleşir. Bu aşamada mekânsal ilişkiyi nesneye

yakınlık, ayırt etme, izleme, kapama ve devamlılığın algılanması belirlemektedir. İkinci aşama beşinci ay ile on ikinci ay arasında gerçekleşir ve bu aşama duyusal motor gelişimin bir sonucu olarak gelişir; bebek nesneyi kendi hareketlerinden ayırt etmeye başlar ve görme koordinasyonun sağlanması önemlidir. Üçüncü aşama on iki aylıkken başlar ve bu aşamada nesnelerin birbiri ile olan ilişkileri ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde zihinsel görüntülerin başlamasıyla çocuğun ilk çizimlere kalkıştığı görülmekte ve çocukların çizimlerinde görsel algının izleri bulunmaktadır.

Mekânda nesnelerin yerleri, pozisyonları değiştiğinde bu nesneleri tanıyamama durumları ortaya çıkabilmektedir. Şeklin biçimi, yatıklığı, yukarı – aşağı, sağa – sola koordinatlarına göre konumu, mekânla konumun algılanmasında dikkate alınmalıdır (Sağol 1998, Kılıç 2004). Mekân ile konum algılanması alanında zorlanan çocuklar nesnelerin ve yazılı sembollerin aralarındaki ilişkiyi kurmada hata yapabilirler. Çocuklar kelimeleri ve mekân konum ilişkilerini belirten durumları anlamada zorlanabilirler. Örneğin, "p" yi "q" olarak "ve" yi "ev" olarak algılayabilirler. Bu yüzden okuma, yazma, matematik gibi konularda başarısız olabilirler (Turan 2006).

2.5 Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim, Çizim Becerileri Ve Görsel Algılama

Günümüzdeki eğitimin odak noktasını bireylerin gerçek yaşama katıldıkları zaman taşımaları gereken becerileri kazanmak oluşturmaktadır. "Her çocuk düşünür ve öğrenir" kanısını taşıyan eğitimciler çocuklarda temel becerileri geliştirme çabalarına erken başlamak gerektiğinin önemini vurgulamaktadır (Rahman 2012). Yaşam için gerekli olan bu temel becerileri kazandırmak için ise çocuğu merkeze alan eğitim yaşantılarına gereksinim duyulmaktadır.

Çocuklara temel becerileri erken yıllarda kazandırmada etkili bir yaklaşım olan proje yaklaşımına dayalı eğitimin en önemli amaçlarından biri çocukların bilişsel gelişimini destekleyerek ve diğer gelişim alanlarına katkı sağlayabilmektir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim, bilişsel gelişimde önemli bir yer tutan neden-sonuç ilişkisini arama ve bulma, model alma-taklit etme, görsel algılama becerisini arttırma gibi yetenekleri geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermesi nedeniyle bilişsel gelişim açısından oldukça önemli bir eğitim modelidir (Yıldız Bıçakçı ve Gürsoy 2010).

Bilişsel bir süreç olan algılama, göze, kulağa ve diğer alıcılara gelen uyaranlara anlam verilmesi ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle algı, benzerlikleri kavrama ve farklılıkları görme yeteneği olup algısal gelişim hem olgunlaşma hem de öğrenmeye bağlıdır (Bütün Ayhan 2009). Algılama, sadece nesnelerin nitelik ve nicelikleriyle sınırlı değildir. Çünkü algı, basit bir görüntüleme olgusu değildir. İnsanın içinde bulunduğu bağlamsal koşullar (dikkat, beklenti, gereksinimler) ve öznel varoluş biçimi gibi değişkenler, bilişsel süreçlerin oluşumunu etkilemektedir. Bireyin bilişsel süreçlerinin oluşumu, ön yaşantılara bağlı deneyimler, güdülenme ve hazırbulunuşluk düzeyi gibi birçok psikolojik faktörden etkilenmektedir (Aydın 1999). Dış dünyadan bilginin alınmasında bireyin içinde bulunduğu bağlamsal koşullar önemli olduğuna göre, öğrenme yaşantılarının çocuğa bu koşulları sağlayacak niteliklere sahip olması gerekmektedir. Aral (2010) görsel algı gelişimi bilişsel gelişim, motor gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve dil gelişim ile etkileşim içinde olup bu alandaki çalışmaları içererdiğini, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre görsel algı eğitimin oyun, sanat, müzik, hareker etkileri ile verilmesinin programın etkisini arttırdığını belirtmektedir. Çocuklara hazırlanan görsel algılama eğitimin ilk basamağını dinleme becerilerinin oluşturmakta, dinleme becerileri için göz kontağı kurularak dikkatin toplanması gerekmekte daha sonra işitsel algılar görsel motor faaliyete aktarılmakta ve her fırsatta dil algılama ve motor gelişim çalışmaları birleştirilmektedir. Görsel algılamanın desteklenmesinde görsel algılama alanlarına yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Göz motor koordinasyon ile ilgili çalışmalar, şekil zemin ayrımı ile ilgili çalışmalar, şekil sabitliği ile ilgili çalışmalar, mekân ile konumun algılanması ile ilgili çalışmalar ve mekân ilişkisinin algılanmasına yönelik çalışmaları içermesi gerekmektedir (Aral 2010). Bir konuda derinlemesine inceleme yapmaya dayanan proje yaklaşımına dayalı eğitim çocuğa kendi seçtiği etkinliklerde, kendi öğrenme hızında, somut yaşantılar sunmaktadır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim etkinlikleri çocukların görsel algı alanlarını desteklemek için sanat, müzik oyun, hareket ve geniş yer verilen gezi, gözlem, inceleme gibi etkinliklerle çocukların görsel algı alanlarına önemli katkı sağlamaktadır.

Çocuklar için elde edilen bilgiyi anlamlandırma ve aktarma araçlardan biri olan çizim de çocuğun kendisini, olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde, yalın bir anlatım aracı olarak önemli bir yere sahiptir. Çocuk fiziksel, zihinsel, duygusal,

sosyal ve dil gelişim alanlarında olduğu gibi resim gelişiminde de sistemli ve birbirini izleyen değişimler göstermektedir.Çocuklar için önemli bir dışavurum aracı ve onların tüm gelişimlerine önemli katkısı olan çizimde gösterdikleri değişim ve gelişimin yönünün incelenmesi, çocukların sanatsal gelişimlerinin nasıl destekleneceğinin bilinmesi açısından önem kazanmaktadır (Lowenfeld ve Brittain 1987)

Yapılan pek çok araştırma çocuk çizimlerinin sistematik bir gelişim izlediğini göstermektedir. Piaget' in çizim ve bilişsel gelişim ile ilgili görüşleri, çocuk çizimlerindeki gelişimsel yaklaşımda hala ağır basmaktadır. Çocuğun çizim gelişim dönemleri üzerinde çalışanlar, her çocuğun belli aşamalardan daha erken ya da daha geç, daha hızlı ya da daha yavaş, fakat kesinlikle geçtiğini belirtmektedirler (Acer ve İlhan 2004). Her çocuk bu gelişim evrelerine aynı zamanda ulaşmayabilir ancak, çocukların hemen hepsi -üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla zihinsel engelli çocukların dışındaki tüm gelişim alanlarında olduğu gibi çizim gelişiminde de aynı yaşlarda aynı evrelerden geçmektedir (Yavuzer 1992).

Matthews (2003) çizimi alttan üste doğru dereceli bir ilerleme şeklinde tanımlamakta, çocuğun çizimlerindeki hataları çözünceye kadar anlamsız karalamalar yaptığını, daha sonra üst bir döneme geçtiğini ve sonunda da doğru anlatımın ürünlerini verdiğini belirtmektedir. Lowenfeld çocuk resimlerini çocukların, algılama, dil, sembol oluşumu, duyusal farkındalık, mekân anlatımı ve motor yeteneklerini anlamada önemli bir araç olarak görmekte ve dışarıdan müdahalenin çocuğun resim gelişimi üzerine etkilerinin önemini vurgulamaktadır (Malchiodi 1998).

Çocuğun diğer gelişim alanlarını desteklemek için gösterilen çaba, çocuk için önemli bir anlatım ve anlamlandırma aracı olan çizim için pek fazla gösterilememektedir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim çocuklara gerçek yaşam durumlarını gözlemleme ve gözlemlediklerini çizim ile anlatma fırsatı vererek onların çizimi, bilgiyi anlamlandırması için bir araç olarak kullanmalarına ve çocuğun çizim gelişimine önemli katkı sağlamaktadır. Bu nedenle çocuğun gelişim ve eğitiminde önemli bir yere sahip olan görsel algı ve çizim becerilerini destekleyecek en etkili yöntemlerden biri olan proje yaklaşımına dayalı eğitim okul öncesi eğitimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

2.6 Kaynak Özetleri

Bu bölümde, proje yaklaşımına dayalı eğitim, çizim becerileri, görsel algı ve proje yaklaşımına dayalı eğitim, çizim becerileri ve görsel algı ilişkisi ile ilgili ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar tarih sırasına göre verilerek sunulmuştur.

Proje yaklaşımına dayalı eğitim ile ilgili Türkiye'de yapılmış araştırmalar

Güven vd. (2003) proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş grubu çocukların kavram gelişimine etkisini incelemek için ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullandıkları bir "Kâğıt Projesi" yapmışlardır. Uygulamaya geçmeden önce deney ve kontrol grubundaki çocukların kişisel bilgilerini almışlar ve çocuklara kâğıtlarla ilgili altı tane açık sorudan oluşan soru listesini ön test olarak uygulamışlardır. Daha sonra deney grubundaki çocuklara kâğıt projesini uygulamışlardır. Kontrol grubu ile geleneksel yöntemler kullanılarak kâğıt konusu ele alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kavram gelişimi açısından deney ve kontrol grubu arasında ön-testlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, son-testlerde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, proje yaklaşımına dayalı eğitimin kavram kazanılmasında oldukça etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Yılmaz vd. (2006) Ege Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Kampus Anaokulundaki altı yaş grubu 15 çocuk ile "Süt Projesi'ni" gerçekleştirmişlerdir. Proje çalışmasında proje boyunca çocukların, istekli ve ilgili oldukları, tüm proje boyunca verilen görevleri büyük bir hevesle yerine getirdikleri görülmüştür. Çocukların bu proje boyunca soru sorma, öğrenmek istedikleri üzerinde düşünme, daha yaratıcı ve üretken olma, işbirliği içinde çalışma becerilerinin geliştiği belirlenmiş, çocukların yanı sıra öğretmenlerin de proje yaklaşımına dayalı eğitimi tanımaları, uygulamadaki süreci takip etmeleri ve çocuklardaki değişimleri gözlemlemeleri için bir fırsat sağladığı görülmüştür.

Kurt (2007) beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Bu çalışmaya 23 deney grubu 23 kontrol grubu toplam 46 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 23 hafta boyunca haftada iki saat proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar ise normal okul

öncesi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Çocukların sosyal becerilerini belirlemek için ön test ve son test olarak "Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği" uygulanmıştır. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin sonucunda proje yaklaşımına dayalı eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Obalı (2009) okul öncesieğitim almakta olan altı yaş çocuklarına verilen proje yaklaşımına dayalı beslenme eğitiminin beslenme bilgi düzeyine etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasında deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmaya deney grubu 15 ve kontrol grubu 15 çocuk olmak üzere toplam 30 çocuk katılmıştır. Çocukların besin grupları hakkındaki bilgileri " Besin Grupları Bilgi Edinme Formu" kullanılarak ölçülmüş ve deney grubundaki çocuklara beş hafta boyunca "Besin Grupları Projesi" uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar ise öğretmen yönelimli geleneksel eğitim almışlardır. Proje bitiminde çocuklara " Besin Grupları Bilgi Edinme Formu" tekrar uygulanarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında besin grupları ile ilgili bilgi düzeleri bakımından anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Yıldız Bıçakçı (2009)bağımsız anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların motor gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri, sosyal/duygusal gelişim alanlarına proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 19 deney, 19 kontrol grubu olmak üzere toplam 38 çocuğun katıldığı çalışmada "Brigance Erken Gelişim Envanteri II" ön test olarak uygulanmış ve ardından Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı altı hafta, haftada üç gün (18 gün), günde yaklaşık 3 saat olmak üzere toplam 54 saat uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt testleri ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Dizman-Özaslan (2010) proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada ön test,

son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Ankara İli Kazan İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden 21 deney grubu 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 42 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Uygulamaya geçmeden önce çocuklar hakkında kişisel bilgiler alınmış, deney ve kontrol grubundaki çocuklara "Metropolitan Hazır Bulunuşluk Testi 6" ön test olarak uygulanmıştır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı beş hafta boyunca her gün uygulanmış ve uygulama bittikten sonra deney ve kontrol gruplarına son test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; çocukların "Okumaya Hazırlık Becerisi" boyutunun "Görsel Ayırt Etme" alt boyutu ve toplam okul olgunluğu bakımından iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, Okumaya Hazırlık Becerisi boyutunun "Başlangıç Seslerini Ayırt Etme", "Ses Harf İlişkisi" alt boyutları ile "Hikâye Anlatma" ve "Matematik Beceriler" boyutunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur.

Kefi (2011) proje yaklaşımına dayalı eğitimin aşamalarını bir uygulama modeli üzerinde göstererek alanda çalışan öğretmenlere katkı sağlamayı amaçladığı çalışma Foça Belediyesi Çocuk Evi Anaokulu beş yaş grubu 15 çocukla birlikte yürütmüştür. Çocuklar beş hafta süren "Şişe Projesi" uygulanmış ve bu süre boyunca her aşamada farklı etkinlikler yapılmıştır. Proje çalışmalar boyunca çocukların ilgisini çeken bir konu üzerinde eğlenerek, keşfederek, merak edilen sorulara yanıtlar arayarak, yaratıcı ve kalıcı bir öğrenme süreci yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca proje çalışması ile çocukların öğrenme ve keşfetmeye karşı olumlu duygular geliştirdikleri görülmüştür.

Oğuz (2012) proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya Malatya ili merkezinde bulunan farklı iki anasınıfından 20 deney grubu, 22 kontrol grubu olmak üzere 42 çocuk dahil edilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Problem Çözme Beceri Ölçeği" deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulandıktan sonra 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerini desteklemek amacıyla 44 gün, haftada dört gün "Pantolon Projesi", "Kitap Projesi", "Kalem Projesi" ve "Kayısı Projesi" uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın

olduğu, proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların problem çözme becerilerini desteklediği belirlenmiştir.

Proje yaklaşımına dayalı eğitim ile ilgili Dünya'da yapılmış araştırmalar

Brayson (1994) tematik yaklaşım ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkilerini karşılaştırmak için ilkokul birinci sınıf çocukları ile tematik yaklaşıma dayalı "Dinozorlar" ve proje yaklaşımına dayalı "Kurbağalar" çalışması yapmıştır. Çocukların yaşadığı iki deneyim ele alındığında okuma, yazma, öğrenme alanları ve iki öğrenme yaklaşımının farklılıkları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak araştırmacı çocukların dinozor temasından daha çok kurbağalar projesinde araştırma yaptıklarını, okudukları ve kendi öğrenmeleri hakkında kararlar aldıkları belirtmiştir. Ayrıca çocukların sonraki yıllarda öğrenmeyi etkileyecek, öğrenmeye karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmiş olduklarını da saptamıştır.

Rosberg (1995) altı-yedi yaş grubundaki çocuklarla yaptığı İnsanlar Projesinde çocukların ilk projesi olduğu için konu öğretmen tarafından seçilmiştir. Projenin ilk aşamasında insanlar hakkında genel bir araştırma yapıldıktan sonra konu okuldaki insanlar olarak sınırlandırılmıştır. Projenin tüm aşamaları boyunca çocuklar sınıflarındaki, okuldaki insanların benzer ve farklı yönlerini incelemişler, resim, grafik, şema, hikâye, şiir gibi etkinlikleri kullanarak çalışmalarını derinleştirmişlerdir. Proje çalışması boyunca eğitimci çocukların farklı konu ve yeni proje konularını belirlediklerini, tüm çalışmalara aktif olarak katıldıklarını, arkadaşları ile etkileşimlerinin arttığını, çocukların duygusal zihinsel ve sosyal yönden geliştiklerini ve bilimsel pek çok kavram kazandıklarını, çocukların motivasyon ve dikkat sorunu yaşamadıklarını belirtmiştir.

Chard (1999) okul öncesi çocuklarıyla sekiz hafta süren Ayakkabı Projesi'ni yürütmüştür. Projenin ilk aşamasında çocuklarla ayakkabılar hakkında konuşulmuş, çocuklar geçmiş deneyimlerini çeşitli yollarla sunmuşlardır. İkinci aşamada çocuklar pek çok sorunun cevabını aramışlar, beş grup oluşturularak araştırmalarını sürdürmüşlerdir. Bu aşama boyunca çocuklar elde ettikleri bilgileri kullanarak bir ayakkabı dükkânı oluşturmuşlar ve son aşamada aileler çocuklarının hazırladığı ayakkabı dükkânlarını ziyaret etmişler, çocukların ürünlerini incelemişlerdir. Proje

çalışması sürecinde eğitimciler çocukların sayma ölçme, renk, desen, şekil gibi teknik kelimeleri kullanabildikleri, görüşme yapma gibi becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

Beneke (2000) proje yaklaşımına dayalı, part-time eğitim veren kurumlarda uygulanmasının olumlu ve olumsuz etkileri üzerine bir çalışma yapmıştır. Illinois eyaletindeki part time eğitim veren üç-beş yaş grubu çocukların bulunduğu üç farklı kreş ile yaptığı çalışmada öğretmenlerle programı uygulamış ve sonuçlarını tartışmıştır. Öğretmenler çocukların proje çalışmaları boyunca çizimlerinde önemli bir ilerlemenin olduğunu, çocukların projenin başında basit ve anlaşılmaz çizimler yaparken ilerleyen aşamalarda daha anlamlı ve anlaşılır çizimler yaptıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca programa katılan çocukların dinleme becerilerinin yanında çocukların birer araştıran ve düşünür olduğunu gördüklerini, çocukların ilgi ve dikkatlerini toplamak için çok fazla çaba harcamalarına gerek olmadığını çünkü çalışmaların çocukların ilgi ve dikkatlerini vermelerine yardım ettiğini belirtmişlerdir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programlarına olumlu katkı sağladığını ve eğitim programının niteliğini arttırdığını, ayrıca ailenin eğitim etkinliklerine daha fazla katılımını da sağladığını vurgulamışlardır.

Gallick (2000) okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirdiği Saç ve Kuaför Projesi'ni üç-altı yaş arasındaki 23 çocuk ile haftanın her günü, üç ay uygulamıştır. Projenin ilk aşamasında çocuklar ve öğretmen saç kesimi ile ilgili deneyimlerini çeşitli yollarla ifade etmişler, ikinci aşamada oluşturulan soruları, merak ettiklerini araştırmak için çocuklar gezi, gözlem ve araştırma yapmışlar ve üçüncü aşamada ise öğrendiklerini ailelerine sunmuşlardır. Proje sonunda çocukların grup halinde çalışma ve fikirlerini paylaşmayı öğrendikleri, öğretmenlerin ise proje çalışmaları boyunca projeyi daha iyi kavradıkları, planlama becerilerini geliştirdikleri ve ekip halinde çalışmayı öğrendikleri ortaya konmuştur.

Helm ve Gronlund (2000) çocukların bilimsel becerileri geliştirmek için belirlenen kazanımları değerlendirmek için Linda Lundberg Anaokulunda Kaplumbağa Projesi'ni uygulamışlardır. Çocuklar sınıflarında bulunan kaplumbağayı iki ay boyunca gözlemleyerek proje çalışmasını yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın sonunda aaştırmacılar çocukların basit bir araştırmayı planlamayı, yapılandırmayı öğrendiklerini, çevrelerindeki olaylar ve canlı varlıklar hakkında çeşitli sorular sorarak onların

farklılıklarını görebildiklerini ve çocukların bilimsel sorgulama becerilerinin geliştiğinibelirtmişlerdir. Ayrıca okul öncesi çocukları için belirlenen bilimsel becerilerin gelişimine yönelik amaçların proje çalışmaları ile geliştirilebileceğini de saptamışlardır.

Dixon (2001) anaokulu çocukları ile iki aylık bir zamanı kapsayan "Su Projesi" yapmıştır. Yaklaşık 550 çocuğun bulunduğu okulda 18 sabahçı, 16 öğlenci grupta bulunan toplam 34 çocuğun katıldığı proje çalışmasında proje yaklaşımına dayalı eğitimin tüm aşamalarının uygulandığı, çocukların ilk elden pek çok deneyim elde ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerproje çalışmaları boyunca yapılan etkinlik ve çalışmaların çocukların tüm gelişim alanlarına olumlu etkisi olduğu ve eğitim programına önemli katıklar sağladığını belirtmişlerdir.

Wilson (2001) iki dilin konuşulduğu 22 kişilik bir sınıfta proje yaklaşımına dayalı Biçerdöver Projesini üç hafta boyunca uygulamıştır. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin üç aşamasının uygulandığı çalışmanın sonucundaöğretmenler, projenin çocuklar tarafından belirlenmesinin çocukların proje çalışmasına daha çok ilgi duymalarını sağladığını, belirlenen amaçlara proje sonunda ulaşıldığını, proje çalışması ile ikinci dil öğrenen çocukların kelime hazinelerinin arttırılması için zengin olanaklar sağladığını, farklı iki dili kullanan çocuklar arasında iletişimin arttığını ve proje aşamaları hakkında daha çok bilgi elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Manicinelli vd. (2004) anlamlı öğrenmeyi desteklemek için İtalya'da kavramlar haritaları ile deneyimin dört-beş yaşındaki anaokulu çocuklarının dil öğrenimine etkilerini incelemişlerdir. 2003-2004 okul yılında 56 çocuk farklı iki sınıfta kavram haritaları oluşturmuştur. Çocuklar balkabağı, yuva, kâğıt hamuru, bağbozumu, çimento, su, portakal ve kum projeleri ile ilgili yaklaşık 180 kavram haritası yapmışlardır. Araştırmacılar kavram haritalarının çocuklardaki bilginin ortaya çıkmasını sağladığı ve çocukların bilgiyi anlamlandırılmasına, deneyimlerini organize etmelerine ve deneyimlerini yansıtmalarına önemli katkı sağladığı ve motive edici olduğunu ortaya koymuşlardır.

Servizzi (2008) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden on dokuz özel gereksinimi olan hafif düzeyde zihinsel engelli ve konuşma bozukluğu olan üç-beş yaş çocukları ile

25 gün süren Kuklalar Projesi yapmıştır. Proje çalışmalarının tüm aşamalarının kullanıldığı, çocukların kuklalar konusunda derinlemesine araştırma yaptığı bu çalışmanın sonunda, sınıf öğretmeni çocukların kendisi ile iki konu ağı oluşturduklarını ilk konu ağında incelenecek konunun sınırlı olmasına rağmen uzman ziyareti sonrasında konu ağının çocuklar tarafından genişletildiğini, çocukların gözlem ve inceleme yaptıklarını ve çocukların konuşma ve kendini ifade etme düzeylerinin arttığını belirtmiştir.

Beneke ve Ostrosky (2009) sınıflarında farklı ekonomik, dil ve kültürden gelen çocukların öğretimini desteklemek ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisini araştırmak için öğretmen görüşlerine başvurmuşlardır. Daha önce proje yaklaşımına dayalı eğitim deneyimleri olmayan, üç-dört yaş çocukları ile çalışan yedi okul öncesi öğretmeni ile yaptıkları araştırmada ön test son test görüşme tekniğini kullanmışlardır. Bu çalışmanın sonunda öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere göre öğretmenler proje yaklaşımına dayalı eğitimin farklı özelliklere sahip çocuklar için etkili olduğunu, gerçek yaşam deneyimlerinin çocukları öğrenmeye karşı motive ettiğini, çocukların dikkatini verme ve aktif katılımlarını sağladığını ve çocukların sosyal ve akademik becerilerini olumlu etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Dresden ve Lee (2011) öğretmenmerkezli geleneksel eğitim ile proje yaklaşımına dayalı eğitimin karıştırıldığı çalışmaya ilköğretim birinci sınıf 10 erkek 9 kız toplam 19 çocuk katılmıştır. Bu çocuklar ekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelmektedir. Aynı çocuklarla öğretmen merkezli ve proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulanmıştır. Öğretmenler önce sekiz oturum (28 gün) süren öğretmen merkezli "Hayvan" ve arkasından "Civciv" konulu yine sekiz oturum (27 gün) süren proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulamışlardır. Eğitime geçilmeden önce öğretmenin hazırladığı çalışma sayfası ön test olarak uygulanmış, öğretmen merkezli eğitimin arkasından bir değerlendirme yapılmış ve en son proje yaklaşımına dayalı eğitim verilmiş ve test uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların kelime hazineleri ve düşünce sayılarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca proje yaklaşımına dayalı eğitim çocukların dört alanda; birlikte çalışma, geçmiş deneyimleri ile bağlantı kurma, öğrenmek istediği şeylerle ilgili sorular geliştirme ve model inşa

etme, çizim, yazma tartışma gibi farklı araçlarla düşüncelerini açıkça ifade etmelerine destek olduğu ve öğrenme için zengin fırsatlar sunduğunu vurgulamışlardır.

Çizim ile ilgili Türkiye'de yapılmış araştırmalar

Acer ve İlhan (2004) çocukların resimlerinin gelişimsel yönden incelenmesi amacıyla yaptıkları betimsel çalışmaya Ankara'da bulunan anaokullarına devam eden beş-altı yaş grubu 100 çocuk katılmıştır. Araştırma kapsamında ünlü ressam Nuri Abaç' ın "Güvercin" adlı yapıtı gösterilmiş ve çocuklarla birlikte resim eleştirilmiştir. Eleştirinin ardından çocuklar, yapıtı drama yöntemi ile canlandırmışlardır. Drama çalışmasından sonra yapıt, çocuklar tarafından tekrar resmedilerek, bir grup çocuğa, hazırlanan bir sanat eleştirisi formu ile yaptığı resmin eleştirisi yaptırılmıştır. Ayrıca hazırlanan başka bir soru formu okuldaki öğretmen tarafından yanıtlanmış, bu form ile çocukların devam ettikleri kurumlarda verilen sanat eğitiminin profili saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma kapsamında resim yapan 100 çocuğun resimleri evrensel gelişim dönemi ile karşılaştırılarak çocukların bu gelişim dönemlerine ne ölçüde paralel resim yaptıkları saptanmıştır. Araştırma sonunda çocukların yapmış oldukları resimlerin % 41'i gelişim düzeyinde, % 5'i gelişim düzeyinin üzerinde, % 54'ü gelişim düzeyinin altında olduğu belirlenmiştir. Resimsel yönden gelişim düzeyinin altında olan çocukların büyük bir çoğunluğunun beş yaş grubu ve erkek çocuklar olduğu saptanmıştır.

Öncü ve Darıca (2004) beş-altı yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların insan figürü çizimlerine görsel sanat eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Araştırma ön test-eğitim-son test desenindedir ve örneklemi oluşturan çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Keçiören Atatürk Çocuk Yuvasında kalan beş-altı yaş grubundaki 20 çocuk deney grubunu; Karamürsel Gazanfer Bilge Çocuk Yuvasında kalan 20 çocuk da kontrol grubunu oluşturmuştur. Çocuklara öncelikle bir insan çiz yönergesi verilerek ön test alınmış; deney grubuna verilen on haftalık eğitimin ardından aynı yönerge verilerek son test uygulanmıştır. Toplanan veriler Koppitz' in "İnsan Figürü Çizimlerinin Gelişimsel Açıdan Değerlendirilmesi Kriterleri" ne göre puanlanarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımlı gruplardaki Ki-kare testi ve tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Verilen sanat eğitimi sonucunda çocukların insan figürü çizimlerinin ayrıntılarında ve figürlerin boylarında

belirgin bir artış olduğu görülmüştür.

Gür (2006) sanat eğitim programının üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen altı yaş üstün yetenekli çocukların çizim becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmaya 26 kız 26 erkek olmak üzere toplam 56 anasınıfına devam eden üstün yetenekli çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmacı tarafından uygulanmak üzere Silver Sanat Eğitim programından alınarak geliştirilen sanat eğitim programı deney grubundaki çocuklara altı hafta ve haftada üç gün olmak üzere altı hafta boyunca uygulanmıştır. Eğitim programı uygulanmadan önce ve sonra kontrol ve deney grubundaki çocuklara Silver Çizim Testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; sanat eğitim programının çocukların çizim becerileri üzerine olumlu etki yaptığı belirlenmiştir.

Büyükekiz (2008) okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf çocuklarının, okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre resimlerinde belirgin farklılıkların olup olmadığını araştırdığı çalışmasında, okul öncesi dönem etkinlikleri ile ilkokul etkinliklerini karşılaştırarak incelemiştir. Araştırmanın verileri, 2006 – 2007 öğretim yılında Konya ili merkezindeki ikisi özel ve biri devlete ait olmak üzere üç ilkokuldan 30'u kız 54'ü erkek toplam 84 birinci sınıfa devam eden çocuk ile yapılan uygulama çalışmasından elde edilen sonuçlar oluşturmuştur. Çocuklardan bir ders saatinde "bahar ve piknik" konulu resim yapmaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim almış çocukların resimlerindeki ifadeler sanatsal gelişim içerisinde şematik dönemin özelliklerini belirgin olarak göstermiş, okul öncesi eğitim almayan çocukların ise halen şema öncesi dönem özelliklerini taşıdığı, şematik döneme geçişte problemler yaşadıkları gözlenmiştir.

Metin ve Aral (2010) çocuklarda resim gelişim aşamalarını inceledikleri çalışmaya4-7 yaş arasındaki 270 çocuk dâhil edilmiştir. Çocukların resim gelişim aşamalarının belirlenmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Çocuk Resimlerinin Özelliklerini Değerlendirme Formu" ve "Eisner'ın 14 Kategorisi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çocukların resim gelişim özelliklerine bakıldığında, dört- yedi yaş çocukların yaşlarına göre şema öncesi dönemdeki çizim özelliklerini, mekân özelliklerini, insan resmi özelliklerini ve renk özelliklerini büyük oranda gösterdikleri

belirlenmiştir. Dört-yedi yaş çocukların çizimlerinin mekân anlatımındaEisner'ın 14 Kategorisi ile benzerlik gösterdiği, çizim özellikleri açısından cinsiyete göre fark olmadığı, ancak yaşa göre Eisner'ın 14 kategorisi açısından farkın bulunduğu görülmüştür.

Çizim ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar

Golomb (1985) çocukların çizimlerindeki düzensel gelişimi incelemek için üç-on üç yaş arası 161 çocukla yaptığı araştırmada çocuklara kâğıt ve pastel boya vererek iki-üç kişilik gruplar halinde dört çizim yapmalarını istemiştir. Çocuklar "bir aile, bir doğum günü, oynayan çocuklar ve ağaçlı bahçe" çizmişler ve çizimleri değerlendirmek için Golomb (1984,1984) tarafından mekânsal özellikleri değerlendirmek için geliştirilen "Düzensel Ölçek (Compositional Scale)" kullanılmıştır. Ölçekte nesneler arasındaki aşağı-yukarı, yakın-uzak ilişkileri ile yakınlık, sıralama ve simetri ilişkilerini değerlendiren alt boyutlar bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaş ile düzensel gelişim arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Üç-dokuz yaş arasındaki düzensel anlatımda farklılıklar görülürken dokuz-on iki yaş çocukların düzen anlatımında farklılık olmadığı görülmüştür. Piaget 'in öngördüğü gibi bilişsel gelişime bağlı olarak nesnelerin düzensel ve mekânsal farklılıklarını tanımlama yeteneği gelişimle aşamalı bir ilerleme göstermektedir. Çocuklarının dokuz yaşından önce büyük bir düzensel gelişim gösterdikleri, dokuz yaşından sonra somut işlemler döneminde olan çocuğun mekânsal ilişkileri görebildikleri belirlenmiştir.

Karmiloff Smith (1990); dört-on bir yaşlarında 54 çocuğun katıldığı çalışmalarında çocuklarda ifade etmeye yönelik çizim becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda her çocuktan ev, adam ve hayvan olmak üzere her konuda ikişer çizim yapmalarını istemiştir. Çocuklar önce bir ev/adam/hayvan çizmişler, daha sonra ise gerçekte var olmayan hayali bir ev/adam/hayvan çizmişlerdir. Veriler gözlem yöntemiyle incelenmiş, hayali çizimlerde gözlenen ebat, şekil, konum, farklı unsurlar ekleme gibi kriterler ele alınarak değerlendirilmiştir. Küçük çocukların hayali karakterler için ebat ve şekilde değişiklikler yaptıkları gözlenirken, büyük çocukların öğelerin konumunda (pozisyonunda ve oryantasyonunda) değişiklikler yaptıkları, farklı öğeler ekledikleri ve böylece ifade etmeye yönelik esnekliği arttırdıkları gözlenmiştir.

Klaue (1992) beş, yedi, dokuz ve on bir yaşında 20 çocuk ile yaptığı çalışmada, çocuklardaki uzamsal ilişkileri göstermeleri için çizimi kullanmıştır. Bu çalışmada; masanın üzerinde biri önde, diğeri arkada olmak üzere iki top kâğıdın üzerine yerleştirilmiştir. Toplardan biri, çocuğun bakış açısından bakıldığında, diğer topun bir bölümünün görünmesini engelleyici niteliktedir. Çocuklardan bu resmi bakarak çizmeleri istenmiştir. Çocukların çizimleri gözlem yöntemiyle incelenmiş, çizimler uzamsal ilişkilendirme (sağ-sol ilişkileri vb), şekil zemin uyumu (çizimde mesafeler, açılar), düzeneğin bakış açısından göründüğü şekliyle tam olarak çizilebilmesi gibi kriterler doğrultusunda gruplandırılmıştır. Çalışmanın sonucunda; beş yaşındaki çocukların düzeneğin kendi bakış açılarından nasıl göründüğüne aldırmaksızın kâğıda iki top çizdikleri, yedi ve dokuz yaşındaki çocukların uzamsal (sağ-sol vb.) olarak düzenlemeyi eşleştirerek çizdikleri ancak bakış açılarıyla çizimi tutarlı bir şekilde ilişkilendirmekte zorlandıkları görülmüştür. Araştırmada bunların dışında; yedi yaşındaki çocukların yalnızca şekli-zemin uyumuna (çizimde mesafeler, açılar) duyarlık gösterirken, dokuz yaşındaki çocukların hem grafik yüzey uyumuna, hem de modelin görünümüne duyarlık gösterdikleri, on bir yaşındaki çocukların ise düzeneği gerçeğine uygun bir şekilde çizdikleri gözlenmiştir.

Butler vd. (1995) çocukların yaşadığı deneyimleri çizim yoluyla aktarmalarının hatırlama ve öğrenme düzeylerine etkisini inceledikleri çalışmada iki deney yapmışlardır. İlk deneye beş-altı yaş grubundan 32 çocuk katılmış, ikinci deneye ise beş-altı yaş grubundaki 32 çocuk ile üç-dört yaş grubundan 32 çocuk katılmıştır. İlk deneyde çocuklar bir yangın istasyonuna geziye götürülmüş, çocuklar istasyonda inceleme yapmışlar, itfaiye erleri görsel materyallerle açıklamalar yapmışlardır. Çocukların bir gün sonra bu gezi hakkında görüşlerini almak için çocukların yarısından olayı anlatmaları diğer yarsından ise çizmeleri istenmiştir. Çizim yapan çocuklardan, olayı anlatan çocuklara göre daha fazla bilgi elde edildiği görülmüştür. İkinci deneyde ise aynı olay bir ay sonra çocuklara sorulmuştur. Bir grup çocuk olay hakkındaki bilgilerini sözlü olarak diğer grup ise çizimle anlatmışlardır. Çizim yapan çocuklardan olayı anlatan çocuklara göre daha fazla bilgi elde edilmiştir. Çizimin bellek performansını kolaylaştırdığı, bilginin daha kolay hatırlamasına neden olduğu ortaya konmuştur.

Martlew ve Connolly (1996) Papua Yeni Gine'deki okullu ve okullu olmayan çocukların insan figürü çizimlerini incelemişlerdir. Çalışmaya Papua Yeni Gine'nin batı bölgesinde yaşayan on-on beş yaşlar arsındaki 287 çocuk dâhil edilmiştir. Çocukların her birine bilişsel ve motor yetenekleri ölçmek için Whechsler Zekâ Testinin bileşenlerinden bir olan Pasifik Ek Düzenleme (Pasific Design Construction) testi uygulanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çocuklardan insan figürü çizimleri istenmiştir. Çocukların resimleri anlatımsal olmayan çizimler, baş-formları ve geleneksel figürler olmak üzere üç gruptan ve her grubun kendi içinde kategorilere ayrıldığı yedi basamaktan oluşan bir ölçekle değerlendirilmiştir. Değerlendirme iki bilirkişi tarafından yapılmıştır. Sonuç olarak çocukların cinsiyetlerinin insan figürü çizimi üzerinde etkisinin olmadığı, okul deneyimi olan çocukların daha çok geleneksel figürleri çizdiği, okul deneyimi olmayan çocukların tüm kategorilerde farklılık gösterdikleri ortaya konmuştur. Anlamsız karalama ve çizimlerin daha çok okula gitmeyen çocuklar tarafından yapıldığı, doğrudan deneyimlerin kısa bile olsa çizimler üzerinde etkileri olduğu görülmüştür. Okul deneyimine sahip olan ve olmayan çocukların çizimlerinde açık farklılıklar bulunmuş ve okul deneyiminin çizim becerilerini etkilediği görülmüştür.

Sutton ve Rose (1998) çocuğun model çizimine verdiği dikkatin araştırmalarda büyük oranda ihmale edildiğini düşünerek çocukların çizim gelişiminde görsel dikkat stratejilerinin rolü adlı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya 152 çocuk (üç-beş yaş 40, beş-altı yaş 52, yedi-dokuz yaş 60 çocuk) rastgele seçilmiş, çocukların oturdukları yerden görebilecekleri farklı yerlere nesneler yerleştirilmiş ve çocukların oturdukları yerden bu nesneleri çizmeleri istenmiştir. Deney iki aşamadan oluşmaktadır. Çocukların kendiliğinden gösterdikleri dikkat (bakma sayısı ve bakma zamanı) ve çizim performansları ölçülmüştür. Çizimler görsel olarak gerçekçi, zihinsel olarak gerçekçi, ihmal, karışık ve karalama gibi beş kategoride değerlendirilmiştir. İlk deneye göre çocukların altı ve sekiz yaş arasında zihinsel gerçeklikten görsel görsel gerçekliğe doğru bir ilerleme gösterdikleri ve bu süreçte çocukların model çizimlere kendiliğinden ilgilerinin arttığı görülmüştür. İkinci deneyde altı yaş çocuklarının çizim performansının karşılaştırmalı ödevler ve açık yönergelerle ilerlediği, çizimde dikkatin kendiliğinden arttığı saptanmıştır. Tüm yaşlardaki çocuklarda belirlenmiş yönergelerin model çiziminde dikkati arttırdığı ve yeterli dikkat stratejilerinin kullanımı ile görsel olarak

gerçekçi çizimlerin bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada zihinsel ve görsel gerçekliğin birbirinden bağımsız gelişim basamakları olmadıkları da saptanmıştır.

Anderson ve Yates (1999) altı-yedi yaş grubu 28 deney grubu 28 kontrol grubu toplam 56 çocuğun katıldığı ön test son test deneysel çalışmada kil çalışmasına yönelik, altı haftalık bir eğitim programı uygulayarak programın çocuklar üzerinde etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Çocukların eğitimden önceki kil çalışmalarının fotoğrafları ile eğitimden sonraki çalışmalarının fotoğrafları alınmış ve bu fotoğraflar profesyonel üç sanatçı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme teknik yeterlik, estetik görünüm, dekoratif yeterlik ve üç boyutlu yaklaşım başlıkları altında yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun; tüm değerlendirme alanlarında anlamlı kazanımlar elde ederken, kontrol grubunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Burkitt vd. (2000) özellikleri belirlenen konuların çocuklar tarafından özgürce farklı formal elementlerin (boyut ve renk) çizimleri, hoş ve hoş olmayan özellikleri anlatılan figürlerin çizimi ve çocukların kendi çalışmalarını değerlendirme stratejileri araştırılmıştır. Çalışmaya 129 erkek, 124 kız çocuk katılmıştır. Bu çocukların 109'u dört-yedi yaş, 72'si yedi-on yaş ve 72'si on-on bir yaş çocuklarıdır. Araştırmada çocuklardan, temel çizim için üç resimden birini (insan, köpek ya da ağaçtan istediğini) çizmeleri istenmiştir. Daha sonra çocuğa çizdiği temel resim ile ilgili hoş bir açıklama yapıldıktan sonra tekrar çizmesi istenmiş, üçüncü çizimde ise çocuğa çizdiği temel çizim ile ilgili hoş olmayan bir açıklama yapılarak üçüncü çizim yapması sağlanmıştır. Çizimden sonra çocuklara "bu insan/köpek/ağacın iyi/kötü olduğunu nasıl gösterdiğini açıklaması istenmiştir. Üç çizim iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre çocukların kötü figürleri daha küçük çizdikleri ve çizimlerinde daha az ayrıntı ve renk kullandıkları, büyük çocukların çizimlerinde hareketlere yer verirken küçüklerde hareketin az olduğu görülmüş ve çocukların duygularını çizimle açıkladıkları görülmüştür.

Toku (2000) Japon ve Amerikalı çocukların çizimlerinde artistik gelişimin karışık kültür analizini yapmıştır. Erken yıllarda artistik gelişimin evrensel bir özellik

göstermesine rağmen, belirli bir yaşa ulaştıklarında kültüre özgülüğün çocukların çizimlerinde diğer önemli bir özellik olduğundan yola çıkarak Amerika'nın farklı bölgelerinde yaşayan Amerikalı ve Japon çocuklardan dört binin üzerinde birinci ve altıncı sınıfa devam eden çocuklar araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çocuklardan okuldaki oyun alanında ben ve arkadaşlarım konulu serbest resim yapmaları istenmiştir. Toplanan resimler araştırmacının da katıldığı üç kişi tarafından Eisner'ın (1967) geliştirdiği "çocukların çizimlerindeki mekânsal davranışların 14 kategorisi' kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak Eisner'ın yapılandırdığı kategorilere dayanarak mekân gelişimi ve milliyet ilişkisi açıklanmış ve ikinci olarak çocukların çizimlerindeki kültüre özgülük ve mekân davranışı gözlenmiştir. Japon çocukların yoğun sanat eğitimi almaları nedeniyle Amerikalı çocuklardan tüm kategorilerde hızlı ilerledikleri bulunmuş ve sanat eğitim programlarının çocukların artistik gelişimini etkilediği vurgulanmıştır.

Abell vd. (2001) çocuklardaki zihinsel becerileri ölçmede önemli bir araç olarak bilinen üç insan figürü; Goodenough ve Harris (1963), Naglieri (1988) ve Ayres ve Reid (1966)'in çizim tekniği ile çocuklar için yeniden düzenlenen Wechsler Zekâ Testi sonuçlarının karşılaştırılması amacı ile yaptıkları çalışmalarına altı-on beş yaş 119 erkek ve 81 kız, düşük sosyo-ekonomik koşullardan gelen çocuk katılmıştır. Çocuklara önce bir insan çizimi yaptırılmış, daha sonra Wechsler Zeka Ölçeği uygulanmıştır. Sonuç olarak insan figürü çizimleri ile zekâ ölçeği arasında olumlu ve önemli bir ilişkin olduğu belirlenmiştir

Toku (2001) ilköğretim birinci ve altıncı sınıfa devam eden Japon ve Amerikalı 200 çocukla yaptığı çalışmada çocuklardan "ben ve arkadaşlarım okul bahçesinde oynarken" konulu bir resim çizmelerini istemiştir. Çocukların çizimleri tek tek incelenerek çizimlerdeki hayal gücü ve taklitin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgularına göre; çocukların yaşları büyüdükçe çizimlerinde hayal gücünü kullanmak yerine bilinen bir çizgi kahramanını çizme oranının yükseldiği, küçük yaş grubu çocukların hayal gücünü daha çok kullandıkları, büyük yaş grubunun çizmiş olduğu figürlerin hayal gücünden çok, görüneni kopyalamaya yönelik olduğu saptanmıştır.

Stokrocki ve Samoraj (2002) Polonya'da bir dini bayram ile ilgili çocukların çizimlerinin incelendiği çalışmaya bir ilkokuldaki beş-on iki yaş arası çocuklar katılmıştır. Bu çalışmada Polonya'da bir dini bayram ile ilgili bir ay boyunca bir proje çalışması yapılmıştır. Çocuklara dini bayram ile ilgili ilk çizimleri yaptırılmış daha sonra çalışma boyunca günlük olarak gezi notları, fotoğraflar, görüşmeler, çizimler kaydedilmiştir. Çocukların çizimleri konu, şema, renk, içerik, mekânın kullanımı yönünden değerlendirilmiştir. Çizimler sadece derin dini duygular açısından değil, büyük kiliseler ve dekoratif detaylar açısında da değerlendirilmiştir. Çocukların çizimlerindeki detay ve anlatımda artış olduğu görülmüş, beş-yedi yaş şema dönemindeki çocuklarının çizimlerinde hareket ve etkileşimi anlatmadıkları, en önemlisi de çocukların çizimlerinin onların neyi, ne kadar öğrendiklerini ortaya çıkarmada etkili olduğu görülmüştür.

Toku (2002) çocukların artistik ve estetik gelişiminde popüler kültürün etkisini incelediği çalışmasında; ilkokuldaki Japon çocukların çizimlerine dayanarak iki boyutlu yüzeyde mekân/ derinliği yaratmada evrensel ve evrensel olmayan (sosyo-kültürel) etkileri açıklamak amacıyla yaptığı bu çalışmaya Japonya'daki üç bölgedeki ulusal eğitim programı uygulayan dört ilkokuldan 2500 çocuk dâhil edilmiştir. Çocuklara kâğıt, sekiz renk boya, kalem ve silgi verilmiş, okul bahçesindeki oyun alanında ben ve arkadaşlarım yönergesi verilerek resim yapmaları istenmiştir. Çocukların resimleri önce Eisner'ın 14 kategorisine göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından Eisner'ın 14 kategorisi temel alınarak yapılandırılan Toku'nun 20 kategorisi kullanılmıştır. Sonuç olarak Japon çocukların çizimlerindeki diğer kültürlerden çocukların nadir gösterdikleri mekân anlatımının bulunduğu, yaratıcı tekniklerde sosyo-kültürel faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Bu farklılığa, eğitim sistemi, geleneksel estetik faktörler ve popüler kültür faktörlerinin neden olduğu belirlenmiştir.

Kapsch (2006) çocukların duygularının grafiksel anlatımında dramanın etkisini incelediği çalışmaya 39 beş yaş 21 altı yaş toplam 60 çocuk katılmıştır. Bu çocuklardan 35 çocuk deney grubunu, 25 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara 10 saat süren bir drama eğitimi verilmiştir. Drama eğitiminden önce ön test olarak çocuklardan kendi portreleri, mutlu/üzgün/kızgın ağaç çizmeleri istenmiştir. Drama çalışmasından sonra son test olarak yine kendi portreleri, mutlu/üzgün/kızgın

ağaç çizmişlerdir. Çocukların çizimleri bir uzaman tarafından beş ana başlıkta değerlendirilmiştir. Bunlar; a) duygu, b) okunabilirlik (duygunun anlaşılırlığı), c) eşleştirme (yönergelerle çizim eşleşiyor mu?), d) okunabilirlik/eşleştirme, e) çeşitli stratejiler (yüz ifadesi, renk, çizgi, hareket, sözel anlatım, çevresel içerik, yazılı anlatım, şema ve sembol gibi). Bu kriterlere göre yapılan değerlendirme sonucunda deney grubundaki çocukların ön test ve son testleri karşılaştırıldığında çocukların duygularını ifade ediş biçimlerinde büyük bir ilerleme olduğu, çocukların çizim stratejilerinde de gelişimin görüldüğü belirlenmiştir.

Schussler ve Winslow (2007) etkili öğretimin çocukların neyi ne kadar öğrendiklerini ortaya koyacak etkili yöntemleri içermesi gerektiğini belirtmişler ve çocukların öğrenme düzeylerini belirlemek için anaokuluna giden 81 çocuk ile "bitkilerin yaşam döngüsü" ile ilgili bir proje çalışması yapmışlardır. Ön test son test deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, araştırmacılar bitkilerle ilgili çocukların çizmesi gereken bitkinin bileşenlerini belirlemişlerdir. Çocuklardan önce bir bitki çizmeleri istenmiş daha sonra çocuklarla bitkilerin yaşam döngüsü ile ilgili çalışma yapılmıştır. Çalışma sonrası çocuklar tekrar çizim yapmışlardır. Çocukların önceki ve sonraki çizimleri araştırmacı tarafından belirlenen kriterlere göre değerlendirilmiş ve sonuç olarak bitkilerin yaşam döngüsü ile ilgili çalışmaya katılan çocukların ilk ve sonraki çizimleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Vlach ve Carver (2008) destekli gözlemin çocukların grafik/çizim anlatımlarını ve çizim stratejilerini etkileyip etkilemediğini araştırdıkları çalışmalarında 9 kız 13 erkek anaokulu çocuğundan bir ay içinde veriler toplanmıştır. Tüm katılımcılara başta canlı ve canlı olmayan nesnenin bir modelini çizmeleri istenerek ön test uygulanmış, çalışmanın son haftası katılımcılara ön testte verilen nesneler son testte de verilmiştir. Son testte çocukların yarısına çizim öncesi, çizim boyunca ve çizim sonrası çok yönlü bakış açısından nesnelere bakmaları için yönergelerle gözlem desteği verilmiş, çocukların kalan yarısına gözleme için rehberlik edilmemiştir. Videoya kaydedilen oturumlar rastgele ele alınıp analiz edilmiş; çizim için çocuğa yapılan rehberliğin çizim süreci boyunca birçok kez nesneye bakması için çocuk desteklendiğinde etkili olduğu, rehberlik edilen tüm çocukların çizimlerindeki kavramsal doğruluk ve detayın arttığı ve sonuç olarak çizimlerinde ilerleme olduğu, çocukların çizimlerinde canlı ve cansız

nesne çizimleri arasında da fark olduğu, çocukların canlı nesneleri daha detaylı çizdikleri ve bakma sayısının daha az olduğu belirlenmiştir.

Ebersbach vd. (2011) çocukların karmaşık görüntülere bakış açıları ve mekânsal çizim yetenekleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarına 29 beş yaş, 31 yedi yaş, 31 sekiz yaş ve 30 dokuz yaş olmak üzere toplam 121 çocuk dahil edilmiştir. Çocuklara çizim çalışması için bir çit ile çevrilmiş ve özellikle birbirinin önünü kapatan bir köpek kulübesi, ahır ve bir ağaç olan üç boyutlu bir düzenek sunulmuş ve çocuktan gördüğünü çizmesi istenmiştir. Görsel bakış açısı çalışması için daha önceki görsel modele tavşan kafesi, çiftçi ve köpek ilaveler yapılarak sunulmuştur. Üçüncü aşama olan mekânsal yapılandırma çalışması için daha önceki görsel modele birçok hayvan, ahır, köpek kulübesi kafes ve beş çalı, bir ağaç ilave edilerek sunulmuştur. Çizimler a)mekânla ilgili özellikler, b) nesne ile ilgili mekânsal özellikler olarak değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında çizim çalışmalarında içerik incelendiğinde yedi-sekiz yaş çocuklarının beş yaş çocuklarına göre nesneleri daha doğru gösterdikleri, görsel bakış açısına göre çizimler değerlendirildiğinde dört grubun hepsinin her bir düzenekte bakış açısının değiştiği, mekânsal yapılandırma sürecinde objelerin eksiklerini düzeltmede yaş grupları arasında önemli ve pozitif olarak bir ilişki bulunmuştur. Yaşla birlikte çizilen nesne sayısı ve doğru çiziminin arttığı görülmüştür. Büyük çocukların küçük çocuklardan mekânsal çizimleri daha iyi aktardıkları görülmüş, bakış açısı ve mekan çizimlerinin bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Görsel algı ile ilgili Türkiye'de yapılmış araştırmalar

Mangır ve Çağatay (1990), anaokuluna ve anasınıfına devam eden çocuklarda görsel algılama ve zekâ ilişkilerini inceledikleri çalışmalarına beş-altı yaş grubu 20 çocuk katılmıştır. Çocukların zekâ düzeylerini saptamak için Stanford Binet Zekâ Testi, görsel algı becerilerini belirlemek için Frostig Görsel Algı Testi uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, zekâ bölümleriyle görsel algılama alanları arasında önemli bir ilişki gözlenirken, anaokuluna ve anasınıfına devam eden çocukların puan ortalamaları arasındaki farkın önemsiz olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan kız çocuklarının görsel algılama alanlarıyla zekâ bölümleri arasında bir ilişki görülmezken; erkek çocukların zekâ bölümleriyle göz-motor koordinasyonu, mekânla konumun algılanması,

mekân ilişkilerinin algılanması ve görsel algılama arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Erkek çocukların zekâ bölümü puanları arttıkça görsel algılamalarının da arttığı belirlenmiştir.

Ferah (1997) ilk okuma yazma, görsel algılama ve gelişim arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını okul öncesi eğitim almış ve almamış 60 çocuk ile yürütmüştür. Araştırmada Arnold Gesell Gelişim Testi, Frostig Görsel Algı Testi ile çocukların bir yıl boyunca tuttukları defterler ve dikte parçası kullanılmış, bu araçlardan elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda ilk okuma-yazma problemleri tespit edilmiştir. Bütün bunların sonucunda okul öncesi eğitim almış çocukların görsel algı testi puanlarının okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre biraz daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aral ve Erturan (1999) araştırmalarında dört-sekiz yaş arası 20 serebral palsili çocuktaki görsel algılamayı incelemek amacıyla, Frostig Görsel Algılama Testi ve Eğitim Programı kullanmışlardır. Deney grubundaki 10 çocuğa eğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki 10 çocuk eğitim programına dâhil edilmemiştir. Her iki gruba da ön test ve son test uygulanmış ve eğitim programı 10 hafta süresince devam etmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deney grubundaki çocukların ön test ve son testte aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, kontrol grubundaki deneklerin puan ortalamaları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki deneklerin ön test ve son test puan farklarının ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arası farkın önemli olduğu bulunmuştur. Serebral palsyli çocukların eğitimlerinde Frostig Görsel Algılama Testi ve Eğitim Programının genel eğitimi destekleyici bir program olarak kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Tuğrul vd. (2001) altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine Frostig Görsel Algı Eğitim Programının etkisinin incelenmesi için anaokuluna devam eden altı yaş (78,4+6.1 ay) 110 çocukla çalışmışlardır. Frostig Görsel Algı Eğitimin etkisini saptamak için çocuklara dört ay boyunca eğitim verilmiş, eğitimden önce ve sonra çocuklara Frostig Görsel Algı Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda şekil zemin ayırımı dışında, diğer tüm alt alanlarda ön test ve son test

puanları arasındaki farklılık önemli bulunmuştur. Frostig Görsel Algı Eğitim Programı son test puanlarında bir artışa neden olmuştur. Ön test ve son test puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında göz motor koordinasyonu dışında diğer alt alanlarda önemli düzeyde bir farklılık görülmemiştir

Cengiz (2002) anaokuluna devam eden beş buçuk- altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimi üzerinde, araştırmacı tarafından geliştirilen görsel algı gelişimini destekleyici eğitim programının etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. İstanbul ili Kadıköy ilçesinde anaokulları arasından tesadüfî örnekleme ile seçilen 15 deney grubu, 15 kontrol grubu toplam 30 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Çocukların okuma yazmaya hazırlık ile okuma ve yazma süreçlerini etkileyen görsel algı gelişimlerini desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından dört haftalık hazırlanan eğitim programı deney grubuna uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar ise normal eğitme devam etmişlerdir. Uygulama sonucunda Frostig Görsel Algı Testi uygulanmış ve programın genel anlamda deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın deney grubu lehine etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular görsel algı gelişimini destekleyici eğitim programının çocukların algı gelişimleri üzerindeki başarısını ortaya koymuştur.

Koç (2002) görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve bu programın anasınıfı çocuklarının görsel algı gelişimine etkisinin olup olmadığını incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmaya ilköğretim okulunun anasınıflarına devam eden 31 deney, 39 kontrol gurubu olmak üzere toplam 70 çocuk dâhil edilmiştir. Frostig Görsel Algı Testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Hazırlanan eğitim programı 10 hafta ve haftanın her günü uygulanmıştır. Eğitim sonunda elde edilen bulgulara göre; deney grubunun göz motor koordinasyonu, şekil-zemin algılama, mekân ile konumu algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Cinsiyete göre algılama boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Genç (2003), anasınıfına devam eden 31'i deney ve 39'u kontrol grubu olmak üzere 70 çocukla çalışarak çocukların görsel algı becerilerinin şekil-zemin algılaması yönünden geliştirilmesi için hazırlanan Görsel Algı Eğitim Programının etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test ve son test olarak Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda Görsel Algı Eğitim Programının anasınıfına devam eden çocukların şekil-zemin algılama becerilerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı bulunmuştur.

Akdemir (2006) altı-on iki yaş arası zihinsel engelli çocukların görsel algı becerilerinin değerlendirilmesi amaçlı yaptığı çalışmada görsel algı becerilerine yönelik geliştirilen araç-gereç ve oyuncakların zihin engelli çocuklarda görsel algı becerilerinin (görsel ayırt etme, görsel eşleştirme, şekil-zemin ayrımı, nesneler arası mekân ilişkisi) gelişimine, yaş, cinsiyet ve engel türü değişkenleri açısından etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Konya İlinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi, özel eğitim kurumları ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden altı-on iki yaş arası 100 zihin engelli çocuk oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından informal "Görsel Algı Becerilerini Değerlendirme Ölçü Aracı" geliştirilmiştir. Araç, şekil-zemin ilişkisi, görsel eşleştirme, görsel ayırt etme ve nesneler arası mekân ilişkisi olmak üzere görsel algının dört aşamasını içeren araç-gereç ve oyuncaklardan oluşmaktadır. Araştırmanın sonunda zihin engelli çocukların yaşları ile görsel algı becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde dokuz yaş altı ve on yaş üstü olarak sınıflandırılan altı-on iki yaş arası zihin engelli çocukların yaşları ile şekil-zemin ilişkisi becerisi, görsel eşleştirme becerisi, görsel ayırt etme becerisi ve nesneler arası mekân ilişkisi becerisi üzerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Zihin engelli çocukların cinsiyetlere göre görsel algı becerileri şekil zemin ilişkisi, görsel eşleştirme becerisi, görsel ayırt etme becerisi ve nesneler arası mekân ilişkisi becerisi üzerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Turan (2006) alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen anasınıfına devam eden ve etmeyen 60-71 ay çocukların görsel algılama davranışlarını incelemiştir. Çalışmaya 150 anasınıfına devam 150 devam etmeyen toplam 300 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada anasınıfına devam eden ve etmeyen çocukların görsel algılama düzeylerini tespit etmek için "Foristig Görsel Algı Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anasınıfına devam eden ve etmeyen çocukların görsel algılama alt boyutlarına ait puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Şahin Arı (2007) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş- altı yaş çocuklarının görsel algılama davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anaokulu/anasınıfı öğretmenlerinin yaşı, öğrenim durumları, hizmet süresi gibi değişkenlerin çocuklardaki görsel algılama davranışlarında farklılık yaratıp yaratmadığı; öğretmen davranışlarının çocuklardaki görsel algılama davranışında etkili olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 27 anaokulu ve anasınıfında görev yapan 100 öğretmen ve bu okullara devam eden 300 anasınıfı ve anaokulu çocuğu oluşturmuştur. Bu araştırmada çocuklara "Kişisel Bilgi Formu" ile Frostig Görsel Algı Testi, öğretmenlere ise Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı (OHDİDA) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen davranışlarının çocuklardaki görsel algılama davranışlarına küçük ölçekte pozitif bir etkisinin olduğu, fakat bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Atasavun-Uysal (2009) az gören çocuklarda iki farklı görsel algılama tedavisinin etkinliğinin karşılaştırılması amacıyla yaptığı çalışmaya yedi-on dört yaşlarında az gören 40 çocuk dâhil edilmiştir. Bu çocuklar rastgele seçilerek iki grup oluşturulmuş, birinci gruba kâğıt-kalem yardımlı, ikinci gruba bilgisayar ortamında görsel algılama tedavisi uygulanmıştır. Çocuklar tedavi öncesi ve sonrasında "Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi", " Az Gören Yaşam Kalitesi Anketi", "LV Prasad-Fonksiyonel Görme Anketi" ve "Görme Özürlü Çocukların Sosyal Yeteneklerinin Değerlendirme Aracı" , "Kanada Aktivite Performans Ölçümü" ve okuma yazma hızları değerlendirilmiştir. Tedavi programı üç ay boyunca haftada iki gün, 45 dakika bireysel olarak uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; Yaşam Kalitesi ve Fonksiyonel Görme Test sonuçları ve görsel algı becerileri ön test son test arasında da anlamlı fark bulunamamıştır. Sosyal yetenek ve yazı yazma hızlarında ise iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Demirci (2010) görsel algılama eğitimin beş-altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada ön test son test deneysel bir desen uygulamıştır. Araştırmaya Ankara ili Gölbaşı ilçesinde bir ilköğretim okulundaki anasınıfında bulunan 29 deney, 29 kontrol grubu olmak üzere 58 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara ön test olarak Beery Görsel Motor

Entegrasyon testi uygulanmış, deney grubu çocuklarına on hafta süreyle Beery Görsel Algı Eğitim materyali uygulanmış, kontrol grubu normal eğitimine devam etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Aral ve Gül-Ercan (2011) anasınıfı çocuklarının görsel-motor koordinasyon gelişimine görsel algı eğitiminin etkisinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada ön test, son test, kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemine Edirne il merkezindeki ilköğretim okullarındaki 39 kontrol grubu, 39 deney grubu olmak üzere toplam 78 çocuk dâhil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara üç ay süreyle haftada üç kez görsel algı eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi (GMK-5) Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol gruplarındaki çocukların görsel-motor koordinasyon gelişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Akaroğlu ve Dereli (2012) eğitici oyuncaklarla verilen görsel algı eğitimin altı yaş çocukların görsel algı becerilerine olan etkisinin incelenmesi amacı ile yaptıkları deneysel bir araştırmada 3×3 faktörlü ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmışlardır. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 35 deney grubu, 35 plasebo grubu ve 33 kontrol grubu olmak üzere toplam 103 çocuk katılmıştır. Deney grubuna 14 hafta boyunca haftada üç gün 35-45 dakikalık eğitici oyuncaklarla görsel algı eğitimi uygulanırken, aynı süre içinde plesaboo grubuna piyasada bulunan oyuncaklarla eğitim uygulanmış, kontrol grubuna ise her hangi bir eğitim uygulanmamıştır. Araştırmada Foristig Gelişimsel Görsel Algı Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Eğitici oyuncaklarla verilen görsel algı eğitim programı, çocukların görsel algı alt alanlarında etkili olmuş ve bu etki bir yıllık izleme dönemi sonunda da devam etmiştir. Ayrıca çocukların ön test, son test, kalıcılık testine ilişkin görsel algı alt alanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir.

Yıldırım vd. (2012) okul öncesi dönem çocuklarına sunulan Montessori ve mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisinin incelenmesi amacı ile yaptıkları çalışmanın örneklemini beş-altı yaş grubu bağımsız anaokuluna devam eden toplam 36

çocuk oluşturmaktadır. Çalışma kontrol grupsuz ön test-sont est deneysel desendedir. Çalışmanın veri toplama aşamasında ön test ve son test veri toplama aracı olarak Frostig (1961) tarafından geliştirilmiş Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda Montessori eğitimi ile mandala, çocukların görsel algılama davranışı alt boyutları olan şekil zemin ayrımı ve mekân ile zemin algılaması puanları lehine, mandala eğitiminin ise çocukların görsel algılama davranışı alt boyutları olan şekil zemin ayrımı ve mekân ilişkilerinin algılanması puanları lehine anlamlı farklılaşma gösterdiği saptanmıştır.

Görsel algı ile ilgili Dünya'da yapılmış araştırmalar

Cheung vd. (2006), Hong Kong'daki çocukların görsel algı performanslarını Gelişimsel Görsel Algı Testindeki (DTVP-2) kabul edilmiş normlarla karşılaştırarak, çocukların cinsiyeti, yaşı ve sınıfları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini, Hong Kong'da ilköğretime devam eden altı-yedi yaşındaki 289 çocuk oluşturmuştur. Mekânsal konum, mekân ilişkileri ve el-göz koordinasyonu alt testlerinde en yüksek sonuca varılmıştır. Sınıf arasında el-göz koordinasyonu ve görsel motor hız hariç tüm alt testlerde farklılık önemli bulunmuştur. Diğer taraftan, kopyalama, sekil zemin alt testlerindeki puanlar hariç diğer test puanları açısından erkek ve kızlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Değerlendirilen belirli kültürel gruplar için görsel algı testi standartlarının uygunluğunu sağlamak gerektiği sonucuna varılmıştır.

Josman vd. (2006) Filistinli ve İsrailli çocuklar arasında görsel-motor ve görsel-algısal becerilerin anne baba öğrenim durumu, yaşanılan yer ve yaşa göre karşılaştırılması amacıyla yaptıkları çalışmaya 101 İsrailli, 125 Filistinli anaokulu, birinci sınıf ve ikinci sınıf çocuğu katılmıştır. Çalışmaya kamplarda, köylerde ve şehir merkezinde yaşayan çocuklar dâhil edilmiştir. Çalışmada yeniden gözden geçirilen Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi (MVPT-R) ve Gelişimsel Görsel-Motor Testi 4 ve Bruininks-Oserestky Motor Beceri Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testinden elde edilen sonuçlara göre kültürün görsel algı becerisi üzerinde etkili olduğu, İsrailli çocukların görsel algı becerilerinin Filistinli çocuklardan daha yüksek olduğu; birinci sınıf ve ikinci sınıf çocukların görsel

algılarının anaokulu çocuklarından yüksek olduğu, çocukların yaşadıkları yerin görsel algılarına etkisinin olmadığı ve ebeveynlerin öğrenim durumlarına bakıldığında ise İsrailli ve Filistinli çocuklar arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır.

Eksteen (2007) Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün geçerlik güvenirlik ve kültürel farklılıkların etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya sekiz yaş rastgele seçilen 80 Afrikalı çocuk dâhil edilmiştir. Amerika'da elde edilen Chonbach alpha değeri 0.83 olan ölçeğin Afrika çocukları için Chonbach Alpha 0.79 olarak saptanmıştır. Madde analizlerinde olumsuz işaretler veren birçok maddenin kültürel etkiye sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca Afrikalı kız ve erkek çocukların performanslarının farklı olduğu görülmüş ve testin görsel algıdaki farklı beceriler için düzeltilmeye gereksinimi olduğu ileri sürülmüştür.

Goyen vd. (2008) görsel motor eksiklik, görsel algı, görsel motor fonksiyon ilişkisi ve ince motor beceri güçlüğü ve yaygınlığını; düşük doğum ağırlığına sahip beş yaş, zihinsel ve nörolojik olarak normal gelişim gösteren 83 çocukta belirlemeye çalışmışlardır. Çocuklara önce zekâ düzeylerini belirlemek için Stanford Binet Zekâ Testi (Avustralyalı çocuklara uyarlanan) uygulanmış, zekâ düzeyleri normal olan çocukların görsel-motor birleştirme becerilerini belirlemek için Beery (1989) tarafından geliştirilen Gelişimsel Görsel Motor Birleştirme Testi, görsel algıların düzeylerini belirlemek için Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi ve ince motor becerilerini belirlemek için ise Peabody Gelişimsel İnce Motor Testini kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre düşük doğum ağırlığına sahip çocukların %11'inde görsel algı problemi, %17'sinde görsel motor birleştirme güçlüğü olduğu ve çocukların %71'inin normal ince motor beceriye sahip oldukları belirlenmiştir.

Bezrukikh ve Terebova (2009) beş-yedi yaş çocuklarının görsel algı özelliklerini analiz etmeyi amaçladıkları çalışmaya normal gelişim gösteren 247 beş yaş, 303 altı yaş, 248 yedi yaş olmak üzere toplam 898 çocuk dâhil edilmiştir. Çocukların görsel algı becerilerini değerlendirmek için ise Frostig Görsel Algı Testi kullanmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre yedi yaş çocuklarının görsel algı becerilerinin tüm alt testlerde beş ve altı yaş çocuklarından daha yüksek olduğu, yaşla birlikte görsel algı

becerisinin de arttığı ve görsel algının beş ve altı yaşlarında daha hızlı gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Schnobrich (2009) anaokulundaki çocukların görsel ve işitsel algı ve okuma yazmaya hazır olma arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya 30 anaokulundan 740 çocuk katılmıştır. Çocukların işitsel algı becerileri "İşitsel Algı Becerileri Testi" ile, görsel algı becerileri "Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi 3" ile ve okuma yazma becerileri ise "Erken Okuma Yazma Becerilerinin Temel Dinamik Göstergeleri (DIBELS)" testi ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okula hazır olma ile işitsel algı becerileri özellikle işitsel hafıza arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Görsel algı ile okumaya hazır olma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Evangelou vd. (2010) üç farklı durumda yarı yapılandırılmış etkinliklerde anaokulu çocuklarının etkileşimlerini incelemek amacı ile yaptıkları çalışmaya dört-beş yaş 30 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma için üç farklı durum oluşturulmuştur. Bunlar: 1) ilk koşulda çocuklara içinde eşyanın geçtiği bir hikâye okunmuş, 2) ikinci koşulda çocukların eşyanın taslak çizimine bakmaları sağlanmış, 3) üçüncü koşulda ise eşya somut olarak çocuklara sunulmuştur. Her koşulda çocuklardan çizim yapmaları istenmiş ve çocukların üç durumda araştırma ve etkileşimleri videoya kaydedilerek analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre çocukların hikâye ve taslak çizim durumlarına göre somut eşya koşulunda iki kat daha fazla zaman harcadıkları, dikkatlerini daha fazla verdikleri hikâye ve taslak çizim durumları karşılaştırıldığında dikkat süresi ve ilgi gösterme arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Somut nesne ile çocukların daha fazla etkileşime girdikleri, taslak çizim ve hikâye koşulundan iki üç kat daha çok somut eşya ile ilgilendikleri ve somut eşya ile ilgili pek çok soru oluşturdukları ve özelliklerini keşfettiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca sanat çalışmalarının çocukların keşfetmelerine yardım ederek onların zekâ gelişimini desteklemekte önemli bir araç olduğu belirlenmiştir.

Lai (2010) Gelişimsel Görsel Algı Testi-2'yi kullanarak İngilizce ve Çince konuşan çocuklarda görsel-motor birleştirme yeteneği ve Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi arasındaki olası ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmaya beş yaş Hong Kong'da yaşayan ve Çince öğrenen 41 çocuk ile İngilizce öğrenen Avusturyalı 35 çocuk

katılmıştır. Testler Çince öğrenen çocuklara Çinli İngilizce öğrenen çocuklara Avustralyalı araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Çinli çocukların görsel-motor birleştirme ve görsel algı becerilerinin İngiliz çocuklardan yüksek olduğu görülmüş ve Çin yazısının karakteristik özelliklerinin görsel algı gelişimine olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Proje yaklaşımına dayalı eğitim, çizim becerileri ve görsel algı ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar

Temel vd.(2003) proje yaklaşımına dayalı eğitimin anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının görsel algıları üzerine etkisini incelemek amacı ile yaptıkları araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki anaokulundan deney grubu 20 çocuk ve kontrol grubu 20 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, Frosting Görsel Algı Testi deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara görsel algı seviyelerini belirlemek amacıyla ön test olarak uygulanmış, sonra deney grubundaki çocuklara haftada yarım gün olmak üzere, on hafta süreyle okul programlarının bir bölümü olarak proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise normal okul programlarına devam etmişlerdir. Çalışmanın sonunda her iki grupta bulunan çocuklara Frostig Görsel Algı Testi son test olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son test puanları arasında Frosting Görsel Algılama testinin şekil sabitliğinin algılanması boyutunda kontrol grubunda bulunan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, diğer boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Proje yaklaşımına dayalı eğitim, çizim becerileri ve görsel algı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Beneke (1998) proje yaklaşımına dayalı eğitimi tanıtmak için öğretmen adaylarının, öğretmen yardımcılarının ve sınıf öğretmenin katıldığı üç- beş yaş çocukları ile on altı hafta süren Araba Projesini uygulamıştır. Çalışmaya katılacak olan öğretmenler önce

arabalar hakkında bilgi toplayıp kendi konu ağlarını oluşturmuşlardır. Proje çalışmasının ilk aşamasında çocukların arabaları keşfetmeleri için kendi bireysel deneyimlerini çeşitli yollarla aktarmalarına fırsat verilmiştir. İkinci aşama olan araba inşa etme aşamasında çocuklar arabalarla ilgili pek çok bilgi toplamış, inceleme yapmıştır. Projenin üçüncü aşaması olan kutlama ve paylaşma etkinlikleri ile proje çalışması sonlandırılmıştır. Bu projenin öğretmenlere çocukların ilgilerini, meraklarını ve becerilerini keşfetme ve çocukları tanıma olanak sağladığı, çocukların ise sahip oldukları pek çok becerinin gelişimini desteklediği ve çocukların ilk çizimleri ile projenin ilerleyen aşamalarındaki çizimlerinin çizim ve içerik bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Katz (1999)'ın dört-beş yaş grubu çocuklar ile yürüttüğü "Toplar Projesi" bir ay sürmüştür. Çalışmanın başlangıç aşamasında ailelerden futbol, basketbol, tenis topları gibi eski bir top istenmiş ve bir haftada 36 top olmuştur. Çocuklar topların çeşitlerini ve özelliklerini tartışmışlardır. Sınıfta tartışmalardan çıkan soruları küçük gruplar halinde araştırmışlar, boyu, eni, neden yapıldığı, hangi topların en hızlı gittiği, topların içinde ne olduğu, hangi oyunlarda kullanıldığını araştırmışlardır. Üçüncü bölümde çocuklar ailelerini davet ederek çalışma sonuçlarını sergilemişlerdir. Çalışma sonunda araştırmacı çocukların ölçme, çizme, okuma, hikâyelendirme, tablolaştırma, araştırma, raporlaştırma, analiz etme, hipotez geliştirme, tahminde bulunma, gözlemleme ve kayıt yapma gibi becerilerinin proje sayesinde geliştirdikleri gözlenmiştir.

Trepanier Street (2000) projelerde çocukların kullandığı farklı anlatım yolları ile ilgili dört-altı yaş 30 çocuğun bulunduğu tüm gün eğitim veren bir anaokulunda iki ay süren Bahçe Projesini yapmıştır. Çocukların baharın gelmesi ile bahçede açan çiçekler üzerine yaptıkları gözlem ve incelemeden sonra çocuklar bahçe projesi yapmaya karar vermişlerdir. Eğitimci proje boyunca çocukların deneyimlerini, elde ettikleri bilgilerini, duygu ve düşüncelerini anlatmak için pek çok anlatım biçimleri kullandıkları, düşüncelerini proje boyunca grup sohbetleri ve tartışmaları aracılığı ile söze olarak, işaretler, tartışma kartları ve çizimlerle yazılı dil yoluyla aktardıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca çocukların deneyimleri ve bilgi düzeyleri arttıkça sözel ve sözel

Sanchez (2007) Chicago'daki bir anaokulunda bulunan üç, dört ve beş yaş grubu çocukları ile üç ay süren "Hastane Projesi" yapmıştır. Bu çalışma sonunda öğretmenlerin gözlemleri ve çocukların çalışmalarının değerlendirilmesi sonucunda çocukların kendilerini tanıdıkları, yapabildiklerini gördükleri ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlayarak kendine güven duygusunu kazandıkları belirlenmiştir. Çocukların sosyal becerilerinin geliştiği, çalışmalarını seçerken özgür seçimler yapmayı, diğer kişilerle daha anlamlı iletişim kurmayı öğrendikleri, projenin başlangıcında sınırlı olan kelime sayılarının arttığı, karar verme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Ayrıca çocukların proje boyunca yazma ve çizim yaparken oldukça istekli oldukları, elde ettikleri bilgi ve deneyimlerini hikâyelerle açık ve ayrıntılı anlattıkları saptanmıştır.

Ra (2009) proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların çizimlerine etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada projenin üç aşamasında çocukların çizimlerinin değişimini belirlemeye çalışmıştır. İki yıldır proje yaklaşımını kullanan beş-altı yaş grubu çocuklar ile "Rüzgâr Projesi" gerçekleştirmiştir. Uygulamaya katılan çocuklar arasından sadece altı tanesi derinlemesine gözlemlenmiştir. Projenin her bir aşaması boyunca çocukların protfolyolarında bulunan proje çalışmasındaki çizimleri, gözleme dayalı çizimleri, bellekteki çizimleri ve alan gezisindeki çizimlerinin içerikleri dikkatlice analiz edilmiştir. Sonuç olarak projenin birinci aşamasında çocukların çizimlerinin çok basit olduğu, ikinci ve üçüncü aşamada proje hakkındaki bilgi ve deneyimlerinin artması ile çizimlerinin de karmaşıklaştığı ortaya konmuştur. Çocuklara çizim yapmaları için verilen farklı materyallerinin çocukların farklı anlatım yolları bulmalarını sağladığını; çocukların yaratıcı ve farklı düşünme, hissettiklerini anlatma, artistik duyarlılık ile ilgili bilgi düzeylerini arttırdığını belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda proje yaklaşımına dayalı eğitimin sanat eğitimini desteklemek için iyi bir yol olduğuna vurgu yapılmıştır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma, beş yaş çocuklarının çizim becerileri ve görsel algılarının belirlenmesi ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların çizim becerilerine ve görsel algılarına etkisinin saptanması amacı ile yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, beş yaş çocuklarının çizim becerileri ve görsel algılarının belirlenmesi ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların çizim becerilerine ve görsel algılarına etkisinin belirlenmesi amacı ile "ön test, son test, kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen" kullanılmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere 2X3'lük bir karışık desen kullanılmıştır. Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birisi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini(ön test- son test- kalıcılık testi) tanımlamaktadır (Büyüköztürk 2008). Desende bağımlı değişken çocukların "çizim becerileri" ve görsel algıları", bağımsız değişken ise çocukların çizim becerileri ve görsel algıları üzerine etkisi incelenen "proje yaklaşımına dayalı eğitim programı" dır.

Araştırma deseninin (ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu desen) sembollerle gösterimi aşağıda sunulmuştur.

		Öntest		Son test	Kalıcılık testi
G_D	R	O_1	X_{PYE}	O_3	O_5
G_K	R	O_2		O_4	-

G_D Proje yaklaşımına dayalı eğitim verilen deney grubunu,
G_K Kontrol grubunu,
R Deneklerin gruplara yansız atandığını,
O_1, O_3 ve O_5Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini
02 ve O4 Kontrol grubunun ön test, son test ölçümlerini,

PYDE Deney grubuna uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitim programını (bağımsız değişkeni) ifade etmektedir (Büyüköztürk 2004).

3.2 Araştırmanın Çalışma Gurubu

Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kayseri il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden beş yaş grubu çocuklar ile çalışılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunun oluşturulmasında, ilk olarak Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Kayseri il Merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullar belirlenmiştir. Kayseri il merkezinde 18 bağımsız anaokulunun olduğu saptanmıştır. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak, Kayseri ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda sosyo-kültürel özellikler açısından benzer özelliklere sahip olduğu varsayılan, normal gelişim gösteren ve daha önce proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulanmamış sekiz okul belirlenmiştir. Bu okullar arasından tesadüfî örneklem yöntemi ile iki okul saptanmıştır. Çocukların dolaylı da olsa proje yaklaşımına dayalı eğitimden etkilenebilecekleri düşünülerek deney ve kontrol grubu farklı okullardan seçilmiş bu okullar arasından tesadüfî örneklem yolu ile deney ve kontrol gruplarının yer aldığı okullar ve okul öncesi kurumlardaki sınıflardan ise bir sınıf belirlenmiştir. Öğretmen görüş ve gözlemleri doğrultusunda normal gelişim gösteren 10 kız, 12 erkek 22 çocuk deney grubu, 12 kız, 10 erkek 22 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 44 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma örneklemini oluşturan çocuklara ve ailelerine ilişkin demografik özellikler çizelge 3.1 ve 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.1 Araştırmaya dâhil edilen çocukların, cinsiyet, kardeş sayısı ve daha önce okul öncesi eğitime devam etme süresine göre dağılımları.

Değişkenler	**Deney grubu (n=22)**		**Kontrol grubu (n=22)**	
Çocuğun Cinsiyeti	**n**	**%**	**n**	**%**
Kız	10	45,5	12	54,5
Erkek	12	54,5	10	45,5
Kardeş Sayısı				
Tek	6	27,2	3	13,6
2 kardeş	12	54,5	10	45,4
3 ve üzeri kardeş	4	18,3	9	42,0
Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumu				
Evet	2	9,9	3	13,1
Hayır	20	90,1	19	86,9

çizelge 3.1 incelendiğinde deney grubundaki çocukların % 45,5'i kız, % 54,5 erkek, % 54,5'inin tek çocuk, % 90,1'inin daha önce okul öncesi eğitim almadığı; kontrol grubunun ise % 54,5'inin kız, % 45,5'inin erkek, % 45,4'ünün iki çocuk ve % 86,9'unun daha önce okul öncesi eğitim almadığı belirlenmiştir.

Çizelge 3.2 Araştırmaya dâhil edilen çocukların anne ve babalarının yaş, öğrenim düzeyi ve çalışma durumuna göre dağılımları

Değişkenler	**Deney grubu (n=22)**		**Kontrol grubu (n=22)**	
Anne yaşı	**n**	**%**	**n**	**%**
25 yaş ve altı	1	4,5	3	36,8
25-35 yaş arası	16	72,7	11	50,0
36 yaş ve üstü	5	23,0	8	13,2
Anne öğrenim düzeyi				
İlkokul	10	46,0	11	50,0
Ortaokul	3	13,1	2	8,9
Lise	7	31,5	8	36,4
Üniversite	2	10,4	1	4,7
Anne çalışma durumu				
Çalışıyor	1	4,9	2	9,3
Çalışmıyor	21	95,1	20	90,7
Baba yaşı				
25-35 yaş arası	17	77,2	10	54,6
36 yaş ve üstü	5	22,8	12	45,4
Baba öğrenim düzeyi				
İlkokul	0	0,0	4	18,1
Ortaokul	15	68,8	10	45,4
Lise	3	13,1	6	27,2
Üniversite	4	18,1	2	9,3
Baba çalışma durumu				
Çalışıyor	22	100,0	22	100,0
Çalışmıyor	0	0,0	0	0,0

Çizelge 3.2'ye göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin ve babalarının çoğunluğunun (deney grubu; anne: % 72,7, baba: % 77,2, kontrol grubu; anne: % 50,0, baba: % 54,6) 25-35 yaşları arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin genellikle (deney: % 46,0, kontrol: % 50,0) ilkokul, babalarının ise (deney: % 68,8, kontrol: % 45,4) ortaokul mezunu olduğu bulunmuştur. Çizelge 3.2'ye göre deney ve kontrol gruplarındaki çocukların annelerinin çoğunluğunun çalışmadığı (deney: % 95,1, kontrol: % 90,7), babalarının ise tamamının çalıştığı belirlenmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Genel Bilgi Formu", çocukların çizim becerilerini belirlemek amacıyla Gür (2006) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Silver Çizim Testi ve bu çalışma kapsamında geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Colarusso ve Hammill (2003) tarafından geliştirilen Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (Motor-Free Visual Perception Test-3) kullanılmıştır.

3.3.1 Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan Genel Bilgi Formunda, araştırmaya dâhil edilen çocukların yaşı, cinsiyeti, anne baba yaşı, anne baba öğrenim düzeyi, anne baba çalışma durumu ve çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna ilişkin toplam beş soru yer almaktadır (Ek 1).

3.3.2 Silver Çizim Testi

Rawley Silver (1983) tarafından geliştirilen, Gür (2006) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Silver Çizim Testi (SÇT), hem bilişsel hem de duygusal bileşenlere sahiptir ve düşünceleri çizimle ifade etme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Her hangi bir ön eğitim yapılmaksızın öğretmenler ve ruh sağlığı uzmanları tarafından grup ya da bireysel olarak beş yaşından yetişkinliğe kadar uygulanabilen ve puanlanabilen bir testtir. Silver Çizim Testinin uygulanması yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Silver Çizim Testi; Tahmin Etmeye Dayalı Çizim, Gözleme Dayalı Çizim ve Hayal Gücüne Dayalı Çizim olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır. Bu üç alt testin her biri ayrı ayrı değerlendirme kriterleri ile değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında da her bir alt test ayrı ayrı değerlendirilerek puanlanmıştır. Toplam bir puan elde edilmemiştir. Alt testler birbiri ile bağlantılı olup testtin uygulanmasına Tahmin Etmeye Dayalı Çizim Testi ile başlanmaktadır (Silver 2000).

Tahmin Etmeye Dayalı Çizim Alt Testi: Bu alt testte, yanıtlayıcılardan taslak çizimlere çizgiler eklemek suretiyle nesnelerin görünümündeki değişiklikleri tahmin etmeleri istenmektedir. Mantıklı düşüncede; nesnenin görünümündeki birtakım

değişikliklere rağmen aynı kaldığını anlama-korunum yeteneği-temeldir. Çocuklar yedi yaşına kadar korunum veya nesneleri sistematik bir şekilde sıralı olarak yerleştirmekte başarılı olamamaktadırlar. Bu alt test üç aşamada değerlendirilmektedir (Silver 2001, 2002).

Sıralama kavramı; bir bardak gazoz ve altı boş bardak dizisinin bulunduğu çalışmada yanıtlayıcıdan yavaş yavaş azalan içeceği, azalan yatay çizgileri bardakların içine düzeltme yapmaksızın çizerek göstermesinin istendiği, yanıtlayıcının sıralamayı tahmin ve temsil etme yeteneğini kazanıp kazanmadığının ölçülmesini amaçlanmaktadır (Silver 2002).

Yataylık kavramı; önce yarıya kadar su dolu bir şişe ve yatay şişenin bulunduğu çalışmada çocuktan yarıya kadar su dolu şişenin yatay konuma getirildiğinde suyun nasıl gözükeceğini tahmin ederek çizmesi istenmektedir. Dört-beş yaşındaki çocuklar yuvarlak şekiller karalarken, çocuklar büyüdükçe, tabana paralel çizgiler çizmekte ve şişe eğildiği zaman eğimli çizgiler çizmeye başlamaktadırlar. Bu çizgiler dokuz yaş civarına kadar az eğimli ve daha çok yatay olan çizgilerdir. Dokuz yaş civarlarında yatay çizgiler çizmektedirler (Silver 2001, Gür 2006).

Dikeylik kavramı; üzerinde ağaç ve evin bulunduğu dağın yamacına bir ev çizmesinin istendiği çalışma Piaget ve Inhelder (1967)'ın beş yaşındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada olduğu gibi düzenlenmiştir. Çocuklar küçük yaşlarda dağın yamacı yerine dağın içine evler çizerken yaşın büyümesi ile dağın yamacına çizim yapmaktadırlar (Silver 2001).

Gözleme Dayalı Çizim Alt Testi: Bu alt test ile çocukların mekân kavramı değerlendirilmektedir. Çocuğun yükseklik, genişlik, derinlik gibi becerileri temsil etme yeteneğini kazanıp kazanmadığını ve aynı zamanda bu yeteneğin derecesini değerlendirmektir (Silver 2001). Mekân kavramının gelişiminin izini süren Piaget ve İnhelder (1967) ilk olarak çocukların bir nesneyi diğerinden ayırdıklarını ama daha sonra üç yönden (sağ-sol, ön-arka, yakın-uzak) nesneleri kuşatan düzenli bir sisteme ulaştıklarını gözlemlemişlerdir. Daha sonra çocukların yavaş yavaş nesneleri üç boyutlu olarak algıladıkları sisteme geçiş yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu testte çocuklardan dört nesneden oluşan düzeneği çizmeleri istenmekte ve çocukların cevapları yataylık (sağ-

sol ilişkisi), dikeylik (yükseklik) ve derinlik (ön-arka ilişkisi) ilişkileri açısından değerlendirilmektedir (Silver 2000).

Hayal Gücüne Dayalı Çizim Alt Testi: Bir nesneyi seçme ve bir bağlamda birleştirme yeteneğini içermektedir. Jackobson (1964)'a göre seçme ve birleştirme sözel davranışın altında yatan temel iki işlemdir. Bu alt testte çocuklardan uyarıcı çizimler arasından seçimler yapmaları, bu seçilen uyarıcı çizimleri birleştirerek bir hikâye hayal etmeleri, bu hayallerini çizmeleri beklenmektedir. Çizimlerini bitirdiklerinde hikâyeye eklemeler yapmaları ve bir başlık bulmaları en sonunda da eğer mümkünse hikâyelerini tartışmaları istenmektedir. Çalışma; farklı kişilerin aynı uyaran çizimleri farklı algıladıkları, geçmiş deneyimlerin algıları etkilediği ve yanıtların kişiliğin farklı yönlerini ve bilişsel becerileri yansıttığı görüşlerini temel almaktadır. Bu alt test; seçme, birleştirme ve temsil etme becerilerini ölçmektedir (Silver 2000).

Seçme becerisi; çocuklara sunulan uyarıcı çizimler arasında istedikleri resmi seçmeleri istenmektedir. Bir psikolog olan Hornsby üç seviyede seçme yeteneği bulmuştur. En düşük seviye algısal seviyedir, ortanca seviye işlevsel seviye ve en üst seviye de soyut seviyedir. Araştırmalarında; Hornsby çocuklardan birbirlerine bazı yönlerden benzerlikleri olan nesneleri seçmelerini ve neden benzer olduklarını açıklamalarını istemiştir. Çocuklar nesneleri algısal özellikleri temel alarak gruplandırmaktan (örneğin şekil ve renk gibi), işlevini temel alarak gruplamaya (ne yaptıkları ve onlara ne yapıldığı) doğru ilerlemişlerdir (Gür 2006).

Birleştirme becerisi; yedi yaşından önce, çocuklar nesneleri geniş, ayrıntılı bir sistemin bir parçası olarak görmekten ziyade izole olarak görmektedirler. Yavaş yavaş, nesneleri komşu nesnelerle olan ilişkilerini ve taban gibi referansın dış çerçevesini göz önünde bulundurmaya başlamaktadırlar. Çocuklar; zemini kâğıdın altına paralel bir taban çizgisi çizerek veya ima ederek temsil etmeye, nesneleri bu çizgi boyunca birbiriyle ilişkilendirmeye eğilimlidirler. Ancak olgunlaştıkça, uzaklık ve oranların da farkında olmaya başlarlar. Hayal gücüne yönelik çizim çalışmasında puanlama; çizimlerdeki derinlik ilişkilerini ve yüksek seviyede birleştirme yeteneğini yansıtan tüm çizim alanını hesaba katma en üst düzey birleştirme becerisi olarak kabul edilerek yapılmıştır (Silver 2001, Gür 2006).

Temsil etme becerisi; uygulayıcının seçtiği resimleri nasıl temsil ettiğini belirlemeye yönelik olan bu beceride temsil yeteneği başlangıçta taklitçi ve pasif iken ilerleyen yaşlarda orijinal, açıklayıcı, esprili, fikir verici olmasını temel almaktadır (Silver 2001).

Silver Çizim Testinin beş yaş (60-72 ay) çocuklar için geçerlik güvenirlik çalışması Gür (2006) tarafından yapılmıştır. Testin kapsam geçerliği için 11 uzmanın görüşü alınmış, bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılarak ön deneme çalışması gerçekleştirilmiştir. Silver Çizim Testinin geçerlik güvenirlik çalışmasına farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 150 çocuk dahil edilmiştir. Alt %27 ile üst % 27'lik grupların madde ve faktör ortalama puanları arasında gözlenen farkların tamamı anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Silver Çizim Testi için uygulanan madde analizi sonuçları incelendiğinde 7 maddenin düzeltilmiş madde toplam korelâsyonunun (corrected item total correlation) 0.30'un üstünde olduğu, bir maddenin 0.23, başka bir maddenin ise 0.19 olduğu görülmüştür. Testin alfa güvenirlik katsayısı 0.67 bulunmuştur. Göreli olarak toplam puan ile düşük korelasyon veren maddelerin çıkartılması durumunda, alfa değerinde bir değişiklik olmadığı ve bu maddelere ilişkin alt-üst % 27'lik gruplar arasındaki farkların anlamlı çıkması göz önünde bulundurularak maddelerin testte kalması uygun görülmüştür. Test-tekrar test güvenirliği; Tahmin Etmeye Dayalı Çizim için .95, Gözleme Dayalı Çizim için .72, Hayal Gücüne Dayalı Çizim için .96, toplam için .90 bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda Silver Çizim Testinin beş yaş Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir test olduğu belirlenmiştir (Gür 2006).

3.3.3 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (Motor-Free Visual Perception Test-3)

Araştırmalar görsel algı becerisi zayıf çocukların büyük bir çoğunluğunun zayıf motor beceriye sahip olduğunu belirtmiştir. Ancak Newcomer ve Hammil görsel algı ve motor koordinasyon yeteneklerinin ayrı olduğunu iddia etmişler ve görsel algıyı motor beceri ya da koordinasyondan ayrı ölçecek bir araç geliştirmişlerdir. Colarusso ve Hammil Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testini geliştirerek görsel algının içerdiği süreçlerin birbirinden bağımsız olmadığını ama eş zamanlı meydana geldiğini ve birbirine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Teorik olarak görsel algıyı alt alanlara ayırmalarına rağmen uygulamada ayırmamışlardır (Eksteen 2007).

Josman ve arkadaşları (2009) bireylerin görsel algı yeteneklerini değerlendiren Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'ün inceleme, tedavi ve araştırma amacıyla düzenlendiğini ve testin özellikle motor bir çalışma gerektirmeksizin görsel algıyı ölçen, çabuk, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu belirtmektedir.

Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 görsel algının görsel ayrım, şekil-zemin ayrımı ve birleştirme, görsel hafıza, şekil sabitliği ve görsel birleştirme özelliklerini değerlendirmektedir. Görsel ayrım ve birleştirme mekânda algılanan her bir elementin bireysel özelliklerini algılamayı mümkün kılmaktadır. Şekil-zemin ayrımı çevrede anında görünen elementlerle uygun olarak etkileşime girebilmek için gerekli ön plan ve arka plan arasındaki farklılaşmadır. Anında çağrılan biçimleri değerlendiren görsel hafıza, görsel biçimde bilgilerin fark etme ve depolanması yeteneği olarak tanımlanır. Son olarak sabitlik mekânda farklı düzenleme ve biçime rağmen nesnenin doğru olarak işlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Mercier vd. 2001).

Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3, Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi (Motor-Free Visual Perception Test MVPT) ile Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testinin gözden geçirilmiş (Motor-Free Visual Perception Test-Review) son düzenlenen şeklidir. Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi (MVPT) Colarusso ve Hammill (2003) tarafından 1972 yılında 36 madde ve on bir yaş on bir aylığa kadar olan çocuklar için geliştirilmiştir. Gözden geçirilmiş Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Test (Motor-Free Visual Perception Test-Review MVPT-R) 1996 yılında tekrar gözden geçirilerek 36 madde elli beş yaş ve daha büyük bireyler için yeniden düzenlemiş, 2003 yılında ise Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (Motor-Free Visual Perception Test 3- MVPT-3) dört-doksan beş yaş arası bireyler için 65 madde olarak tasarlanarak teste tepki süresi de eklenmiştir. Tepki süresi bireylerin gelişimsel geriliklerinin, algılama problemlerinin, dürtüsellik gibi sorunlarının belirlenmesi için kullanılmaktadır. Tepki süresi testten bağımsız olup, isteğe bağlıdır ve skoru etkilememektedir.

Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 2001-2002 yıllarında Amerika'daki 34 eyalette bulunan 118 şehirde 2005 çocuk ve yetişkine uygulanmıştır. Testin 4-10 yaş bireyler için güvenirlik katsayısı .69 ile .87 iken 11 yaş ve üzeri için .86 ile .90 olarak

bulunmuştur. Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün kararlılık anlamındaki güvenirliğini belirleyen dış tutarlılığını incelemek için test-tekrar test tekniği kullanılmış, 103 katılımcıya 34 gün sonra tekrar uygulanmış ve Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün tekrar testi puanlarından elde edilen veri seti için güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün yapı geçerliği için üç özellik incelenmiştir. İlk olarak testin kapsam geçerliği için görsel algı alanında çalışan araştırmacılar ve uğraş terapistlerinin görüşlerine sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda test maddeleri gözden geçirilerek son şekli verilmiştir. İkinci olarak yapı geçerliği için özellikleri bilinen gruplarla çalışılmıştır. Yaş, bilişsel yetenek ve akademik başarı düzeyleri benzer olan gruplara test uygulanmış veözellikleri bilinen grupların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) puanları arasında beklenen yönde manidar farklar olduğunu görülmüştür.

Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) puanlarının geçerliği son olarak ölçüte dayalı geçerlik yöntemi ile de incelenmiş, 107 çocuğa Frostig Görsel Algı Testi, 49 çocuğa Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 (DTVP-2), 35 çocuğa Metropolitan Okuma Olgunluğu Testi ile 64 çocuğa Durell Okuma Güçlüğü Analizi uygulanmıştır. Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) ile diğer testlerden elde edilen sonuçların benzer olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular testin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Kanada'da yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile Amerika'da elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Colarusso ve Hammill 2003).

Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 kopyalama ya da aynen geçirme gerektiren görsel algı testlerine alternatif olarak geliştirilmiş, motor beceri gerektirmeyen, görsel ya da motor becerilerden daha çok, görsel algıyı ölçmeyi amaçlayan bir testtir. Bireysel olarak dört-doksan beş yaş arasındaki bireylere uygulanabilen test, 65 maddeden oluşmaktadır. Testteki ilk 40 madde dört- on yaş arası çocuklara, 14-65 arasındaki 51 madde ise on yaş ve üzeri bireylere uygulanmaktadır.

Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) görsel ayrım (1-8), şekil oluşturma (9-13), görsel hafıza-I (14-21), görsel yakınlık-I (22-34), görsel ayırt etme

(35-45), mekânda konum (46-50), şekil zemin (51-55), görsel yakınlık II (56-60) ve görsel hafıza II (61-65) olmak üzere toplam 9 ana başlıktan ve 65 şekilden oluşmaktadır (Colarusso ve Hammill 2003).

Ölçekte yer alan her bir madde de örnek bir şekil (siyah-beyaz) ve bu şeklin aynısının da bulunduğu dört seçenek yer almaktadır. Bazı maddelerde örnek ile cevap aynı sayfada verilirken bazı maddelerde ayrı sayfalarda verilmiştir. Yanıtlayıcıya önce örnek şekil gösterilmekte, bir süre bekledikten sonra (yaklaşık 5 saniye) arka sayfaya geçerek şeklin aynısının yanıtlayıcı tarafından bulunarak işaretlenmesi ("A", "B", "C", "D") ya da gösterilmesi istenmektedir. Uygulayıcı tarafından her bir şık işaretlenerek puanlanmaktadır. Uygulama her bir çocuk için yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir. Test normalde tek bir oturumda tamamlanmasına rağmen küçük çocuklarda, isteksiz olan ya da direnç gösteren çocuklarda birden fazla oturumda uygulanabilmektedir (Colarusso ve Hammill 2003).

Uygulayıcının testi uygulamaya geçemeden önce çocuğun kronolojik yaşını hesaplaması gerekmektedir. Kronolojik yaş testte hangi sorudan başlanacağına karar verilmesi açısından önemlidir. Dört-on yaş arası çocuklarla testteki 1-40 arası maddeler uygulanırken on yaş ve üzeri bireylere 14-65 arası maddeler uygulanmaktadır. Uygulayıcı tarafından çocukların cevapları işaretlenmekte, çocuk cevap vermediği durumlarda cesaretlendirilmekte, yinede cevap vermezse o soru yanlış olarak işaretlenmektedir. Cevapların işaretlendiği cevap anahtarında her sorunun doğru cevabı bulunmakta uygulayacının cevap anahtarının yanına çocuğun cevabını yazması gerekmektedir. Testin puanlanmasında doğru cevaplarından yanlış cevaplar çıkarılarak ham puan elde edilmekte ve bu puanlar yüzdelik olarak hesaplanmaktadır.

3.3.3.1 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Psikolojik ölçme aracının başka bir dile çevrilmesi, o aracın doğasını değiştirmekte, bu değişim kavramlaştırma ve dilsel (psycholinguistic) farklılıklardan ileri gelmektedir. Farklılıkların en aza indirilebilmesi için aracın maddelerinin titizlikle incelenmesi, dil ve alan uzmanları tarafından kontrol edilmesi, uyarlamanın temel işlemlerini oluşturmaktadır. Erdoğdu'ya (2006) göre, bir testin farklı dil ve ülkeye uyarlama çalışması üç basamakta gerçekleşmektedir. Bunlar;

• Maddelerin orijinal dilden hedef dile çevrilmesi,

• Çevirinin değerlendirilmesi, deneme formunun geliştirilmesi ve orijinal form ile deneme formundaki maddelerin eşdeğerliliğinin sağlanması,

• Uyarlanan formun geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesidir.

Bu doğrultuda Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı testi-3 (MVPT-3)'ün Türkçeye uyarlama çalışması şu şekilde yapılmıştır.

Birinci aşamada; Mertens'e (1998) göre, ölçme aracını yanıtlayanlar ile ölçeğin dili farklı olduğunda, ölçme aracına geri çeviri tekniği ile dil adaptasyonu uygulanmalıdır. Alpas ve Akçakın (2003) da, ölçme aracı çevirisinde özgün anlama bağlı kalınması, ancak uygulanacak grubun özelliklerine de uygun anlamın kullanılmasının önemine dikkat çekmiştir (Akt. Yıldız ve Fer 2008). Psikolojik ölçme aracının başka bir dile çevrilmesi, o aracın doğasını değiştirmekte, bu değişim kavramlaştırma ve dilsel (psycholinguistic) farklılıklardan ileri gelmektedir. Farklılıkların en aza indirilebilmesi için aracın maddelerinin titizlikle incelenmesi, dil ve alan uzmanları tarafından kontrol edilmesi, uyarlamanın temel işlemlerini oluşturduğunu belirtmiştir (Can Yaşar 2009).

Bu düşüncelerden hareketle Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün *Türkçeye uyarlanması* sürecinde öncelikle Test, İngilizce dil uzmanları (2 uzman) tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra çeviriler her iki dile hâkim olan, birbirinden bağımsız iki ayrı kişi tarafından geri-çevir tekniği ile tekrar İngilizce 'ye çevrilmiştir. Her iki çeviri Türkçe ve İngilizceye hâkim bir uzman tarafından bire bir karşılaştırılarak orijinal formdaki özgün ifadelerle anlam karşılığına bakılarak, Türkçe ve İngilizce formlar arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Türkçeye çevrilen test Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş, uzmanın önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından önce İngilizce, sonra da Türkçe anlam karşılığı tekrar gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

İkinci aşamada; Türkçeye çevirisi yapılan testte yer alan uygulama yönergesinin ve değerlendirme ölçütlerinin *kapsam geçerliği* ve Türk kültürüne uygunluğu için Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi'ndeki on ayrı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında çalışan öğretim üyesi ve iki Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Türkçeye çevrilmiş Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) formları, bireysel uygulama yönergesi, test maddelerinin bulunduğu test kitapçığı ile testin orijinal kopyaları uzmanlara sunulmuştur. Test ve yönergeler uzman değerlendirme formu ile birlikte elden teslim edilmiştir. Uzmanlardan test yönergelerinin ve değerlendirme ölçütlerinin amaca uygunluk ve anlaşılırlık bakımından üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde "Uygun", "Kısmen Uygun", "Uygun Değil", şeklinde değerlendirmeleri ve yönergede yer alan maddeleri geliştirmeye yönelik eleştiri yapmaları istenmiştir.

Uzman görüşleri toplandıktan sonra her bir madde için uzmanların görüşleri tek bir formda birleştirilerek değerlendirilmiş ve analizleri yapılmıştır. Bir testin kapsam geçerliliği bir ölçme aracının içeriğinin beklenen davranışları ne derece ölçtüğünün tayin edilmesidir (Balım vd.2009). Testte sunulan yönerge ve değerlendirme ölçütlerinin ölçmeyi düşündüğü yaş gruplarına uygunluğu veya belirli alanlarını temsil etme derecesini ve ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını belirlemek önemlidir (Büyüköztürk 2004, Colarusso ve Hammill 2003). Bu görüşten hareketle uzman görüş formlarının analizi (geçerlik kanıtları) için uzmanlar tarafından her bir maddeye verilen puanın aritmetik ortalama ve standart sapması hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama (X) 1,5 ve üstü değerde olan, standart sapması ise 1 ve altı değerde olan maddelerin uygun maddeler olacağı temel alınarak maddeler değerlendirilmiş, tüm maddelerin $X \geq 1{,}5$ ve $Ss \leq 1$ olduğu belirlenmiştir. Testteki uygulama yönergesi ve değerlendirme ölçütleri uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenerek, dil bilgisi yönünden daha anlaşılır ve basit hale getirilmiştir.

Üçüncü aşamada;Yapı-kavram geçerliği (construct validity) gerçekleştirmek için testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek (Can Yaşar 2009) amacıyla testin ön çalışması 34 çocuğa uygulanmış, testteki yönergelerin anlaşılırlığı test edildikten sonra teste son şekli verilmiş, geçerlik ve güvenirlik analizleri için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Dördüncü aşamada; Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün geçerlik ve güvenirlik çalışması için gereksinim duyulan verileri toplamak amacıyla Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve öğretmen ve yönetici

görüşleri doğrultusunda farklı sosyo-ekonomik koşullar dikkate alınarak Kayseri il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bünyesinde anasınıfları bulunan ilköğretim okulları arasından basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile dokuz ilköğretim okul ve on bir bağımsız anaokulu toplam 20 okul belirlenmiştir.

Literatürde, ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü konusunda farklı ölçütler ve görüşler ortaya çıkmaktadır. Bazı görüşler (Sapnas 2004) örneklem büyüklüğünü vermektedir. Örneğin faktör analizi için Preacher ve MacCallum (2002) minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Cesur ve Fer 2007). Bazı görüşler ise madde sayısına bağlı olarak oran vermektedir. Örneğin, Tavşancıl'a (2002) göre örneklem büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının en az beş katı, hatta 10 katı olmalıdır. Katılımcı/madde oranı Gorsuch (1983) ve Hatcher (1994)'a göre 5:1, Nunually (1978)'a göre 10:1 olacağını belirtmektedir. Preacher ve MacCallum (2002) ise literatürde bu oranın 3 kat ile 10 kat arasında değiştiğini belirtmiştir. Diğer yandan Osborne ve Costello'ya (2004) göre ise 1000 kişilik örneklem ile ya da 20:1 katılımcı/madde oranı ile çalışılsa dahi, gerçekçi olmayan bir biçimde iyi faktör analizine rastlanabilir (Akt. Cesur ve Fer 2007).

Bu çalışmada örneklem/ büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının dokuz katıdır. Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'ün madde sayısı 40 iken, örneklem 392 çocuktan oluşmuştur. Belirlenen okullara devam eden 190 kız ve 202 erkek çocuk olmak üzere toplam 392, normal gelişim göstere çocuğa ulaşılmıştır. Her okuldan sabahçı on, öğlenci on olmak üzere tesadüfî belirlenen 20 çocuk seçilmiş ve ölçek araştırmacı tarafından her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Kapsam geçerliği için uygulama yapılan çocukların öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak test uygulanan çocuklar arasından görsel algısı en iyi olan ve görsel algısı en zayıf olan 2 çocuk belirlemeleri istenmiş ve bu çocuklar kaydedilmiştir. "Benzer Ölçekler Geçerliği" için Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 uygulanan 75 çocuğa beş hafta sonra Frostig Görsel Algı Testi uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dâhil olan çocuklara ve ailelerine ilişkin bilgiler "Genel Bilgi Formu" aracılığı ile toplanmış ve tüm verilerin girişi yapılmıştır. Çalışma grubundaki çocukların ve anne babalarının demografik özellikleri çizelge 3.3 ve 3.4'de sunulmuştur.

Çizelge 3.3 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün geçerlik güvenirlik çalışmasına dâhil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları (n=392).

	n	%
Çocuğun Cinsiyeti		
Kız	190	48,5
Erkek	202	51,5
Kardeş Sayısı		
Tek Çocuk	119	30,4
2 kardeş	207	52,8
3 ve üzeri kardeş	66	16,8
Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumu		
Evet	187	47,7
Hayır	205	52.3

Çizelge 3.3'de görüldüğü gibi çalışma grubunun 190'ını (% 48,5) kız, 202'sini (% 51,5) erkek çocuklar oluşturmuştur. Çocukların % 30,4'ü tek çocuk, % 52,8'i iki kardeş ve % 16,8'i ise üç ve üzeri kardeşe sahipken; % 47,7'si okul öncesi eğitim aldığı % 52,3'ünün okul öncesi eğitim almadığı görülmüştür.

Çizelge 3.4 Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dâhil edilen çocukların anne ve babalarının yaş, öğrenim düzeyi ve çalışma durumuna göre dağılımları (n=392)

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER	n	%
Anne Yaşı		
18- 25 yaş	70	17,9
25-30 yaş	223	57,2
35-40 yaş	95	24,4
40 yaş ve üzeri	4	0,5
Baba Yaşı		
18- 25 yaş	10	2,0
25-30 yaş	173	44,4
35-40 yaş	197	50,5
40 yaş ve üzeri	12	3,1
Anne Öğrenim Düzeyi		
İlköğretim	110	28,2
Lise	144	36,9
Üniversite	136	34,9
Baba Öğrenim Düzeyi		
İlköğretim	84	21,1
Lise	126	32,3
Üniversite	182	46,6
Anne Çalışma Durumu		
Çalışıyor	158	40,5
Çalışmıyor	234	59,5
Baba Çalışma Durumu		
Çalışıyor	382	97,9
Çalışmıyor	10	2,1

Çizelge 3.4 incelendiğinde, geçerlik ve güvenirlik çalışmasına katılan çocukların annelerin % 57,2'sinin 25-30 yaş arasında, babaların % 50,5'inin 35-40 yaş arasında, annelerin % 36,9 lise, babaların ise % 46,6'sının üniversite mezunu, annelerin % 40,5'i çalışırken babaların % 97,9'unun çalıştığı belirlenmiştir.

Beşinci aşamada; Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün geçerlik ve güvenirlik analizleri uygulamaya katılan 392 çocuktan toplanan veriler

üzerinde yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak testin genel olarak güvenirliğini belirleyebilmek için, testteki değerlendirme ölçütlerinin madde toplam puan korelasyonu, iç tutarlılığı belirlemek için Cronbach Alfa ve Spearman Brown test yarılama güvenirlik analizleri ile beş hafta sonra 41 çocuğa test tekrar uygulanarak test tekrar test güvenirliği incelenmiştir.Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'ün (MVPT-3) madde analizi, iç tutarlılık ve test tekrar test güvenirlik değerleri çizelge 3.5'de verilmiştir.

Çizelge 3.5 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi- 3 (MVPT-3)'ün madde analizi, iç tutarlılık ve test tekrar test güvenirlik değerleri (n=392)

Madde No	**Madde Güçlük Katsayısı**	**Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu**	**Madde No**	**Madde Güçlük Katsayısı**	**Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu**
01	,72	,41	21	,47	,42
02	,79	,25	22	,80	,36
03	,79	,37	23	,80	,33
04	,66	,28	24	,78	,25
05	,56	,44	25	,67	,34
06	,74	,31	26	,77	,36
07	,56	,24	27	,43	,33
08	,79	,22	28	,50	,45
09	,95	,21	29	,31	,24
10	,87	,30	30	,30	,48
11	,67	,38	31	,28	,41
12	,52	,32	32	,26	,38
13	,61	,45	33	,58	**,18**
14	,78	,31	34	,35	**,14**
15	,58	,43	35	,82	,31
16	,77	,33	36	,66	,30
17	,56	,31	37	,67	,42
18	,57	,48	38	,48	,34
19	,71	,35	39	,50	,34
20	,62	,37	40	,26	**,14**
KR-20 =86 Spearman Brown Testi Yarılama =80 Test Tekrar Test (n=41) =98					

Çizelge 3.5 incelendiğinde, Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün puanlarının güvenirliği için hesaplanan KR-20 katsayısı .86 ve test yarılama yöntemi ile hesaplanan Spearman Brown katsayısı .80'dır. Psikolojik bir test için utarlık derecesi güvenirlik katsayısı l'e yaklaştıkça yükselir, 0'a yaklaştıkça düşer (Cesur ve Fer 2007). Hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test

puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk 2004). Testte yer alan maddelerin güçlük değerleri, .26 ile .95 arasında değiştiği, ortalama madde güçlüğünün ise .61 olduğu belirlenmiştir. Madde geçerliği için hesaplanan madde-toplam korelasyonları 30 madde için 30'un üzerinde, 7 madde için 20 ile 29 arasındadır. Kalan 3 madde için bu değer 14 ile 18 arasında değişmektedir. Düşük korelasyon veren bir maddenin ölçekten çıkarılması için madde silinerek alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakılabilir (Büyüköztürk 2004). Test toplam puanı ile düşük korelasyon veren bu maddeler çıkartıldığında test puanlarının güvenirliğinde bir değişme olmaması ve kapsam geçerliği düşünülerek uzman görüşü de alınarak bu maddelerin ölçeğin Türkçe formunda da yer almasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Altıncı aşamada; test-tekrar test güvenirliği çalışması yapılmıştır. Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün kararlılık anlamındaki güvenirliğini belirleyen dış tutarlığını incelemek için test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Test tekrar test, bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanır (Büyüköztürk 2004). Kesin bir kural olmamakla birlikte, iki test arasındaki zaman aralığı Özgüven'e (2012) göre iki ile dört hafta, Ergin (1995) ve Büyüköztürk (2004)'e göre ise üç ile altı hafta olmalıdır. Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) puanlarının test-tekrar-test güvenirlik katsayısı tesadüfi belirlenen 41 çocuk üzerinde beş hafta arayla uygulanan Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) testi puanlarından elde edilen veri seti için .98 olarak bulunmuştur.

Yedinci aşamada; Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) puanlarının geçerliği için üç yol izlenmiştir. ***İlk olarak*** özellikleri bilinen grupların karşılaştırması yöntemi ile yapı geçerliğine bakılmıştır. Bu amaçla testin uygulanması sürecinde öğretmenlere gözlemlerine dayanarak görsel algıları en iyi olan iki ve en zayıf olan iki çocuğu belirlemeleri istenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine dayalı olarak oluşan görsel algı becerisi iyi ve zayıf olan grupların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) puanlarının ortalamaları ilişkisiz t-testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara göre karşılaştırma çizelge 3.6'da verilmiştir.

Çizelge 3.6 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün test puanlarının gruplara göre karşılaştırılması

Faktör		n	Ort.	St.Sapma	t	p	Eta-Kare
Görsel Algı Düzeyi	İyi	61	26.70	6.75	5.48	.00	.20
	Zayıf	61	20.11	6.52			

Çizelge 3.6'da görüldüğü gibi analiz sonuçları, anılan iki grubun Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) puanlarının ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğunu göstermiştir $t(120)=5.48$, $p<.01$. Öğretmen gözlemlerine dayalı olarak görsel algıları iyi olarak tanımlanan grubun Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) puanlarının ortalaması, görsel algısı zayıf gruptan manidar bir şekilde daha yüksektir.

Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) puanlarının yapı geçerliği için ***ikinci olarak*** çocukların aylar itibarıyla görsel algılarının farklılaşacağına ilişkin düşünceden yola çıkılarak üçer ay aralıklarla oluşturulan dört yaş grubunun test puanlarının varyans analizi ile karşılaştırılması yoluyla da incelenmiştir. ANOVA sonuçları çizelge 3.7'de verilmiştir.

Çizelge 3.7 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün test puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması (n=392)

Faktör		n	Ort.	St.Sapma	F	p	Eta-Kare
Yaş (ay)	60-62	72	23.38	7.31	2.70	.046	.02
	63-65	127	24.30	6.80			
	66-68	105	24.70	6.63			
	69-71	88	26.40	7.39			

Çizelge 3.7'ye göre çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) puanları, yaş gruplarına göre manidar farklılık göstermektedir, $F(3, 386)=2.70$, $p<.05$. Scheffe testi sonuçları 69-71 ay çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) puanlarının ortalamasının 60-62 ay çocuklarınkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Özellikleri bilinen grupların Motor Beceriden Bağımsız Görsel

Algı Testi-3 (MVPT-3) testi puanları arasında beklenen yönde manidar farkların bulunması, Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) puanlarının yapı geçerliği için kanıt olarak yorumlanmıştır.

Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) testi puanlarının geçerliği için ***son olarak*** ise, ölçüte dayalı geçerlik yöntemi ile de incelenmiştir. Test puanlarının belirlenen bir veya birkaç dış ölçütle ilişkisini inceleyen geçerlik tekniğine ölçüt-bağımlı geçerlik denilmektedir (Büyüköztürk 2004). Bu amaçla Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) uygulanan tesadüfi seçilen 72 çocuğa Frostig Görsel Algı testi de uygulanmış ve sonuçlar çizelge 3.8'de verilmiştir.

Çizelge 3.8 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) ve Frostig Görsel Algı Testi puanlarının karşılaştırılması (n=72)

Test	**n**	**r**	**Anlamlılık Düzeyi**
Frostig Görsel Algı Testi	72	.91	.01

Çizelge 3.8'e göre Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 ve Frostig Görsel Algı Testi puanları arasındaki korelasyon Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Bulunan ölçüte dayalı geçerlik katsayısı 91 olarak bulunmuştur ($p<0,001$). Bu sonuç da Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3)'ün geçerliğini belirlemede başka bir kanıt olarak görülmüştür.

3.4 Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı

Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı ile okul öncesi dönemde beş yaş grubundaki çocukların gelişim alanlarının yanında çocukların çizim becerileri ve görsel algılarının desteklenmesi amaçlanmaktadır. Eğitim programı hazırlanırken "Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı"ndan yararlanılmış ve çocukların gelişim alanlarını desteklemeye yönelik amaç ve kazanımlar belirlenmiştir (Anonim 2006).

Çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik belirlenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda sekiz hafta, günde üç saat, 41 yarım günlük eğitim programı hazırlanmıştır. Etkinlikler

hazırlanırken, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, deneyimleyecekleri, doğrudan araştırma, inceleme, gözlem yapabilecekleri, onların sahip olduğu deneyimleri daha rahat ortaya koyabilecekleri, tartışabilecekleri, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bireysel, küçük grup ve büyük grupla çalışabilecekleri ve ayrıca çocukların çizim becerilerini ve görsel algılarını destekleyecek etkinliklere yer verilmiştir.

Öğrenme süreçleri oluşturulurken proje çalışmalarının aşamaları ile amaç ve kazanımlar dikkate alınmış, her bir projede planlama ve başlama, uygulama ve sonlandırma aşaması ile değerlendirmeye yer verilmiştir. Proje çalışması boyunca etkinliklerde kullanılmak üzere somut görsel materyaller hazırlanmıştır. Bu materyaller ile çocukları proje konusu ile ilgili düşünmeye, araştırmaya, dikkatini yoğunlaştırmaya yardım etmenin yanında, çocukların çizim becerilerini ve görsel algılarını desteklemesi amaçlanmıştır

Ailelere yönelik her projeden önce projelerin günlük akışı ve günlük uygulanacak etkinlikler ile ilgili "Aile Bilgilendirme Formu" hazırlanmıştır (EK 2). Bu formda her gün yapılması düşünülen gezi, gözlem, inceleme ve etkinlikler ile aile katılımı etkinliklerine yer verilmiştir. Ailelerin proje boyunca çocuklarının bildiklerini, neler öğrendiğini ve çocuklarında ne gibi değişiklikler olduğunu gözlemlemelerine ve bu gözlemlerini araştırmacı ile paylaşmalarını olanak sağlayacak haftalık "Aile Gözlem Formu" ile araştırmacının proje boyunca çocukların bildiklerini, neler öğrendiklerini ve neleri merak ettiklerini kaydederek çocuklardaki gelişim ve değişimi gözlemlemesine ve değerlendirmesine yardım edecek "Öğretmen Gözlem Formu" hazırlanmıştır. Projenin başlangıcında her projenin özelliğine uygun olacak, çocuğun dikkatini çekecek bir giriş yapılarak planlama ve başlama aşamasına geçilmiş, çocukların dikkati projeye çekildikten sonra proje ile ilgili çocukların ön yaşantıları ve geçmiş deneyimlerini ortaya koyacak ve proje hakkında genel bir bakış açısı kazanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Bu genel bakış açısından yola çıkılarak konu ağının oluşturulması için çocuklarla birlikte konu ile ilgili bildikleri ve merak ettikleri hakkında konuşulmuş, yönlendirici soruları ile proje hakkında incelenecek ana konuların belirleyecek çalışmalar yapılmıştır. Oluşturulan konu ağı görsel materyaller ve çocukların ürünleri kullanılarak ve proje sonuna kadar eklemeler yapılarak

tamamlanmak üzere sınıfın uygun bir duvarına yerleştirmesi düşünülmüştür. Konu ağı oluşturulduktan sonra çocuklarla proje boyunca yapılabilecek alan gezileri, çağrılabilecek konuklar ve proje ile ilgili başka nerelerden bilgi toplanabileceği üzerinde durularak araştırma kaynaklarına karar vermek için büyük grup toplantısı planlanmıştır. Çocukların karar verdikleri araştırma kaynaklarını çizerek not edebilecekleri bir proje defteri oluşturulmuş ve proje boyunca çocukların öğrendikleri yeni kelimeleri çizebilecekleri bir kelime defteri hazırlanmıştır.

Yapılacak çalışmaların planlamasından sonra ikinci aşama olan uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında çocuklara inceleme ve gözlem yapma fırsatı sunan etkinlikler olan gezi, gözlem, inceleme, konuk çağırma, sınıf içi ya da sınıf dışı araştırma çalışmaları gibi birincil kaynaklar ile konuyu derinlemesine incelemeye yardımcı olacak, dergi, kitap, video görüntüleri gibi ikincil kaynaklar sunulmuştur. Çocukların bu kaynaklardan elde ettikleri bilgileri kullanacakları sanat, Türkçe, oyun, hareket, müzik, fen matematik gibi etkinliklere yer verilmiştir. Proje çalışmalarının son aşamasında her projenin özelliğine göre çocukların elde ettikleri deneyimleri kullanmalarına fırsat verecek bitirme etkinliklerine yer verilmiştir. Küçük grup ya da büyük grup olarak planlanan bu etkinliklerde çocuklar projenin son iki gününde bir çalışma yaparak elde ettikleri bilgileri kullanma ve içselleştirme fırsatı bulmuşlardır. Çocukların projeler boyunca elde edilen deneyimlerini diğer kişilere aktarmasını sağlayacak, her projenin özelliğine uygun bitirme etkinlikleri oluşturulmuştur. Aile katılımının önemli bir yere sahip olduğu proje yaklaşımına dayalı eğitim programında anne babaların proje çalışmalarına katılımını sağlayacak ve çocuklarını desteklemeye yönelik aile katılım etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler anne babaların; çocukları ile birlikte yapabileceği, kendilerinin yaparak projeye katkı sağlayabileceği ve çocuklarının yapacağı çalışmalara destek olabilecekleri etkinlikler olarak planlanmıştır.

Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı kapsamında çocukların ilgi ile katılımlarını sağlamaya yönelik, kendi çevrelerini doğrudan gözlemleyecekleri, araştırma kaynakları bol ve kolay erişilebilir olan, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya uygun, Kayseri'de inşaat sektörünün hızla gelişimi, şeker fabrikasının bulunması ve şeker imalatında Türkiye'de önde gelen illerden biri olması düşüncesinden hareketle "Şeker Projesi",

"Ev Projesi" ve "Oyuncak Projesi" hazırlanmıştır. Hazırlanan projeler eğitimde program geliştirme, okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi ve eğitimi alanlarında uzman olan yedi kişinin ve iki okul öncesi eğitim öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, hazırlanan eğitim programını; belirlenen amaç ve kazanımlarınprogramın amacına uygunluğu, kullanılan materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, öğrenme süreçlerinin yeterliliği ve uygulamaya uygunluğu, projelerin proje çalışmalarının aşamalarına uygunluğu gibi kriterleri (toplam on yedi kriter) göz önünde bulundurarak uygunluk derecesini "hiç", "orta", "tam" şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini "açıklama" bölümünde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların eğitim programı üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve programa son şekli verilmiştir. Projeler;

- Şeker Projesi 10 gün,
- Ev Projesi 15 gün,
- Oyuncak Projesi 16 gün olarak hazırlanmıştır.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nda yer alan projelerden Şeker Projesinden 2. gün, Ev Projesinden 8. gün ve Oyuncak Projesinden 12. gün uygulanan etkinlikler örnek olarak aşağıda sunulmuştur.

ŞEKER PROJESİ

2. GÜN

AMAÇLAR VE KAZANIMLAR

PSİKOMOTOR ALAN

Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1. Küçük nesneleri toplar.
3. Nesneleri üst üste / yan yana / iç içe dizer.
8. Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
9. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.

SOSYAL-DUYGUSAL ALAN

Amaç 2. Duygularını fark edebilme

Kazanımlar

1. Duygularını söyler.
2. Duygularının nedenlerini açıklar.
3. Duygularının sonuçlarını açıklar.
4. Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder.

Amaç 6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme

Kazanımlar

1. Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.
2. Grupta sorumluluk almaya istekli olur.
3. Aldığı sorumluluğu yerine getirir.
10. Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.
11. Gerekli durumlarda kararlılık gösterir.

Amaç 11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme

Kazanımlar

1. Estetik bedensel hareketlerle yürür / dans eder.
2. Özgün şiir, öykü, şarkı vb. söyler.
5. Çeşitli materyaller kullanarak ritim oluşturur.

DİL ALANI

Amaç 5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme

Kazanımlar

1. Dinlediklerini başkalarına anlatır.
3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
5. Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler.

Amaç 6. Sözcük dağarcığını geliştirebilme

Kazanımlar

1. Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder.
2. Yeni sözcüklerin anlamlarını sorar.
3. Verilen sözcüğün anlamını açıklar.

BİLİŞSEL ALAN

Amaç 5. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme

Kazanımlar

1. Varlıkları bire bir eşleştirir.

2. Varlıkları renklerine göre eşleştirir.

3. Varlıkları şekillerine göre eşleştirir.

5. Varlıkları miktarlarına göre eşleştirir.

Amaç 13. Bir örüntüdeki ilişkiyi kavrayabilme

Kazanımlar

1. Modele bakarak nesnelerle örüntü oluşturur.

5. Nesnelerle özgün bir örüntü oluşturur.

Amaç 16. Belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme

Kazanımlar

1. Bir olayın olası nedenlerini söyler.
2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.
3. Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkiyi vb. özgün bir şekilde tamamlar.

Amaç 18. Problem çözebilme

Kazanımlar

1. Problemi söyler.
2. Probleme çeşitli çözüm yollan önerir.
3. Çözüm yollan içinden en uygun olanlarını seçer.

Materyaller

- Yemek kitabı, dergi, broşür, yap-boz, oyun kartı, şeker, poşet, şişe vb.

Günün Planlanması

- Öğretmen çocuklarla birlikte "bu gün ne yapacağız" tartışmasını yapar. Yapılacak etkinlikler çocuklar tarafından günlük çalışma çizelgesine çizilir. Günün sonunda ise yapılanlar tekrar gözden geçirilir.

Serbest Zaman Etkinliği

- Çocuklar evde şekerle ilgili yaptıkları inceleme hakkında düşüncelerini ifade ederler ve evlerinde ne tür şekerli yiyecekler bulduklarını birbirleri ile paylaşırlar. Öğretmen köşelere şekerle ilgili ilaveler yapar. Kitap köşesine çeşitli tatlıların olduğu yemek kitapları, dergileri, masa oyuncakları köşesine şekerli yiyeceklerin yap-bozunu koyar. Çocuklar kitapları, dergileri inceler, yapbozu yapmaya çalışırlar.

Müzik, Oyun ve Hareket

- Öğretmen farklı renkte, biçimde birçok şekeri yere koyar (şeffaf kâğıtta olan şekerler seçilir). Çocuklarla birlikte şekerler incelenir. Çocukların dikkati şekerlerin biçimine, rengine çekilir. Bu rengi yapmak için ne kullanmışlar, şeklini kim, nasıl yapmış gibi. Her çocuk bu şekerlerden istediği bir tane seçer ve şekerler yenir. Çocuklar şekerlerini bitirdikten sonra lavaboya giderler ve ağızlarını çalkalarlar. Şeker yendikten sonra dişlerimizi ya fırçalamamız ya da bol su ile yıkamamız gerektiği vurgulanır.

• Öğretmen "Yüzük" (yüzük yüzük nerede de acep kimin elinde bulamaz bulamaz ebe onu bulamaz) adlı şarkıyı çocuklara dinletir. Çocuklar şarkının ritmine göre önce bedenlerinin istedikleri kısmını kullanarak tempo tutarlar. Daha sonra çeşitli nesnelerin içine şeker koyarak (poşet, pet şişe, kavanoz gibi) ritmi yapmaya çalışırlar. Sınıfta çocuklar şekeri içine koyabilecekleri farklı nesneler bulurlar. Çocuklar şarkının ritmini içinde şeker olan nesne ile yaparlar ve şarkıyı söylerler. Çocuklar arasından bir ebe seçilir. Çocuklar önce yüzük saklar, şarkıyı söylerken ebe yüzüğü bulmaya çalışır. Daha sonra çocuklar saklayacakları farklı bir şeye karar verirler. Sonra şarkıyı buna göre değiştirirler. Ebe içeri alınır. Ebenin şarkının sözündeki ipucuna göre neyin, nereye saklandığını anlaması ve bulması gerekir (şeker şeker nerede de bir kutunun içinde de, bulamaz bulamaz ebe onu bulamaz. Şeker şeker dolapta da boyaların yanında bulamaz bulamaz ebe onu bulmaz gibi). Ebe şekeri ararken diğer çocuklar ritim tutarak şarkıyı söyler. Oyun bu şekilde devam eder. Oyun bittikten sonra çocuklar ritim aletinin içindeki şekerleri ortaya koyarlar ve şekerleri kullanarak bir örüntü oluştururlar. Her çocuk bu örüntüyü şeker koyarak devam ettirir. Şekerler bittikten sonra isteyen çocuk bir örüntü yapar, o çocuğun örüntüsü devam ettirilir. Çocuklar kare şeker, yuvarlak şeker diye sayılarak iki gruba ayrılır. Her grup bir örüntü yapar. Gruplar yer değiştirir. Gruplar birbirinin örüntüsüne şeker koyarak örüntüyü devam ettirecektir. Öğretmen kum saatini ortaya koyar. Süre doluncaya kadar her grup örüntüyü yapmaya çalışır. Süre dolduğunda örüntü incelenir, şekerler sayılır, kim daha çok şeker kullanmışsa o kazanır. Oyunu çeşitlendirmek için öğretmen her gruba 20 tane şeker verir ve çocuklar bu şekerleri kullanarak bir şekil oluştururlar. Şekiller oluşturulduktan sonra gruplar yer değiştirir. Öğretmen çocukların oluşturduğu şekillerin yanına şekerleri koyar ve çocuklar bu şekerleri kullanarak şeklin aynısını yapmaya çalışırlar. Oluşturulan şeklin

karşısına çocuklar sıra olurlar. Araya bazı engeller konur. Gruplardan birer kişi zil sesi ile bu engelleri aşarak şeklin yanına gider. Her çocuğun bir tane şeker koyma hakkı vardır. Şekeri uygun yere koyan çocuk yine engelleri aşarak grubunun yanına gelir ve diğer arkadaşı devam eder. Gruplar şekli tamamlamaya çalışır ve şekiller tamamlanınca çocuklar kendilerini alkışlarlar. Çocuklar birer resim kâğıdı alarak oluşturdukları şeklin resmini çizerler. Yaptıkları resimleri panoya asarlar. Çocuklar tüm şekerleri kullanılarak büyük bir daire yaparlar ve bu dairenin içine oturarak hikâye dinlerler.

Türkçe Etkinliği

- Öğretmen çocuklara şekeri nerelerde kullanıyoruz sorusunu sorar ve çocukların görüşlerini alır. Öğretmen üzerine boyalarla göz, kaş ağız gibi süs yaptığı şekerleri kullanarak "Şekere Ne Oldu?" adlı hikâyeyi anlatır. Hikâyeden sonra çocuklar hikâye hakkında sohbet ederler. Çocuklara sizce şekeri başka nerelerde kullanıyoruz, diğer şekerlere ne oldu, düşünün ve hikâyeyi devam ettirin der ve çocukların istedikleri şekilde grup oluştururlar ve her grup şekerin farklı kullanıldığı yerlerle ilgili hikâyeye ilave yapar.

Fen Matematik Etkinliği

- Öğretmen şekerle oluşturdukları halkadan bir şeker alarak şekeri duvara yapıştırır. Tüm çocuklarda halkadan birer şeker alarak duvara yapıştırırlar. Daha sonra birlikte şekerle ilgili neleri öğrenmek istedikleri, neleri merak etikleri tartışılır. Çocukların şekerle ilgili incelemek istediklerini, merak ettiklerini internet, kitap ve dergilerden birlikte bulunarak inceleme yapılır. Öğretmen çocukların söylediklerini yazarak listeler ve incelenecek konular belirlenir.
- Duvara yapıştırılan şekerlerin etrafına ağının taslağı oluşturulur. Ortaya yapıştırılan şekerlerden çıkan oklara (okları yapmak için ne kullanılacağı çocuklara sorulur ve görüşleri doğrultusunda yapılır. Örneğin ip ya da kurdele ile yapmak gibi.) konunun alt başlıklarını açıklayıcı resimler dergi ya da broşürlerden kesilerek yapıştırılır (Örneğin şekerin nelerden yapıldığı ile ilgili konunun yanına şeker pancarı ve şeker kamışı resim kesilip yapıştırılır). Böylece çocuklar ağı duvara hazırlarlar. İlerleyen günlerde incelenen her konu çocukların çalışmaları ile doldurulur (örneğin; şekerden yapılan yiyeceklerle ilgili bölüme çocukların reçel yaparken çekilen fotoğrafları ya da çocukların kendi çizdikleri resimler yapıştırılır) ve proje sonunda projenin konu

ağı tamamlanır. Proje bittiğinde duvarda konuların ayrıntılarını gösteren bütün bir resim ortaya çıkar.

- Projenin ağı oluşturulduktan sonra çocuklarla bu bilgilere nasıl ulaşacakları hakkında tartışma yapılır. Örneğin; öğretmen şekerin nasıl yapıldığını görmek için nereye gidebiliriz, şekerin bize zarar verdiğini öğrenmek için bize kim yardım edebilir gibi sorularla çocukları düşünmeye yönlendirir. Çocuklarla birlikte yapılacak gezi gözlem, inceleme, araştırma yolları, davet edilecek konuklar belirlenir (öğretmen bunları önceden belirlemiştir, ancak çocukların görüşlerini alır ve onlara yönlendirici sorular sorarak bulmalarına yardımcı olur).Alan gezileri, konuklar ve diğer araştırma kaynakları
    - Okulun yakınındaki bir bakkal ya da markete inceleme gezisi.
    - Şeker fabrikası
    - Beslenme Uzmanı, Çocuk Doktoru
    - İnternet, Kitap, dergi, broşür
- Çocuklar oluşturdukları çalışma palanını büyük boy resim defterine çizerler. Örneğin okulun çevresindeki bir bakkala yapılacak gezi ile ilgili isteyen bir çocuk açıklayıcı çizim yapar. Çocuklar çalışmaları buradan takip ederler.
- Proje sözlüğüne şeffaf, kavanoz kelimeleri eklenir.
- Günün değerlendirmesi yapılır. Bugün neler yaptık, neler yaşadık sorularının cevapları alınır. Çocuklar yapılanları değerlendirirken neler hissettiklerini de anlatırlar. Değerlendirme sırasında çocuklar o gün yaptıkları tüm çalışmaları gözden geçirir ve seçilen çalışmaları asarlar ve isteyen bir çocuk "günün hikâyesini" anlatır (bir varmış bir yokmuş. 20 tane çocuk sabah kalkıp heyecanla okula gelmiş. bir sürü parçayı bir araya getirerek bir yapboz yapmışlar…gibi). Çocuğun anlattığı hikâyeyi ve çocukların duygu ifadelerini öğretmen yazar ve panoya çalışmaların yanına asar.

OYUNCAK PROJESİ

8. GÜN

AMAÇLAR VE KAZANIMLAR

PSİKOMOTOR ALAN

Amaç 1. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

7. Belli bir yüksekliğe çıkar.

8. Belli bir yüksekliğe tırmanır

9. Tırmanılan yükseklikten uygun şekilde iner.

10. Belli bir yükseklikten atlar.

11. Belli bir engel üzerinden sıçrayarak atlar.

Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

3. Nesneleri üst üste / yan yana / iç içe dizer.

4. Nesneleri takar.

5. Nesneleri çıkarır.

7. El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.

8. Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.

SOSYAL-DUYGUSAL ALAN

Amaç 5. Başkalarının duygularını fark edebilme

Kazanımlar

1. Başkalarının duygularını ifade eder.

2. Başkalarının duygularını paylaşır.

Amaç 7. Hoşgörü gösterebilme

Kazanımlar

1. Hata yapabileceğini kabul eder.
2. Kendi hatalarını söyler.
3. Kendisini başkalarının yerine koyarak duygularını açıklar.

Amaç 11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme

Kazanımlar

1. Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.
2. Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.

Amaç 12. Çevredeki güzellikleri koruyabilme

Kazanımlar

1. Çevredeki güzelliklerin korunma nedenlerini söyler.
2. Çevredeki güzellikleri korumak için yapılması gerekenleri açıklar.
3. Çevredeki güzellikleri korumada sorumluluk alır.
4.

DİL ALANI

Amaç 4. Kendini sözel olarak ifade edebilme

Kazanımlar

2. Sohbete katılır.

6. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

7. Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.

Amaç 5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme

Kazanımlar

3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.

5. Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler.

BİLİŞSEL ALAN

Amaç 2. Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme

Kazanımlar

1. Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.

2. Olay ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Amaç 9. Nesneleri sayabilme

Kazanımlar

1. Söylenilen sayı kadar nesneyi gösterir.
2. Gösterilen belli sayıdaki nesneyi doğru olarak sayar.
3. Nesneleri sayarak miktarlarını az ya da çok olarak söyler.

Amaç 16. Belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme

Kazanımlar

1. Bir olayın olası nedenlerini söyler.

2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

3. Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.

Materyaller

- Yapışkan kâğıtlar, boya, ambalaj kâğıdı, slayt, büyük bir park resmi, hikâye kartları, oyuncak katalogları, oyuncak resimleri, mandal.

Günü Planlama

- Öğretmen çocuklarla birlikte "bu gün ne yapacağız" tartışmasını yapar. Yapılacak etkinlikler çocuklar tarafından günlük çalışma çizelgesine çizilir. Günün sonunda ise yapılanlar tekrar gözden geçirilir.

Etkinlikler

Fen ve Matematik, Alan Gezisi

• Öğretmen hareketli oyuncak nedir, hareketli oyuncak diye neye diyoruz sorusunu sorar ve çocuklar görüşlerini paylaşırlar. Oyun parkı ve lunaparkta bulunan hareketli oyuncaklarla ilgili bir slayt gösterisi çocuklarla izlenir. Çocuklar oyuncak kataloglarını inceler. Bu kataloglardaki hareketli oyuncakların resimlerini keserler. Öğretmen okulumuzun içinde ya da bahçesinde hareketli oyuncak olarak neler var? Dolaşarak hareketli oyuncaklara bakalım der. Çocuklar bu oyuncaklar için bir işaret belirler, bu işareti yapışkan kâğıtlara çizer ve okulun içinde ve dışında her gördüğü hareketli oyuncağa bu işareti yapıştırırlar.

• Çocuklar okulun çevresinde bulunan bir çocuk parkına giderler ve orada bulunan hareketli oyuncaklara da işaret koyarlar. Parktaki hareketli oyuncaklara işaret konduktan sonra çocuklar parkta bir süre serbest oyun oynar. Öğretmen parkta bulunan bir oyuncağın etrafına çocuklarla birlikte oturur. Çocuklar oyuncağın resmini çizerler. Çocuklar oyuncağı daha ayrıntılı inceler, özellikleri hakkında konuşurlar. Daha sonra bu oyuncağın daha hızlı olması için ne ekleyebiliriz, bu oyuncak daha büyük olursa nasıl olur, bu oyuncağı birçok çocuk aynı anda kullanması için ne ekleyebiliriz, bu oyuncak katlanıp saklanması için ne yapabiliriz gibi sorularla oyuncak hakkında beyin fırtınası yapılır. Çocuklar inceledikleri oyuncağı söylenenleri düşünerek yeni şekli ile çizerler. Sınıfa geldikten sonra gezi hakkında çocuklar görüşlerini açıklarlar. Bu konuşma sırasında çocukların gezide çizdikleri resimlerde kullanılır. Çocuklar birbirlerinin resimlerini inceler, görüş alış verişinde bulunurlar.

Oyun ve Hareket

• Öğretmen çocuklara kimse yerinden kalkmasın. Sınıfın bu köşesi bizim oyun parkımız der. Çocuklar iple parkın sınırlarını belirler. Öğretmen kime dokunursam

kalkıp değişik bir hareket yaparak oyun parkına geçip donacak der. Herkes tekrar yerine oturur. Çocukların görüşleri doğrultusunda ve daha farklı geçme ya da eş ile geçme denemeleri yapılır. Tüm çocuklar parkın içine girdikten sonra öğretmen kime dokunursam o bu parktaki istediği hareketli oyuncak olacak sonra bize ne olduğunu anlatacak. Ancak o şeyin adını söylemesin der ve kendisi parkta bir oyuncak olur. Tüm çocuklar hangi oyuncak olduğunu anlatır, arkadaşları bilmeye çalışır. Öğretmen çocukların arasına bir iple sınır çizer. İpin sağ ve solunda kalan çocuklar grup oluşturur. Öğretmen yerdeki ipi sınıfın karşı duvarına gerer. Çocuklar daha önce kestikleri oyuncak resimlerini ortaya dağınık bir biçimde bırakırlar. Bir torbanın içinde birden ona kadar sayıları vardır. Gruplar sıra olur. Her gruptan birer kişinin torbadan bir sayı çekmesi ve o sayı kadar resim alıp karşı ipe mandalla tutturması gerekir. Çocuklar ipe resim takmaya iki adım atıp yukarı zıplama, üç adım atıp aşağı çökerek, ortaya konan sandalyeye çıkıp inerek giderler. Tüm resimler bittikten sonra resimler sayılır. Oyun bittikten sonra çocuklar daha önce parktaki yerlerine tekrar geçer ve otururlar.

- Öğretmen parkının ortasına geçer ve "Oyun Parkı" adlı hikâyeyi anlatmaya başlar. Duvara büyük bir kâğıt asar ve bu bizim oyun parkımız olacak der. Oyun parkında bulunan çeşitli oyuncak resimlerini kullanarak hikâyeyi anlatır ve çocuklar öğretmenin kullandığı resimleri parkta istediği yere yapıştırırlar. Öğretmen hikâyeyi anlattıktan sonra çocuklar hikâyeye bir isim bulurlar ve hikâyeyi canlandırırlar.

Sanat

- Öğretmen hikâye anlatırken oluşturdukları oyun parkı hakkında çocuklarla konuşur. Artık materyalleri kullanarak bir oyun parkı yapacaklarını söyler. Çocuklar artık materyal dolabındaki malzemeleri, oyun hamurlarını masanın üzerine koyarlar. Bir süre parkı nasıl yapacaklarını düşünüp planlarlar (öğretmen salıncağı nasıl yapacağız, neleri kullanacağız, salıncağın zincirini ne ile yapabiliriz gibi sorularla çocukları düşünmeye yönlendirir). Büyük boy strafor masanın üstüne konur ve çocuklar artık materyallerle yaptıkları oyuncakları yerleştirerek oyun parkını tamamlarlar.

- Öğretmen aileye not göndererek çocukları ile bir sürpriz yumurta almalarını ve yumurtadan çıkan oyuncağı birlikte yaparak okula göndermelerini ister.

Günü Değerlendirme

- Çocuklar o gün yaptıkları tüm çalışmaları gözden geçirir ve seçilen çalışmaları asarlar. O gün yapılan çalışmalarla ilgili bir slogan bularlar ve çocukların bulduğu slogan panodaki çalışmaların yanına öğretmen tarafından yazılarak asılır.

- Bugün neler yaptık, neler yaşadık sorularının cevapları alınır. Çocuklarla yapılanlar değerlendirilirken neler hissettikleri de belirlenmeye çalışılır.

HİKÂYE

Oyun Parkı

Bu parkta birçok oyuncak varmış. Çocuklar hareket ettirmezse oyuncaklar hareket edemezlermiş. Çocuklar onların üzülmediğini ya da mutlu olmadığını düşünürmüş. Ama bu parktaki oyuncakları çocuklar mutlu ederlermiş (öğretmen tahterevalli resmini alarak anlatmaya devam eder). "Evet, evet ben bir tahterevalliyim. Çocukları bir aşağı bir yukarı kaldırırım. Bir çocuk yukarı çıkar diğeri aşağı iner. Ne kadar eğlencelidir benim üzerimde oturmak. Bir çocuğu yukarı kaldırdığımda çok heyecanlanır, kalbi küt küt atar (öğretmen tahterevalli resmini çocuklardan birine verir ve çocuk duvardaki park resminde istediği yere tutturur) demiş. Bazen parkta oyuncakları üzen şeyler de varmış (salıncak resmini alır). Sessiz tahterevalliyi inceleyen salıncak hemen atılmış. "Benim zincirlerimden birisi koptu. Şimdi hiç bir çocuk salıncağa binmiyor. Ben sadece rüzgâr eserse sallanabiliyorum. Hiçbir çocuk artık benim yanıma gelmiyor, bana dokunmuyor" diye üzgün üzgün etrafına bakarmış. "Sizce benim kopan zincirim yapılırsa çocuklar tekrar salıncağa biner mi "demiş. "Benim zincirimi yapabilir misiniz" diye sormuş (çocuklar kopuk zincirin nasıl tamir edileceği ile ilgili önerilerde bulunur. Bu öneriler doğrultusunda çocuklar resimdeki kopuk zinciri çizerek tamamlar ve bir çocuk salıncağı parkta istediği yere yapıştırır). Salıncağında yüzü gülmeye başlamış. Tırmanma merdiveni çok endişeliymiş. Üç tane çocuk gelmiş. Başlamışlar tırmanmaya. Tırmanma merdiveni aman yavaş olun, dikkat edin demiş. Çocuklar düşer diye çok korkuyormuş. Çocuklardan biri merdivenin üzerinde öyle bir zıplamış ki merdivenin bir basamağı

kırılıvermiş. Tırmanma merdiveni çok üzülmüş. Ya başka çocuklar geldiğinde düşerse, ya bir daha hiçbir çocuk tırmanmazsa diye düşünmüş.

AİLE KATILIMI

Sevgili anne ve babalar,

Sürpriz yumurtadan çıkan oyuncağı çocuğunuzla birlikte birleştirmeye çalışmak farklı bir deneyim olacaktır. Birleştirdiğiniz oyuncağı çocuğunuzla birlikte okula göndermeniz hem onu hem de bizi mutlu edecektir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Şermin Metin

Ankara Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Uygulama Öğretmeni

EV PROJESİ

12. GÜN

PSİKOMOTOR ALAN

Amaç 1. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

1. Sözel yönergelere uygun olarak ısınma hareketleri yapar.
2. Sözel yönergelere uygun olarak yürür.
3. Sözel yönergelere uygun olarak koşar.

Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

Kazanımlar

2. El becerilerini gerektiren bazı araçları kullanır.
3. Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.

8. Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.

DİL ALANI

Amaç 1. Sesleri ayırt edebilme

Kazanımlar

2. Sesin geldiği yönü belirler.

3. Sesin özelliğini söyler.

Amaç 4. Kendini sözel olarak ifade edebilme

Kazanımlar

7. Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.

8. Üstlendiği role uygun konuşur.

Amaç 5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme

Kazanımlar

5. Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler.

SOSYAL-DUYGUSAL ALAN

Amaç 2. Duygularını fark edebilme

Kazanımlar

4. Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder.

Amaç 5. Başkalarının duygularını fark edebilme

Kazanımlar

1. Başkalarının duygularını ifade eder.

2. Başkalarının duygularını paylaşır.

Amaç 7. Hoşgörü gösterebilme

Kazanımlar

3. Kendisini başkalarının yerine koyarak duygularını açıklar.

Amaç 8. Farklılıklara saygı gösterebilme.

Kazanımlar

1. Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.

2. Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.

Amaç 11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme.

Kazanımlar

1. Estetik bedensel hareketlerle yürür / dans eder.
2. Özgün şiir, öykü, şarki vb. söyler.
3. Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.
4. Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.

DİL ALANI

Amaç 5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme

Kazanımlar

1. Dinlediklerini başkalarına anlatır.

2. Dinlediklerine ilişkin sorular sorar.

3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.

4. Dinlediklerini özetler.

1. Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler.

Amaç 8. Görsel materyalleri okuyabilme

Kazanımlar

1. Görsel materyalleri inceler.

2. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.

3. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

5. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

BİLİŞSEL ALAN

Amaç 3. Dikkatini toplayabilme

Kazanımlar

1. Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder.

2. Dikkatini nesne / durum / olay üzerinde yoğunlaştırır.

Amaç 6. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme

Kazanımlar

1. Varlıkları renklerine göre gruplar.

2. Varlıkları miktarlarına göre gruplar.

Amaç 16. Belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme

Kazanımlar

4. Bir olayın olası nedenlerini söyler.

5. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

6. Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkiyi vb. özgün bir şekilde tamamlar.

Materyaller

- Hayvanların yaşadıkları yerlere ait oyun, eşleştirme kartı.

Günü Planlama

- Öğretmen çocuklarla birlikte "bu gün ne yapacağız" tartışmasını yapar. Yapılacak etkinlikler çocuklar tarafından günlük çalışma çizelgesine çizilir. Günün sonunda ise yapılanlar tekrar gözden geçirilir.

Etkinlikler

Serbest Zaman

- Öğretmen çeşitli hayvanların yaşadıkları yerlerle ilgili eşleştirme kartlarını, hayvanların barındığı yerleri gösteren yap-bozları eğitici oyuncak köşesine ilave eder (öğretmen büyük boy mukavvaya doğa resmi yapar. Hayvanların yaşadıkları yerler boş bırakılır. Çocuklar boş bırakılan yere hayvan resimlerini koyar. Örneğin ağaç resminin üzerinde yuvanın yeri boş bırakılır. Çocuk kuş resmini buraya koyar). Fen matematik köşesine bir kafeste yaşayan kuş getirir. Kitap köşesine hayvanlarla ilgili kitap, dergi ilave eder. Çocuklar köşelerde serbest oyun oynarlar.

Fen ve Matematik

- Öğretmen sınıf toplandıktan sonra çeşitli hayvanlar ve bunların yaşadığı yerlerin resmini gösteren eşleştirme kartlarını yere koyar ve çocuklar bunları inceler. Öğretmen hayvanlar nerede yaşar diye yeni bir tartışma başlatır. Çocuklar deneyimlerini, gözlemlerini, bildiklerini ifade ederler. Hayvanlar ve yaşadıkları yerler ile ilgili slayt çocuklarla izlenir. Öğretmen bazı hayvanların ahır gibi yapılmış yerlerde, bazı hayvanların ağaç kovuklarında, toprağın altında yaşadığını slayttaki gösteriler eşliğinde çocuklarla tartışır.

Müzik, Oyun ve Hareket, Türkçe

- Öğretmen hayvan resimlerinden üç tanesini sınıfta yere dağınık olarak yerleştirir. Resimlerin arasında çocuklar yürür. Hızlı, yavaş yürüme denemeleri yapılır. Öğretmen derin nefes alın ve yanında durduğunuz hayvanın sesini çıkararak üfleyin der. Hayvanların ismi hecelenir. Hece sayısı kadar nefes alınır ve verilir. Daha sonra hayvanların ismini vücutlarının değişik yerlerini kullanarak ritmik bir şekilde söylerler. Örneğin kö-pek der ve eller dize vurulur, a-yı denir ve ayaklar yere vurulur, kuş denir ve karna vurulur. Bu vuruşlar birkaç kez tekrarlanır. Öğretmen daha sonra başka hayvan resimlerini gösterir ve ben size hangi hayvanın resmini gösterirsem onun ritmini yapacaksınız der. Önce yavaş sonra hızlı söyler. Çocukları

şaşırtmaya çalışır. Çocukların ilgisine göre resim sayısı arttırılır. Çocuklar oturur ve "pazara gidelim" adlı şarkı hep birlikte birkaç kez söylenir. Bir grup söyler, diğer grup susar ve hayvan sesleri geldiğinde ses çıkarır. Öğretmen şarkıyı değiştirip söyler (bir tahta alalım, bir kulübe yapalım, bir kulübe yapıp napalmı, köpeği koyalım, köpeği koyalım, hav hav hav diyelim). Öğretmen bir ahır yapalım diye başlar ve çocuklar devamını getirir. Bu farklı hayvan barınakları kullanılarak sürdürülür.

- Hayvan resimleri sınıfın içinde dağınık olarak yere tekrar bırakılır. Pazara gidelim şarkısı açılır. Çocuklar resimler arasında dans ederek yürür ve şarkının gıt gıt gıdakk kısmı geldiğinde tüm çocukların hepsi tavuk resmine dokunur ve ses çıkarır. Tüm çocukların sıkışıkta olsa parmağı ile dokunması gerekir (öğretmen tüm çocukların birbirine destek olarak ve bir yer bularak mutlaka dokunmalarını sağlar. Dokunamayan çocukların nasıl dokunacaklarına dair çocuklar düşünüp yollar bulurlar). Şarkının içindeki diğer hayvanlar içinde aynı şey tekrarlanır.
- Öğretmen ağaçta yaşayan bir hayvan var size onun hikâyesini anlatacağım diyerek pazen tahta ile "Uykucu Koala" nın hikâyesini anlatır. Hikâye bittikten sonra hikâye hakkında sohbet edilir.Öğretmen "anne koala ne yapmış, yavru koalaya kendi başına ağaçta durmayı nasıl öğretmiş olabilir? Gruplar bize buldukları yolu anlatsınlar" der. Öğretmen üzerinde kırmızı bir kıyafeti olanlar bir grup oluştursun der ve üzerinde kırmızı kıyafeti bulunan çocuklar bir grup oluşturur. Diğer üç grubun oluşturulması için çocukların önerileri alınır ve bu öneriler doğrultusunda gruplar oluşturulur. Gruplar bir araya gelerek çözüm yolunu bulurlar ve budukları çözüm yolunu canlandırarak arkadaşları ile paylaşırlar.

Sanat

• Öğretmen büyük bir ağaç dalını sınıfın ortasına koyar. Çocuklar yoğurma maddelerini alıp masaya oturur. Çocuklar hamur ile istedikleri kadar koala yapıp ağaca tuttururlar.

• Öğretmen büyük plastik bidon, plates topu ve plastik leğeni sınıfın ortasına koyar. Çocuklara bunları niçin getirdim, ne yapabiliriz diye sorar ve çocuklar görüşlerini açıklarlar. Çocuklar poşetin içinden birer kâğıt çeker (kâğıtlarda leğen, bidon ve top resimleri vardır), aynı eşyayı çeken çocuklar bir grup oluşturur. Çocuklar leğen, bidon ve plates topunu alırlar ve bu eşyaları kullanarak bir ev yapmak için bir araya gelirler.

Öğretmen yapacağımız evimiz çok ilginç, hatta biraz komik bir ev olsa nasıl olur, yamuk penceresi olabilir mi gibi yönlendirici sorularla çocuklara destek olur. Gruplar önce yapacakları evi birlikte tasarlarlar ve bu tasarılarını çizerler. Tasarım işi bittikten sonra çocuklar kullanılacak malzemelerin neler olabileceğini tartışırlar ve belirlerler. Gerekli malzemelerin bir listesini yaparlar. Çocuklar evden malzeme getirip yarın çalışmaya başlamaya karar verirler. Ailelere not gönderilerek çocuklarının malzemeleri temin etmelerine yardımcı olmaları rica edilir.

Günü Değerlendirme

• Bugün neler yaptık, neler yaşadık sorularının cevapları alınır. Çocuklarla bugün yapılanlar değerlendirilirken neler hissettikleri de belirlenmeye çalışılır.

EŞLEŞTIRME KARTLARI





HAYVANLARIN YAŞADIĞI YERLER YAPBOZU







ŞARKI

Pazara Gidelim

Pazara gidelim,bir tavuk alalım.

Pazara gidip bir tavuk alıp ne yapalım?

Gıt gıt gıdak gıt gıt gıdak diyelim

Happuru huppuru happuru huppuru yiyelim.

Pazara gidelim,bir kedi alalım.

Pazara gidip bir kedi alıp ne yapalım?

Miyav miyav miyav diyelim

Happuru huppuru happuru huppuru yemeyelim.

Pazara gidelim,bir köpek alalım.

Pazara gidip bir köpek alıp ne yapalım?

hav hav hav hav hav hav diyelim

Happuru huppuru happuru huppuru yemeyelim (http://www.izlesene.com/video/cocuk).

HIKAYE

Uykucu Koala

Koalalar ormanda ağaçlarda yaşayan hayvanlardır. Bütün gün ağaçları tutunup dururlar. Ağaçların yapraklarını yer, ağaçlara tutunarak uyurlar. Bizimde bir yavru koalamız var (adı ne olsun diye sorulur). Koala yavruları büyüyünceye kadar önce annelerinin keselerinde dururlar. Daha sonra anneleri onları bir süre sırtında taşır. Artık yavrularında anneleri gibi ağaça tutunup yaşamayı öğrenmesi gerekir. Anne koalanın üç tane yavrusu varmış. Iki tanesi annesine “biz artık büyüdük annemizin sırtında

durmamıza gerek yok" deyip ağaca tutunmayı öğrenmişler. Önce biraz korkmuşlar. Sonra alışmışlar. Artık ağaçların en yüksek tepesine çıkıp tutunmayı, hatta bir elleri ile ağaca tutunmayı bile öğrenmişler. Ancak bizim yavru…. hala annesinin sırtında durmayı istiyormuş. Koala yavruısu "hayır ben daha büyümedim. Çok küçüğüm ve annemin sırtında duracağım, tamam mı" der dururmuş. Hemen yavru koala koşup annesinin sırtına atlamış. "oooo burası çok rahat. Ben ağaca tutunmayacağım" der, kafasını annesinin sırtına dayarmış. Ancak yavru koala gerçekten büyümüş ve çok ağırmış. "Anne yaaa sıkı tut beni. Kenara çekil, kollarını çok hareket ettirme, tut, düşeceğim" diye annesine sürekli baskı yapıyormuş. Üstelik annesinin sırtında da rahat durmuyormuş. Anne koala yine bir gün ağaca tutunmuş taze taze okaliptus yapraklarını kopartıp yiyormuş. Yavru koala da etrafı seyrediyormuş. Minik okaliptus yapraklarını ile oyunlar oynuyormuş. Küçük ve taze bir yaprak bulmuş tam uzanmış alacakken…O da ne düşmeye başlamış. Tam düşerken bir ağaca tutunmuş. Ağaca tırnaklarını geçirmiş hiç kıprıdamıyormuş. Korkudan kalbi küt küt atıyormuş. Başını kaldırıp annesine bile bakmaya korkuyormuş. "Anne annne beni kurtar" diye korku ile sesi bile yavaş çıkıyormuş. Bağıramıyormuş. Bağırırsa düşeceğini sanıyormuş " Anne anne (kısık ses) çabuk oll" demiş. Kardeşleri ona korku ile bakıyorlarmış. O'na ne yapması gerektiğini anlatıyorlarmış. Küçük kardeşi " tırnaklarını iyice geçirdin mi? Korkamana gerek yok düşmezsin" demiş. Büyük kardeşi gülmekten neredeyse ağaçtan düşecekmiş. " Bizim söylediklerimizi yap. Üstelikte ağlamayı kes artık" demiş. Ancak bizim yavru koala onları dinlemiyormuş bile. Üstelik kardeşlerine kızıyormuş. Anne koala çocuklarını sakinleştirmiş. "Herkes ağaçta durmayı öğrenirken biraz korkar. Sizde korkmuştunuz. Kardeşinizin zamana ihtiyacı var" demiş. Anne koala hemen yavrusunun yanına gitmiş. Biraz endişeliymiş. Anne koalada korkuyormuş. Ama sabırla beklemeye karar vermiş. "Bak gördün mü artık ağacı tutabiliyorsun" demiş. Ancak yavru koala başlamış ağlamaya. Korkusu biraz azalmış ve avazı çıktığı kadar bağırıyormuş. "Beni tuttt. Ben kesende durmak istiyorum" diye ağlamış, bağırmış. Anne koala gelmiş yavrusunu almış. Etraftaki hayvanlar yavru koalanın sesini duymuşlar. Koşup gelmişler. Bütün hayvanlar yavru koalaya kendi başına artık durabileceğini söylemişler. Ancak yavru koala kafasını annesinin kesesine sokmuş kimseyi dinlemiyormuş. Bir sure sonar da derin bir uykuya dalmış. Zavallı anne koala hem yavru koala ağır olduğu için hem de kesesine sığmadığı için çok zorlanıyormuş. Anne kanguru ile anne koala bir ağacın

altına oturmuşlar. Anne koala ne yapacağımı bilemiyorum" demiş. Anne kanguru "bir düşüneyim bakalım. Ne yapabiliriz" demiş. Yavru koala duymasın diye anne koalanın kulağına bir şeyler söylemiş. Anne koala çok gülmüş. "Tamam bu çok iyi bir fikir" demiş.

AILE KATILIMI

Sevgili anne babalar

Çocuklarımızla birlikte yapacağımız ev için malzeme listesi oluşturduk. Bu listedeki malzemeleri hazırlamaları ve okula getirmeleri konusunda çocuğunuza vereceğiniz destek bizi ve çocuklarınızı mutlu edecektir.Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Şermin Metin

Ankara Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Uygulama Öğretmeni

3.5 Veri Toplam Yöntemi

Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak öğretmen ve yönetici görüşleri dikkate alınarak aynı sosyo-ekonomik çevrede yer alan bağımsız anaokullarından deney ve kontrol grubunu oluşturmak için tesadüfen belirlenen birer okul ve bu okullarda birer sınıf belirlenmiştir. Çocukların birbirinden etkilenmemeleri için deney ve kontrol grubu farklı okullardan seçilmiştir. Çocukların kişisel bilgileri sınıf öğretmenlerinin yardımı ile çocukların dosyalarındaki bilgiler doğrultusunda doldurulmuştur. Kontrol grubundaki çocukların bulunduğu okulun okul müdürü ve sınıf öğretmenine araştırmanın amacı ve yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubunu oluşturan çocukların öğretmenine ve çocukların ailelerine proje yaklaşımına dayalı eğitim hakkında bir seminer sunulmuştur. Bu seminer çerçevesinde proje yaklaşımına dayalı eğitim nedir, nasıl uygulanır, aşamaları, çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir, proje çalışmalarında aile katılımı neden önemlidir gibi konulara yer verilmiştir (EK 3). Ailelerin izinleri alındıktan sonra araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön testlerin uygulanmasına başlanmıştır.

3.5.1 Ön testlerin uygulanması

Çocukların çizim becerileri ve görsel algılarını değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara "Silver Çizim Testi" ile "Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3" 15- 23 Kasım 2012 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun bulunduğu anaokullarındaki rehberlik odalarına çocuklar için uygun masa ve sandalyeler konularak çocukların rahat oturabilmeleri sağlanmış ve ön testlerin uygulanmasına geçilmiştir. Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 araştırmacı tarafından çocuklara bireysel olarak uygulanmış ve yaklaşık 15 dakika sürmüş, tek oturumda uygulanmış, Silver Çizim Testi ise iki kişilik gruplar halinde uygulanmış ve 10-15 dakika sürmüştür. Her çocuğa iki test aynı gün uygulanmamış testler birer gün ara ile uygulanmıştır. Ön test sonucu elde edilen veriler araştırmacı tarafından her çocuk için ayrı ayrı düzenlenmiş olan formlara kaydedilmiştir.

3.5.2 Eğitim programının uygulanması

Ön testler uygulandıktan sonra 26 Kasım 2012-23 Ocak 2013 tarihleri arasında, deney grubuna Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı uygulanmıştır. Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı sekiz hafta ve haftada beş gün (41 gün), günde yaklaşık 3 saat olmak üzere toplam 123 saat uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara eğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim sınıftaki tüm çocuklara uygulanmıştır. Eğitim süreci boyunca " Şeker Projesi", "Ev Projesi" ve "Oyuncak Projesi" olmak üzere üç proje uygulanmıştır. Eğitim sürecinde serbest zaman etkinliklerine, sanat etkinliklerine, Türkçe etkinliklerine, fen ve matematik etkinliklerine, müzik etkinliklerine, oyun ve hareket etkinliklerine, drama etkinliğine ve alan gezilerine yer verilmiştir.

Araştırmacı tarafından her projeden kullanılacak tüm bilgi ve materyaller önceden hazırlanmıştır. Her projenin içeriğine uygun somut materyaller kullanılarak çocuklar desteklenmiştir. Bu somut materyaller köşelere ilave edilmiş, oyun materyali olarak ya da sanat çalışmalarında kullanılmıştır (Şekil 3.1, 3.2, 3.3).



Şekil 3.1 Evde neler oluyor oyun materyali



Şekil 3.2 Oyuncak sudokusu



Şekil 3.3 Projelerde kullanılan somut materyallerden örnekler

Araştırmacı her projeden önce uygulanacak projenin içeriği ve etkinliklerle ilgili "*Aile Bilgilendirme Formu*"nu ailelere göndermiştir. Bu formda proje boyunca ele alınacak ana konular, etkinlikler, gezi, gözlem, araştırma, konuk çağırma, aile katılımı gibi etkinlikler hakkında genel bilgilerin bulunduğu günlük proje akışı yer almıştır. Ailelerin projenin akışı hakkında bilgilendirilmesi ile çocukların sorularını daha rahat cevaplamaları ve onların okul dışı araştırmalarına daha bilinçli destek olmaları amaçlanmıştır. Örnek Aile Bilgilendirme Formu EK 2'de sunulmuştur.

Ailelerin proje boyunca proje ile ilgili çocuklarında gözlemledikleri değişim ve gelişimi kayıt edecekleri "*Aile Gözlem Formu*" her pazartesi ailelere gönderilmiş, aileler gözlemlerini yazarak cuma günü okula geri göndererek gözlemlerini araştırmacı ile paylaşmışlardır. Aile Gözlem Formu ile ilgili örnek şekil 3.4'de sunulmuştur.

AİLE GÖZLEM FORMU

Proje çalışması boyunca çocuklarımız birçok bilgi, beceri ve deneyim kazanacaktır. Bu kazanımların belirlenmesi, eğitimin daha kaliteli olması için önemlidir. Çocuğunuzu gözlemeyerek ondaki gelişim ve değişimi bizimle paylaşmanız çocuklarımızın değerlendirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle proje ile ilgili çocuklarınızın yorumlarını, düşüncelerini ve davranışlarında gördüğünüz değişimleri hafta için not alarak bizimle paylaşmanızı ve her pazartesi günü okula göndermenizi rica ederim.
Katkılarınız ve desteklerinizden dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Şermin Metin
Ankara Üniversitesi Doktora Öğrencisi
Uygulama Öğretmeni

Çocuğun
Adı, Soyadı

Tarih: 26.11.2012

Çocuğunuz proje hakkında bu hafta size ne anlattı?	Çocuğunuz bu hafta proje ile ilgili size neler sordu?	Çocuğunuzunda ve davranışlarında bu hafta ne gibi değişiklikler oldu?
- Okulda yapmış olduğu şekerle ilgili oyunları, konuşmaları anlattı. Şekerli olan yiyecekleri saydı, evde olanları bize gösterdi. - Şekerin pancardan yapıldığını söyledi. - Şeker çok zararlı diye bahsetti.	- Şekerin nasıl yapıldığını sordu. - Anne burdada şeker varmı diye sordu. - Ben ona çok şeker kullanmanın zararlı olduğunu söylerdim. Oda bana şeker zararlı ise neden herşeyde şeker var diye sordu.	- Örn. pasta yapmıştık pastanın üzerindeki pudra şekerini kendisi fark etti, ben ona sormadan burda şeker anne diye, söyledi. - Çay şekerini çok az kullanmaya başladı. - Normal şekerleri yememeye başladı, dişlerim çürür diye korkuları var.

Şekil 3.4 Evprojesi örnek aile gözlem formu

Ailelerin çocuklarını dikkatli gözlemlemesinin ve çocuklarının okul dışı zamanda proje ile ilgili çalışmalarını destekleyip çocukları ile ilgili farkındalık yaratmanın amaçlandığı

bu formlar araştırmacı tarafından tek tek incelenmiştir. Bu formlar araştırmacıya proje ile ilgili çocuklar hakkında geri dönüt sağlaması açısından etkili olmuştur. Ayrıca çocuklardaki görsel algı ve çizim becerilerinin gelişimi hakkında araştırmacıya bilgi sağlamıştır. Araştırmacı proje ile ilgili her çocuğun var olan bilgi düzeyini ve çocuktaki değişim ve gelişimi kaydedeceği "*Öğretmen Gözlem Formu*"nu her çocuk için bireysel olarak hazırlamış, bu formlara gün içinde ya da günün sonunda proje ile ilgili gözlemlerini kaydetmiştir. Öğretmen Gözlem Formu ile ilgili örnek şekil 3.5'de verilmiştir.

Öğretmen Gözlem Formu **ADI SOYADI** : **TARİH:** 16/12/2012		
Neler biliyor?	Neleri merak ediyor?	Ne gibi davranış değişikliği var?
• Oyuncaklar çocuklar için yapılır, bebeklerinde çıngırağı var.	• Oyuncağımız olmasaydı okulda ne yapardık? • Pili olmayan oyuncaklar nasıl çalışıyor?	• Oyuncakları toplarken plastik, metal, tahta diye özelliklerini vurguluyor, kendisi için bir oyuncak yapacağını söylüyor.

Şekil 3.5 Oyuncak projesi örnek öğretmen gözlem formu

Çocukların proje çalışmalarında gösterdikleri değişim ve gelişimi takip etmek için diğer bir yol olarak çizim kullanılmış ve her projenin başlangıcında ve sonunda çocuklara "Şeker/Ev/Oyuncak dediğimizde aklınıza ne geliyor? Bunu çizerek anlatın" diye sorularak çocukların çizim yapmasına rehberlik edilmiş ve çizimlerini anlatmaları istenmiştir. Çocukların ilk çizimleri proje ile ilgili geçmiş deneyimleri ve bilgi düzeyleri hakkında araştırmacıya yol göstermiş, son çizimler ise çocukların kaydettiği ilerlemeyi ortaya koymaya yardım etmiştir. Çocukların ilk ve son çizimleri aynı zamanda araştırmacıya çocukların çizim gelişimi hakkında da bilgi sağlamıştır. Çocukların başlangıçtaki çizimlerinde ayrıntının daha az, yalın ve bildik anlatımlar yer alırken, proje sonundaki çizimlerde detayın arttığı ve bazı değişimlerin çizime yansıdığı

görülmüştür. A'nın "Ev Projesi"ndeki ilk ev çiziminde (şekil 3.6), evin içine bir çocuk yerleştirilerek bildik bir çizim örneği sunarken, son çizimde (şekil 3.7) ev yerine apartman çizmiş, apartmanda yer alan katlar, giriş kapısı, merdiven boşluğu, balkonlar, her kata ait pencereler, katlardaki odalar, çatı ve çatıya kiremitler eklediği görülmüştür.



Şekil 3.6 Evprojesinde A'nın ilk çizimi



Şekil 3.7 Evprojesinde A'nın son çizimi

Proje çalışmaları boyunca çocuklar sanat etkinliklerinden bağımsız olarak çizim yapma konusunda desteklenmiş, gezi, gözlem, inceleme ve araştırmaları sırasında çizimi kullanmaları konusunda rehberlik edilmiştir. Günlük çalışma planının çizmek, inceleme gezileri sırasında ya da uzmana sorulacak soruları çizmek, inceleme yapılan yeri ya da incelenen nesneleri çizmek, yapılan gözlemi çizmek gibi etkinlikler için ortam ve fırsatlar sunulmuştur.

Proje çalışmaları boyunca güne çocuklarla yapılacak etkinlikler hakkında konuşularak başlanmış, günlük etkinlik planı yapıldıktan sonra bu plan çocuklar tarafından çizilerek not edilmiş (şekil 3.8) ve günün sonunda çocuklar çizelgeyi inceleyerek günün değerlendirmesini yapmışlardır.



Şekil 3.8 Şeker projesi beş günlük çalışma planı

Çocuklar günün sonunda günlük çalışma planını inceleyerek hangi etkinlikleri yaptıklarını, yapamadıkları etkinlik varsa neden yapamamış olabileceklerini, etkinlikler hakkındaki görüşlerini açıklamışlardır. Bu değerlendirme her projede farklı biçimlerde yapılmıştır. Örneğin oyuncak projesinde çocuklar günü, günün hikâyesini anlatarak, şeker projesinde o günü anlatan en iyi sloganı bularak, ev projesinde ise bugün neler yaptık, neler yaşadık sorularının cevaplarını arayarak ve neler hissettiklerini anlatarak değerlendirmişlerdir.

I. AŞAMA: PLANLAMA VE BAŞLAMA

Projelerin birinci aşaması olan planlama ve başlama aşamasına *deneyimlerin paylaşılması* ile başlanmış, her projeye çocukların dikkatini çekecek bir giriş yapılmıştır. Örneğin; daha önceden araştırmacı tarafından farklı şeker ve çikolataların asıldığı şeker ağacı ile şeker projesine, plastik bir evin çocuklarla birlikte sınıfta kurulması (şekil 3.9, 3.10) ile ev projesine ve çocuklar gelmeden önce sınıftaki tüm oyuncaklar kaldırılarak oyuncak projesine giriş yapılmıştır.



Şekil 3.9 Ev projesinde plastik evin kurulumu



Şekil 3.10 Şeker projesinde şeker ağacı

Bu aşamada çocuklar ve öğretmen proje ile ilgili geçmiş deneyimlerini paylaşmışlar, öğretmen ev projesine çocukken yeni yapılan evleri ile ilgili anısını anlatarak başlamış ve daha sonra isteyen çocuk deneyimlerini anlatmıştır. Bu aşamadaki diğer önemli etkinliklerden biri de proje ile ilgili *soruların listelenmesidir*. Çocuklar iki gün boyunca ev ile ilgi etkinlikler, gözlemler yaptıktan sonra çocuklara proje konusu ile ilgili neyi merak ettikleri, neyi öğrenmek istedikleri sorulmuş ve çocukların soruları "Öğretmen Gözlem Formuna" kaydedilmiştir. Örneğin çocuklar şeker projesinde "şeker nasıl yapılır, nerede yapılır, şekeri çok yersek ne olur, ev projesinde "evi kim yapar, ustalar hangi araçları kullanır, evler kaç katlıdır, eşyalarımız nerede satılır", oyuncak projesinde "oyuncakları kim diker, oyuncakları kim yapar, uzaktan kumandalı araba nasıl çalışır, anne babaların neden oyuncağı yok" gibi sorular ortaya koymuşlardır. Bu sorular aynı zamanda proje konusunda yapılacak inceleme ve araştırmaya ışık tutarak konu ağının oluşturulmasını sağlamıştır.

Çocukların oluşturdukları sorulardan yola çıkılarak ve öğretmenin yönlendirici sorularıyla proje boyunca araştırılacak ana konular belirlenerek projenin *konu ağı* oluşturarak projenin bu ilk aşamasını tamamlamışlardır. Proje ile ilgili bir resim, bir eşya ya da çocukların çizimlerinin duvara yapıştırılması ile sınıfta ağa başlangıç yapılmıştır (şekil 3.11).



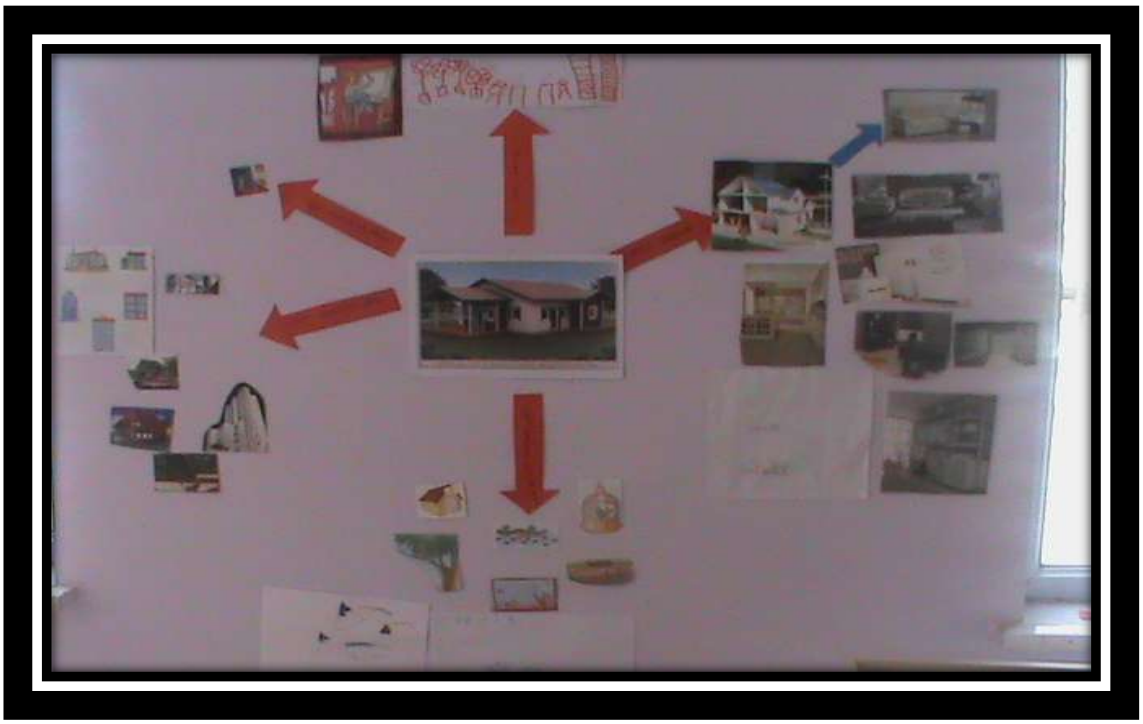
Şekil 3.11 Ev projesi konu ağının ilk oluşumu

Proje boyunca projenin incelenen her alt başlığı çocuklar tarafından çizim, fotoğraf gibi görsel materyaller kullanılarak ağa eklenmiştir. Örneğin bir inşaat alanına yapılan geziden sonra çocukların çizdiği çizim konu ağının evler nasıl yapılır bölümüne, hayvanları yaşadığı yerler ile ilgili izlenen slayttan sonra çocukların dergilerden kestikleri hayvanlara ait barınma yerleri ise konu ağının hayvanların evleri bölümüne eklenmiştir (şekil 3.12).



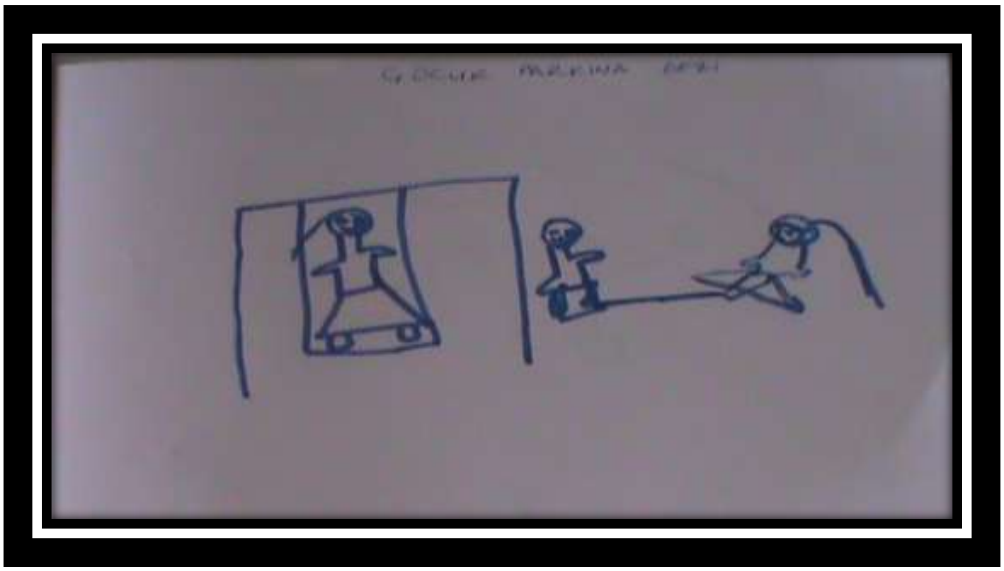
Şekil 3.12 Ev projesi konu ağının gelişimi

Proje bitiminde konu ağı son şeklini almış (şekil 3.13) ve böylece çocuklar proje boyunca inceledikleri konuları bütün halinde ağa yerleştirilmiş olarak görerek gelişimi görmüşler ve projenin değerlendirmesini ağ yardımı ile yapmışlardır.

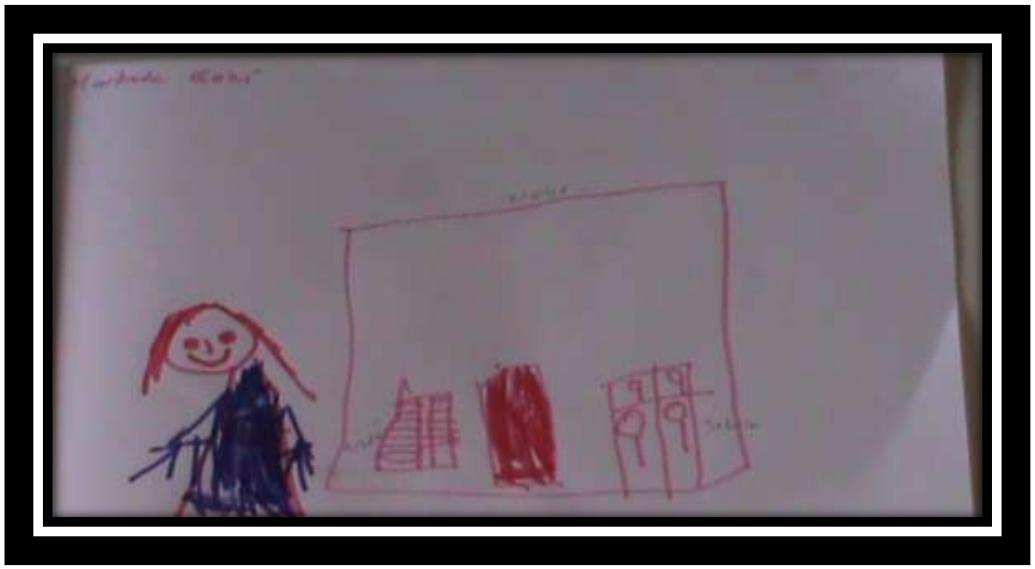


Şekil 3.13 Ev projesi konu ağının sonuçlandırılması

Çocuklarla birlikte araştırmaya karar verilen konularla ilgili bilgilere nasıl ulaşılabileceği; nerelere inceleme gezisi düzenlenebileceği, kimlere sorulabileceği, başka hangi kaynaklardan bilgi toplanabileceği üzerine konuşulmuş ve çocuklar yapacakları araştırma kaynaklarını proje defterine çizerek kendi çalışma planlarını oluşturmuşlardır. Oyuncak projesinde "hareket eden, büyük oyuncakları nerede inceleyebiliriz" tartışması yapılmış, çocuk parkına inceleme gezisi yapılmasına karar verilmiş ve "A" çocuk parkına yapılacak geziyi (şekil 3.14), şeker projesinde ise çocuklar şekerli yiyecekleri incelemek için markete gitmeye karar vermişler ve "B" gezi plan defterine markete yapılacak geziyi çizerek (şekil 3.15) anlatmıştır.

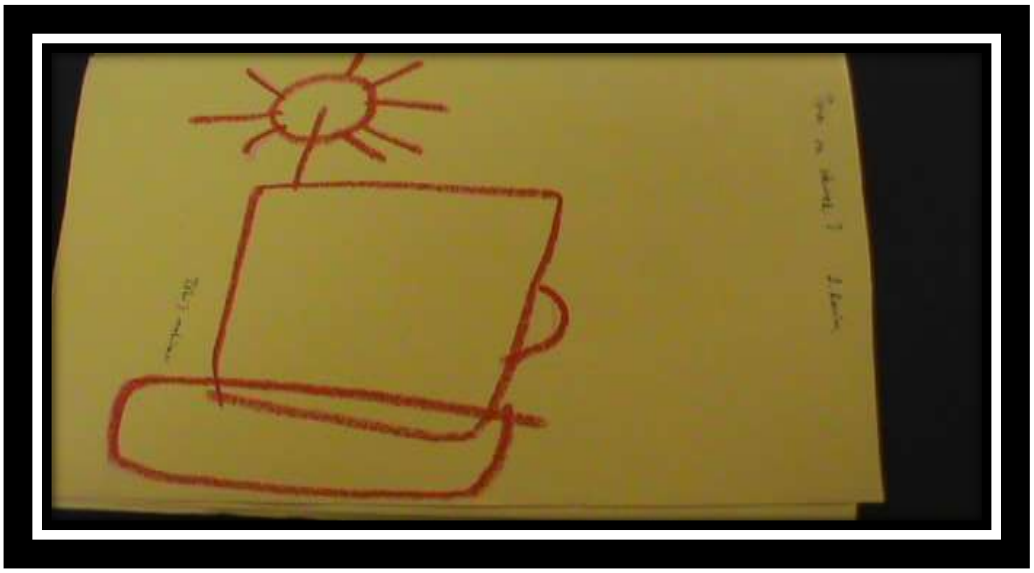


Şekil 3.14 Oyuncak projesinde çocuk parkına yapılacak gezi ile ilgili proje defterine çizim

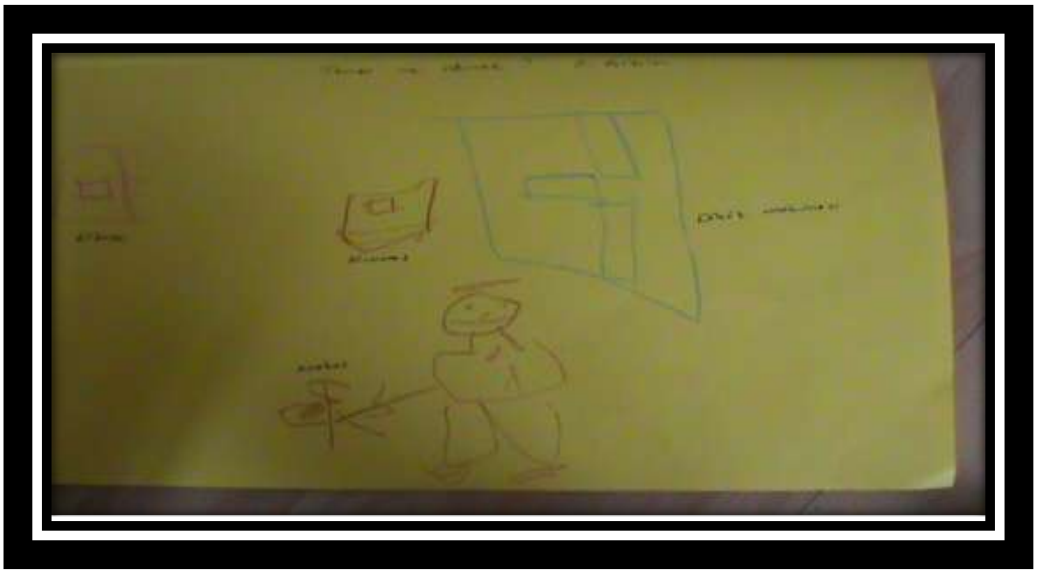


Şekil 3.15 Şeker projesinde markete yapılacak gezi ile ilgili proje defterine çizim

Her projede çocuklar yeni öğrendikleri kelimeleri proje sözlüklerine çizerek kaydetmişlerdir. Araştırmacı önce kelimenin ne demek olduğunu sormuş ve cevap veren çocuklardan biri kelimenin anlamını çizmiştir (şekil 3.15). Öğretmen oyuncak projesinde sınıfa terzinin konuk olarak geleceğini söylemiş ve çocuklara "terzi ne demek" diye sormuş, çocukların görüşlerini aldıktan sonra isteyen bir çocuk ilk çizimine bir dikiş makinesi yapmıştır. Çocukların kelimeye dair ön bilgileri alındıktan ve çizimlerine fırsat verildikten sonra araştırmacı sözlükten kelimenin anlamını okumuş ve çocuklarla kelimenin yeni anlamı üzerine konuştuktan sonra başka bir çocuk kelimenin yeni anlamını çizmiştir (şekil 3.17). Bu çizimde çocuğun dikiş mekinesinin yanında elinde makas olan bir kişi, kumaş, iplik ve kıyafet çizdiği, kelime hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olduğu görülmüştür.



Şekil 3.16 Oyuncak projesi proje sözlüğünde terzi kelimesinin ilk çizimi



Şekil 3.17 Oyuncak projesi proje sözlüğüne terzi kelimesinin ikinci çizimi

II. AŞAMA: ARAŞTIRMA VE AÇIKLAMA

Projenin ikinci aşaması olan araştırma aşamasında çocuklar oluşturulan soruların cevaplarını gezi, gözlem, inceleme, konuk çığırma, görsel ve yazılı materyalleri inceleme gibi deneyimlerle aramışlar, araştırmalarından elde ettikleri yeni bilgileri farklı etkinliklerde kullanmışlardır. Uygulama boyunca birçok alan gezisi yapılmış, konuk

çağrılmış, dergi, gazete, fotoğraf, video görüntüleri gibi ikincil araştırma kaynaklarına başvurulmuştur. Alan gezilerine gidilmeden ve konuk gelmeden önce ikincil kaynaklarla çocukların ön bilgi oluşturmaları desteklenmiş, geziye gidilecek yerde nelerin gözlemleneceği ya da konuğun hangi konuda bilgi vereceği hakkında konuşulmuş ve çocuklar merak ettiklerini aktarmışlar, sorular oluşturmuşlar ve bu sorularını çizerek not etmişlerdir. Örneğin perdeciye yapılacak inceleme gezisi öncesi A perdenin nasıl yapıldığını merak ettiğini söylemiş ve perdecideki çalışana soracağı soruyu çizmiş ve çizimini yanında götürmüştür (şekil 3.18)



Şekil 3.18 Ev projesinde ev eşyaları satan mağazaya yapılacak gezi öncesi A'nın soracağı sorusunu çizdiği çizimi (perde nasıl yapılır?).

Alan gezilerinde mutlaka çocuklara gezi alanında uygun bir yer sağlanmış, çocukların gözlemlerini çizmelerine fırsat verilerek deneyimlerini kendi dillerince not etmeleri ve belgelemeleri sağlanmıştır (şekil 3.19, 3. 20). Çocukların bu çizimleri alan gezisi sonrası değerlendirmede ve yapılacak etkinliklerde yol gösterici olmuştur.



Şekil 3.19 Ev projesinde Kayseri'deki eski eve yapılan gezi yerindeki çizim



Şekil 3.20 A'nın evine yapılan gezideki evin bölümlerinin çizimi

Her alan gezisi ya da uzman ziyareti sonrasında çocuklar çizimlerini de kullanarak gezi hakkında bilgilerini paylaşmışlar, araştırmacı tarafından gezi ya da uzman sonrası çocuklar ikincil kaynaklarla (video görüntüleri, fotoğraflar gibi) desteklenmiştir. Çocuklar elde edilen bilgileri sınıf içi çalışmalarında (sanat, drama, oyun gibi) kullanmışlardır. Ev projesinde "hayvanların da evi var mıdır?" sorusunun cevabını aramak için çeşitli slayt ve dergilerden inceleme yapılmış, koalalarla ilgili

araştırmacının anlattığı hikâyeden sonra çocuklar yoğurma maddelerini kullanarak koala yapmışlar ve yapmış oldukları Koalaları ağaca tutturmuşlardır (şekil 3.21).



Şekil 3.21 Ev projesinde hayvanların yaşadığı yer ile ilgili çalışma

Ev projesinde bir inşaat şirketindeki incelemeden sonra inşaat alanından alınan fayansları çimento ile yapıştırarak çocuklar özgün tasarımlar yapmışlardır (şekil 3.22).



Şekil 3.22 Ev projesinde inşaat alanına yapılan gezi sonrası sınıf içi sanat çalışma

Şeker projesinde şeker imalathanesine yapılan gezi sırasında çocuklar şekerin yapım aşamalarını incelemişler, sınıfa dönüşte kâğıt üzerine dökülen toz şeker ile sulu boya çalışması yaparak şekerin erimesi ve renk değişimini tartışmışlardır (şekil 3.23).



Şekil 3.23 Şeker projesinde şeker imalathanesindeki inceleme sonrası sulu boya çalışması

Hareketli oyuncakları incelemek için çocuk parkına gezi düzenlenmiş ve gezi yerinde oyuncakların nasıl hareket ettiği incelenmiş, sınıfta farklı hareketli oyuncaklar slayttan incelendikten sonra çocuklar sınıfta artık materyalleri kullanarak istedikleri hareketli oyuncağı yaparak oyun parkı oluşturmuşlardır (şekil 3.24).

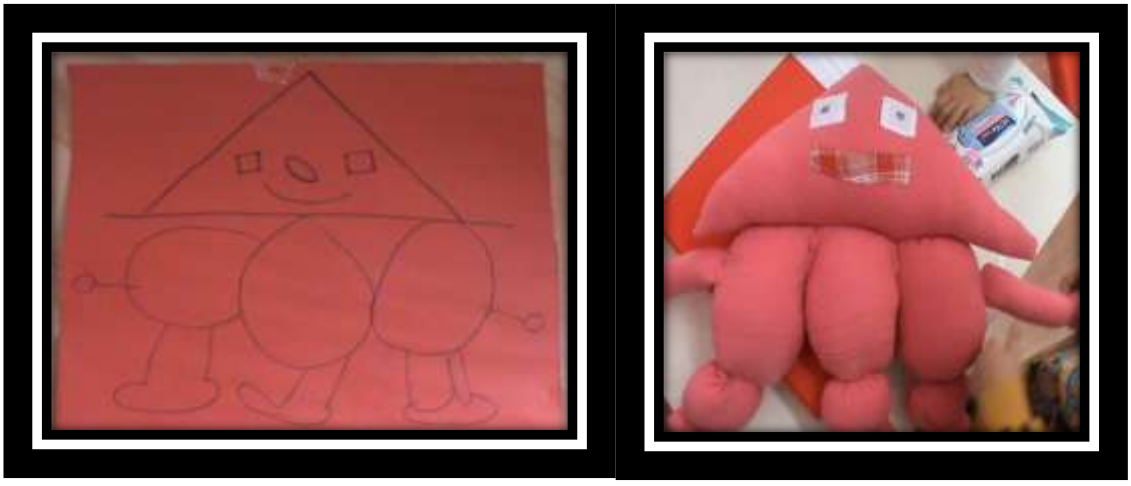


Şekil 3.24 Çocuk parkındaki hareketli oyuncakların incelenmesi ve artık materyallerle oyun parkının yapımı

Oyuncak projesinde konuk olarak gelen terzi dolgu oyuncaklarla ilgili çocukların sorularını cevaplamış, bir dolgu oyuncağın hangi aşamalardan geçerek dikildiği hakkında bilgi vermiştir. Daha sonra terzi ile çocuklar birlikte bir oyuncağın dikim aşamalarını adım adım gerçekleştirmişlerdir. Çocuklar önce nasıl bir oyuncak istedikleri hakkında görüş bildirmişler daha sonra hep birlikte istedikleri oyuncağı çizmeye başlamışlar ve çizim defalarca denenmiştir. Terzi oyuncağı çocukların yanında süreci tek tek anlatarak dikmiştir (şekil 3.25, 3.26). Dikilen bu oyuncağa bir isim bulunmuş ve her gün bir çocuk tarafından eve misafir olarak götürülmüştür.



Şekil 3.25 Oyuncak projesinde çocukların tasarladığı dolgu oyuncağın dikimi



Şekil 3.26 Oyuncak projesinde çocukların tasarladığı oyuncağın resmi ve dikilmiş hali

Projenin ikinci aşamasında çocuklar okul dışında da proje ile ilgili araştırmalarına devam etmişlerdir. Evde anne babaları ile birlikte bireysel inceleme ve araştırmalarını sürdürmüşlerdir. Bu çalışmalarını sınıf içinde arkadaşları ile paylaşmışlardır. Örneğin çocuklar oyuncak projesinde yetişkinlerin oynadığı oyun ve oyuncakların fotoğraflarını kullanarak bir görsel anket hazırlamışlar ve çevrelerindeki yetişkinlere sorarak yetişkinlerin sevdiği ve sevmediği oyunları belirlemeye çalışmışlardır (şekil 3.27). Daha sonra sınıfta araştırma sonuçlarını tartışmışlar, grafik oluşturmuşlar ve grafikteki yetişkinlerin en çok sevdiği ya da sevmediği oyunları saymışlar ve yetişkinlerin en çok sevdiği ve sevmediği oyunu belirlemişlerdir.

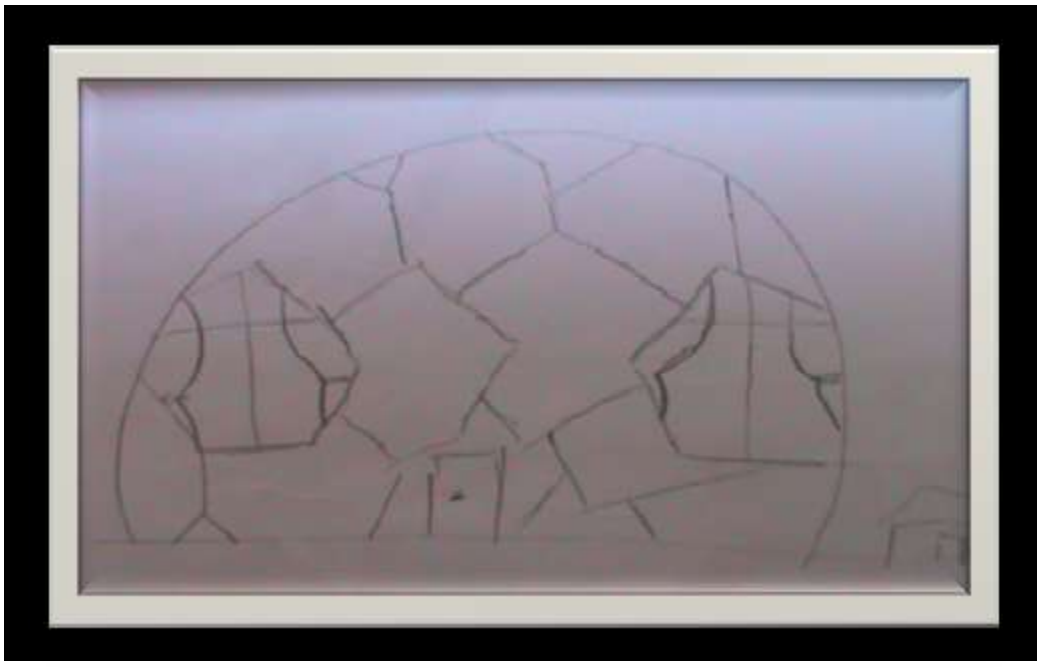


Şekil 3.27 Oyuncak projesinde çocukların yaptığı görsel anket sonuçları ve tartışılması

Oyuncak projesinde çocuklara anne ya da babalarının çocukken en sevdiği oyuncağın ne olduğunu sormaları, anlatılanlardan yola çıkarak oyuncağı çizmeleri istenmiştir. A'nın annesi çocukken en sevdiği oyuncağın çoraptan yapılmış bir bebek olduğunu anlatmış ve A'da annesinin en sevdiği bebeğin resmini çizmiştir (şekil 3.28). Ev projesinde ise çocuklar anne babalarından farklı bir ev tasarlamalarını istemişler, anne babalar tasarladıkları evi çizmişler ve çocuklar anne babalarının bu çizimlerini sınıfta birbirleri ile paylaşmışlar ve "ilginç ev kataloğu"na bu resimleri eklemişlerdir (şekil 3.29).



Şekil 3.28 Oyuncak projesinde A'nın annesinin çorap bebeğinin çizimi



Şekil 3.29 Ev projesinde B'nin babasının tasarladığı evin çizimi

III. AŞAMA: PROJEYİ SONLANDIRMA AŞAMASI

Bu aşamada *yeni bilgilerini bireyselleştirilmesi ve bilgilendirme* iki önemli süreç olarak görülmektedir. Projenin son aşamasında çocuklar elde ettikleri bilgileri kullanarak her

proje sonunda bir çalışma ile projeyi bitirerek *yeni bilgilerini bireyselleştirmilerdir*. Ev projesinde çocuklar üç gruba ayrılarak farklı materyal (koli, farklı kutu, plastik kutu) ve artık materyalleri kullanarak birer ev inşa etmişlerdir (şekil 3.30). Evde anne babaları ile istedikleri materyali kullanarak ilginç evler tasarlayıp yapmışlar ve bu evi sergide sunmuşlardır (şekil 3.31).



Şekil 3.30 Ev projesi sonunda çocukların yaptığı ev çalışmaları



Şekil 3.31 Ev projesi sonunda çocukların anne babaları ile evde yaptıkları ilginç ev tasarımları

Oyuncak projesinin sonunda çocuklar minyatür oyuncak koleksiyonu yapmaya karar vermişler ve okulun girişindeki geniş alanı sergi yeri olarak belirlenmişlerdir. Çocuklar sınıflarında bulunan minyatür tüm oyuncakları tek tek seçip bu alandaki masaya koymuşlar diğer sınıfları ziyaret ederek minyatür oyuncakların ne olduğunu açıklamışlar ve o sınıflardaki oyuncakları o sınıftaki arkadaşları ile birlikte masaya eklemişlerdir. Daha sonraki iki günde evlerinden minyatür oyuncak getirerek koleksiyona eklemişlerdir. Diğer sınıftaki çocuklardan da evlerinde olan minyatür oyuncakları koleksiyona ekleyebileceklerini söylemişlerdir. İki gün boyunca çocuklar getirdikleri oyuncakları bu alana ekleyerek koleksiyonu tamamlamışlardır (şekil 3.32).



Şekil 3.32 Oyuncak projesi sonunda çocukların minyatür oyuncak sergisi

Şeker projesinde ise çocuklar şeker tasarımı yapmışlardır. Önce her çocuk yapacağı şekeri çizmiş, istediği renge boyamış daha sonra ise yoğrulan şeker hamurunu kullanarak tasarlamış olduğu şekeri yapmış (şekil 3.33) ve bu şekerler sergide anne babalara ikram edilmiştir. Proje boyunca çekilen fotoğrafların çıktısı alınmış ve çocuklarla bu fotoğraflar incelenmiştir. Çocuklar proje ile ilgili yaptıkları çalışmaları değerlendirmişler, fotoğraflar arasından "en ilginç, en komik, en korkunç, en yanlış hareket" gibi fotoğrafları seçip sergi için hazırlamışlardır. Her çocuk bu fotoğraflar arasından istediği fotoğrafları seçerek eve götürmüştür. Anne babalardan bu fotoğrafları kullanarak çocukları için sürpriz bir proje albüm hazırlamaları istenmiş ve bu albümler sergilenmiştir (şekil 3.34).



Şekil 3.33 Şeker projesi sonunda çocukların şeker tasarımları



Şekil 3.34 Şeker projesi sonunda anne babaların hazırladığı proje albümü

Proje yaklaşımına dayalı eğitim programında elde edilen bilgilerin paylaşımı önemli bir yere sahip olduğu için her projeden sonra çocuklar *bilgilendirme*için neler yapacaklarını, bilgilerini diğer insanlarla nasıl paylaşacaklarını planlamışlar ve hazırlıklarını yapmışlardır. Çocuklar davetiyelerin hazırlanması, sergi alanının düzenlenmesi ve konuklara bilgi vermek gibi konularda işbirliği yapmışlar ve her çocuk sorumluluk almıştır (şekil 3.35).



Şekil 3.35 Projelerden sergi fotoğrafları

Anne babaların, okulda bulunan diğer çocukların ve eğitimcilerin katılımı ile düzenlenen sergide çocuklar yeni elde ettikleri bilgileri paylaşmışlar, proje sürecinde yaptıkları çalışmalar ve bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan ürünlerini tanıtmışlar, çekilen fotoğraflar yardımı ile hazırlanan slayt ile süreci konuklara aktarmışlardır. Proje sonundaki sergide her projeye özgü, konukların ve çocukların katılımını içeren etkinliklere yer verilmiştir. Örneğin Oyuncak Projesinden sonra yapılan sergide anneler grup oluşturarak tabu, tavla ve çocukların bulduğu bir oyunu oynamışlar (şekil 3.36) ve kazanan annelere ödüllendirilmiştir. Şeker Projesinde projeye girişte kullanılan şeker ağacına konuklar ve çocuklar şeker bağlayarak dilek tutmuşlar (şekil 3.37) ve tuttukları dilekleri çizerek saklamaya karar vermişlerdir.



Şekil 3.36 Oyuncak projesi sergisinde annelerin yaptığı yarışmalar



Şekil 3.37 Şeker projesi sergisinde annelerin dilek ağacına şeker bağlamaları

Sergiye katılan konuklar sergi ile ilgili görüşlerini çocuklarla paylaşmışlar, merak ettiklerini çocuklara sormuşlar ve projeye katılan çocukların anne babaları proje boyunca çocukları ile yaşadıkları deneyimleri paylaşmışladır.

3.5.3 Son testlerin uygulanması

Eğitim programının uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki çocuklara Silver Çizim Testi ve Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 24- 31 Ocak 2013 tarihleri arasında son test olarak uygulanmıştır.

3.5.4 Kalıcılık testinin uygulanması

Eğitimin kalıcılığının belirlenmesinde eğitimin tamamlanmasından sonraki üç ile altı hafta arasının değerlendirme için uygun olacağıifade edilmektedir (Büyüköztürk 2004). Bu görüşten hareketle Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin kalıcı olup olmadığının belirlenmesi için, son testlerin uygulanmasından beş hafta sonra Silver Çizim Testi ve Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3; 28 Şubat-4 Mart 2013 tarihleri arasında deney grubuna uygulanmıştır.

3.6 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler, değerlendirilerek istatistiksel analizleri yapılmıştır.

3.6.1 Verilerin değerlendirilmesi

Çocukların ön test son test çizim becerileri ve görsel algılarını belirlemek için "Silver Çizim Testi" ve "Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3" kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların her iki ölçekten aldıkları ön test ve son test puanları ile deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puanları bilgisayar ortamına girilerek gerekli istatistiksel analizler yapılmaya hazır hale getirilmiştir.

3.6.2 Verilerin analizi

Silver Çizim Testi ve Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 kullanılarak yapılan araştırmaya ait verilerin analizinde; yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, bazı parametrik istatistiksel analizler de kullanılmıştır. Analizler, deney (22) ve kontrol (22) grubundaki 44 çocuğun Silver Çizim Testi alt testleri ile Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'den aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi çizim becerileri ve görsel algı puanları ile elde edilen nicel verilerin analizinde kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Analiz için S.P.S.S. 15.0 (Statistical Package For Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. ANCOVA, grupların bağımlı değişkene ait puanları arasındaki farkların karşılaştırılmasını, bağımlı değişkenle ilişkili olan ve kontrol değişkeni olarak ele alınan dışsal bir değişkenin

etkisinin gruplar açısından sabitlenerek yapılması olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda ANCOVA'nın iki temel avantajı bulunduğu söylenebilir. Bunlar; a) hata varyansını azaltması nedeniyle daha büyük bir istatistiksel güç sağlaması ve b) gruplar arasında kontrol değişkeni açısından manidar farkların olması durumunda tercih edilir. Bununla birlikte böyle bir fark olmamakla birlikte kontrol değişkeni ile bağımlı değişkene ait değerler arasında bir korelasyonun olması durumunda da kullanılması gerekir (Büyüköztürk 2013). Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi öntest puanları kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır. Desende, grupların öntest puanlarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası test puanları karşılaştırılmıştır. Analizin, tüm ANCOVA modellerinin temel sayıltısı olan normallik ve grupların öntest puanlarının yordayıcı, sontest puanlarının yordanan (bağımlı değişken) olarak ele alındığı regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmasını gerektirmektedir (Büyüköztürk 2013). Bu düşünceden hareketle grupların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 ve Silver Çizim Testi alt testlerinden aldığı öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının normalik testi sonuçları çizelge 3.9'da verilmiştir.

Çizelge 3.9 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 (MVPT-3) ve Silver Çizim Testi alt testlerinin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının normalik testi sonuçları

Grup	**Ölçüm**	**Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi p**	**Silver Çizim Testi**		
			Tahmine Dayalı Çizim p	**Gözleme Dayalı Çizim p**	**Hayal Gücüne Dayalı Çizim p**
Deney	Öntest	.772	.337	.569	.111
	Sontest	.979	.498	.344	.732
	Kalıcılık	.673	.221	.773	.286
Kontrol	Öntest	.265	.152	.458	.208
	Sontest	.576	.020*	.305	.180

Çizelge 3.9 incelendiğinde, kontrol grubunun Silver Çizim Testi alt testi olan Tahmine Dayalı Çizim sontest puanları dışında deney ve kontrol gruplarının tüm test puanlarının .05 düzeyinde normalden manidar sapma göstermediği görülmektedir. Green ve Salkind (2005)'e göre, t-testi ve varyans analizi gibi istatatistikler güçlü testler olup, karşılaştırılan grupların büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması eşit veya birbirine yakın olması durumunda test puanlarının normalden aşırı bir şekilde, uçlarda, sapma

göstermemesi durumunda ortalamalar arasındaki farklara dair hesaplanan p değerlerinin bundan dikkate değer biçimde etkilenmeyeceği, doğru bir değer olacağını belirtmektedirler.Kontrol grubunun Tahmine Dayalı Çizim sontest puanları için hesaplanan çarpıklık (kayışlılık) katsayısı 1.31 ve sivrilik (basıklık) katsayısı 0.35'dir. Buyüköztürk'e (2013) göre bu iki katsayının "-1.00" ile "+1.00" arasında olması dağılımın normalliğine ilişkin betimsel bir kanıttır. Kontrol grubunun anılan test puanları için sivrilik katsayısı bu ranj içinde kalırken, kayışlılık değeri hemen dışında kalmaktadır. Bu durum, normalden aşırı, uçlarda bir sapmanın olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, normallik sayıltısının yaklaşık olarak tüm gruplarda sağlandığı kabul edilmiştir.

ANCOVA'nın ikinci sayıltısı olan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği için "grup x öntest" ortak etki testi sonuçlarına bakılmıştır. Tüm test puanları için bu sayıltı da karşılanmıştır. G Kontrol değişkeni olarak ele alınan öntest puanları ile sontest puanları arasındailişki için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çizelge 3.10'da verilmiştir.

Çizelge3. 10 Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 ve Silver Çizim Testi alt testlerinin ön test- son test puanları arasındaki korelasyonlar

Gruplar		Öntest-Sontest Korelasyon
Deney	Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3	.40**
	Tahmine Dayalı Çizim	.57**
	Gözleme Dayalı Çizim	.74**
	Hayal Gücüne Dayalı Çizim	.80**
Kontrol	Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3	.78**
	Tahmine Dayalı Çizim	.88**
	Gözleme Dayalı Çizim	.84**
	Hayal Gücüne Dayalı Çizim	.94**

**p<.01

Çizelge 3.10 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 ve Silver Çizim Testi alt testleri için öntest-sontest puanları arasındaki korelasyonlar.40 ile .94 arasında değişmekte olup tümü .01 düzeyinde manidardır. Bu bulgu, grupların her birinde öntestten sontest puanlarına doğru etkiyi test etmek için hesaplanacak regresyon doğrularının modellerinin geçerli olduğunu göstermektedir. Bir başka anlatımla, grupların sontest puanlarında gözlenen varyansın

bir kısmının öntestten geldiği ifade edilebilir (Büyüköztürk 2004, Büyüköztürk 2008)). Böylece ANCOVA'nın temel sayıltılarının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tek bir bağımsız değişkene ilişkin iki ve daha fazla grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak, ortalamalar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde anlamlı (önemli) olup olmadığını test etmek için istatsitiksel bir yöntem olan ilişkili örneklemler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA'nın kullanılmasının uygun olduğu (Ural ve Kılıç 2005) görüşünden hareketle proje yaklaşımına dayalı eğitim alan çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 ile Silver Çizim Testi ve alt testleri ön test, son test ve kalıcılık testi çizim becerisi ve görsel algı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ilişkili örneklemler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır.Ayrıca Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı boyunca kullanılan Öğretmen Gözlem Formu ve Aile Bilgi Formu ile elde edilen veriler de analiz edilmiştir. Her projede öğretmenin projenin başlangıcında çocukların proje ile ilgili var olan bilgi düzeylerini kaydetmiş, proje boyunca çocuklardaki gelişim ve değişimi kaydettiği Öğretmen Gözlem Formu ve ailelerin proje boyunca çocuklarında gözledikleri değişimleri haftalık olarak kaydettikleri Aile Gözlem Formlarından elde edilen bilgileri karşılaştırarak çocuklardaki gelişim değerlendirmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimi alan ve almayan çocukların çizim becerileri ve görsel algılarının incelenmesi, çizim becerileri ve görsel algı kazanımlarında eğitimin etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular, bu bölümde çizelgeler ve şekiller halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Silver Çizim Testinin alt testlerine ait ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları çizelge 4.1, 4.4, 4.7 ve şekil 4.1, 4.2, 4.4'te sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Silver Çizim Testinden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları çizelge 4.2, 4,5, 4.8'de sunulmuştur.

Deney grubundaki çocukların Silver Çizim Testi alt testlerine ait ön test, son test, kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları çizelge 4.3- 4.6- 4.9'da sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'e ön teste göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları çizelge 4.10 ve şekil 4.5'de sunulmuştur.

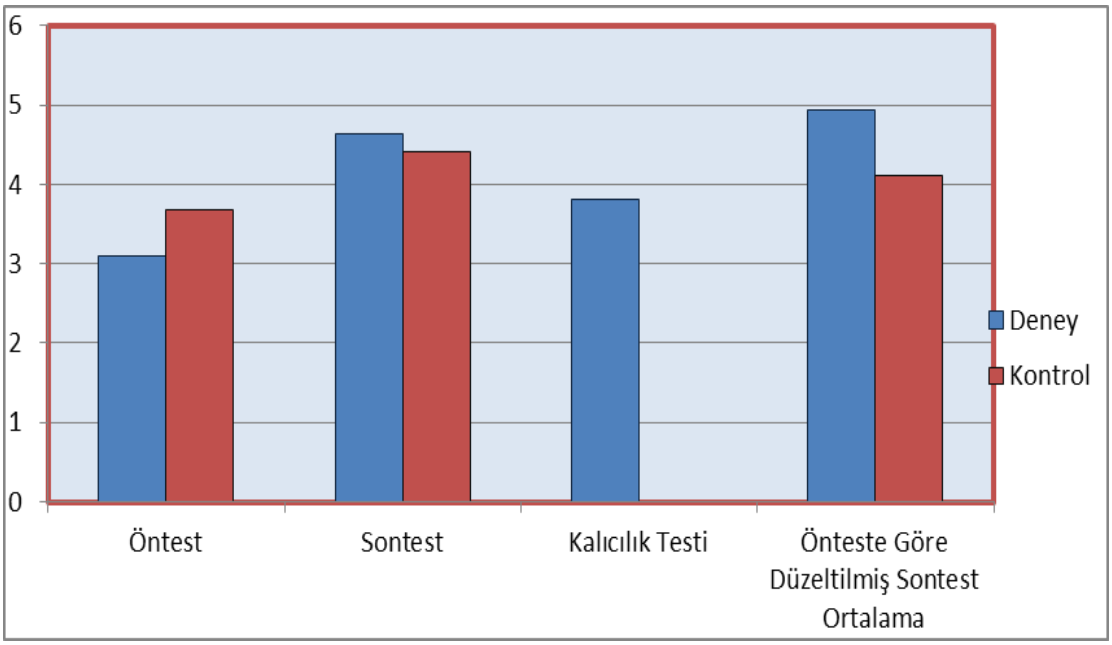
Deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'den aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları çizelge 4.11'de sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'e ait ön test, son test, kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları çizelge 4.12'de sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları çizelge 4.1 ve şekil 4.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

	Öntest		Sontest		Kalıcılık Testi		ÖnTeste Göre Düzeltilmiş SonTest Ortalama
Grup	$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**S**	
Deney	3,09	1,34	4,64	1,84	3,82	1,44	4,94
Kontrol	3,68	1,76	4,41	2,26	_	_	4,11



Şekil 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları

Çizelge 4.1 ve şekil 4.1 incelendiğinde, Silver Çizim Testi Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testinden alınan ön test ve son test puan ortalamalarının deney (ön test: 3,09±1,34, sontest: 4,64±1,84) ve kontrol (ön test: 3,68±1,76 son test: 4,41±2,26) grupları arasında fark olduğu görülmektedir. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş son test puan ortalamalarının deney grubundaki çocuklarda 4,94 olduğu, kontrol grubundaki çocuklarda ise 4,11 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testinden aldıkları ön test puanı yüksek iken, eğitim sonrasında deney grubundaki çocukların aldıkları puanın kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla, eğitim alan deney grubundaki çocukların eğitim almayan kontrol grubundaki çocuklara

göre Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerilerinde daha fazla ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Deney grubundaki çocukların son test puan ortalamalarına göre (4,64±1,84) ve kalıcılık test puan ortalamalarının (3,82±1,44) biraz düştüğü görülmektedir. Deney grubundaki son test ve kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olmadığı ANOVA sonucunda belirlenmiştir (Çizelge 4.3). Bu durum deney grubundaki çocuklara verilen Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ait ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları Çizelge 4.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testinden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Eta-kare**
Öntest	104,60	1	104,60	58,10	0,00	0,58
Grup (Deney-Kontrol)	**7,20**	**1**	**7,20**	**4,00**	**0,05**	**0,08**
Hata	73,81	41	1,80			
Toplam	178,98	43				

Çizelge 4.2'de deney ve kontrol grubundaki çocukların Silver Çizim Testi Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ilişkin ANCOVA sonuçları incelendiğinde, ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1\text{-}41)=4,00$, $p<0,05$]. Bu bulgu Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programına katılan çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerilerinde eğitim öncesinden sonrasına gözlenen değişimin, kontrol grubundaki çocuklarda gözlenen değişimden anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermektedir. Eğitime katılan deney grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim beceri düzeyleri eğitime katılmayan kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksektir.

Deney grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ait ön test, son test, kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.3'de verilmiştir.

Çizelge 4.3 Deney grubundaki çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testine ait ön test, son test, kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Varyansın Kaynağı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Etki-Büyüklüğü**	**Manidar Farklar**
Denekler arası	110,49	21	5,26				
Ölçüm	**26,30**	**2**	**13,15**	**13,25**	**0,00**	**0,387**	2-1,3-1*
Hata	41,70	42	0,99				
Toplam	136,79	44					

*1: Öntest, 2: Sontest, 3: Kalıcılık Testi

Çizelge 4.3'de grup ve ölçüm faktörlerinin test puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde; ortak etkinin anlamlı olduğu, Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programına katılan çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerilerinde anlamlı bir artış gösterdikleri $F(1\text{-}44)=13,25$, $p<.001$ bulunmuştur. Diğer bir deyişle; programın Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerisinin gelişiminde önemli bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

Gür (2006) üstün yetenekli çocuklara uygulanan sanat eğitim programının çocukların Silver Çizim Testi alt testi olan Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerileri üzerine olumlu etki sağladığını, deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu belirtmiştir.

Silver (2001) geliştirdiği eğitim programında yer alan hikâye sıralama, tahmin etme ve gözleme dayalı çizim ve artık materyallerle çalışma etkinliklerin de tahmin etmeye dayalı çizim becerilerinin gelişimine katkıda bulunacak etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Bu etkinlikler problem çözme ve çizimle ifade edebilme becerilerini destekleyici nitelikte, çeşitli materyallerle deneyimler yaşayarak keşfetmeye dayalı etkinliklerdir. Silver çizim eğitiminde yer alan bu etkinliklere benzer etkinlikler proje yaklaşımına dayalı eğitimde de yer alan önemli etkinliklerdir ve çocukların Tahmin

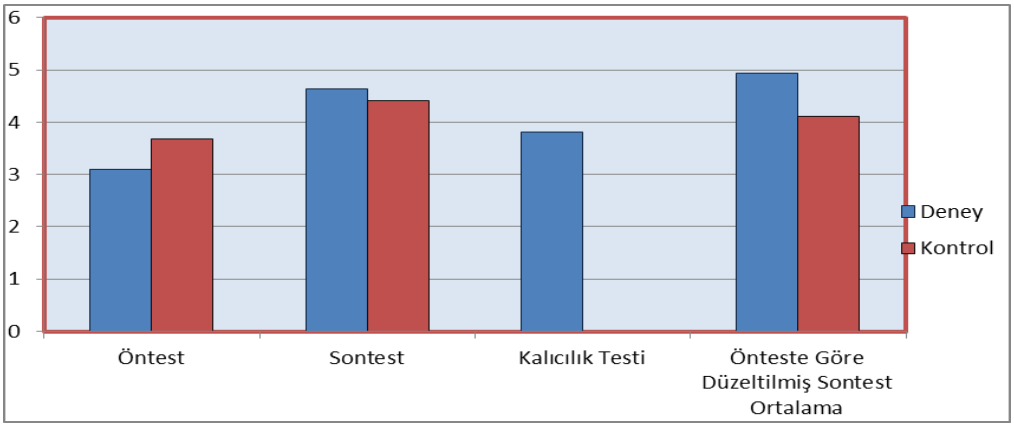
Etmeye Dayalı Çizim becerilerini geliştirdiği ve dolayısıyla deney grubunun anlamlı kazanımlar elde etmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Katz ve Chard (2000) çocukların proje çalışmaları süresince sayma, ölçme, gördükleri ve öğrendikleri hakkında düşünme, tahminlerde bulunma ve bunları resmetme, konu hakkında merak ettiklerini sorma, problemler ve olaylar karşısında yorum yapma, hikâye ve şiir oluşturma gibi etkinlikleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Literatürden elde edilen bulgular; bu araştırmada olduğu gibi Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim ile desteklenen çocukların çizim becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim ile birçok problemle karşı karşıya kalan çocuk problemleri çözmek için tahminler yürütmekte, çözüm önerileri sunmakta, denemekte ve çözüme ulaşmaktadır. Proje yaklaşımının bu yönü ile çocukların Tahmin Etmeye Dayalı Çizim becerilerini desteklediği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları çizelge 4.4 ve şekil 4.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

	Öntest		**Sontest**		**Kalıcılık Testi**		**ÖnTeste Göre Düzeltilmiş SonTest Ortalama**
Grup	$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**S**	
Deney	3,45	2,04	6,64	2,28	6,32	1,67	6,64
Kontrol	3,45	1,30	5,09	1,74	_	_	5,09



Şekil 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları

Çizelge 4.4 ve şekil 4.2'ye göre, Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait deney grubunun ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması (öntest: 3,45±2,04, son test: 6,64±2,28) kontrol grubunun ön test ile son test puan ortalaması (ön test: 3,45±1,30, son test: 5,09±2,28) arasında farkın olduğu görülmektedir. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş son test puanlarının deney grubunda 6,64, kontrol grubunda 5,09 olduğu bulunmuştur. Gözleme Dayalı Çizim alt testinin düzeltilmiş son test puan ortalamasına göre eğitim alan deney grubundaki çocukların puan ortalamalarının kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubunda yer alan çocuklara verilen Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin çocukların Gözleme Dayalı Çizim becerilerini daha fazla etkilediği ve kalıcılık testinden elde edilen sonuçlara (6,32±1,67) göre çok fazla bir farklılığın olmadığı, bu farkın yapılan ANOVA sonucunda da anlamlı olmadığı belirlenmiştir (çizelge 4.6). Bu durum deney grubundaki çocuklara verilen eğitimin etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları çizelge 4.5'de sunulmuştur.

Çizelge 4.5 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testinden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-kare
Öntest	103,39	1	103,39	60,97	0,00	0,598
Grup (Deney-Kontrol)	**26,27**	**1**	**26,27**	**15,50**	**0,00**	**0,274**
Hata	69,52	41	1,70			
Toplam	199,18	43				

Çizelge 4.5'e göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testinin ön test puan ortalamasına göre düzeltilmiş son test puan ortalaması arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1,41)=15,50$, $p<0,001$]. Bu durum çocukların Gözleme Dayalı Çizim becerilerinin eğitim programına katılma durumundan etkilendiğini göstermektedir. Eğitim uygulanan deney grubundaki çocukların, eğitim uygulanmayan kontrol grubundaki çocuklara göre gözledikleri nesneler arasındaki ilişkiyi fark etme ve bunu yansıtma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait ön test, son test, kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.6'da sunulmuştur.

Çizelge 4.6 Deney grubundaki çocukların Gözleme Dayalı Çizim alt testine ait ön test, son test, kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki-Büyüklüğü	Manidar Farklar
Deneklerarası	215,11	21	10,24				
Ölçüm	**135,12**	**2**	**67,56**	**70,56**	**0,00**	**0,771**	**2-1,3-1***
Hata	40,21	42	0,96				
Toplam	350,22	44					

**1. Ön test, 2. Son test, 3. Kalıcılık testi*

Çizelge 4.6'da grup ve ölçüm faktörlerinin test puanları üzerindeki ortak etkilerini belirlemek için yapılan ANOVA sonuçlarında da Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim

Programına katılan çocukların Gözleme Dayalı Çizim becerilerinde anlamlı bir artış gösterdiği bulunmuştur [F(1-44)=70,56, p<.001]. Bu sonuçlar uygulanan eğitim programının çocukların Gözleme Dayalı Çizim becerileri üzerinde olumlu etki yaptığını göstermektedir.

Ebersbach vd. (2011)'de mekâna yerleştirdikleri nesneleri çizmeleri için beş-sekiz yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmada yedi-sekiz yaş çocuklarının beş yaş çocuklarına göre nesneleri mekâna daha doğru yerleştirdiklerini, yaşla birlikte çizilen nesne sayısı ve doğru çiziminin arttığını ve büyük çocukların küçük çocuklardan mekânsal çizimleri daha iyi aktardıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da çocukların ön test sonuçlarına bakıldığında gözlemledikleri nesneleri mekâna doğru yerleştirme düzeyleri düşük bulunmuş, ancak eğitim süreci sonunda beş yaş çocukları nesneleri mekâna tam olarak yerleştiremese de bir gelişme göstermişlerdir.

Vlach ve Carver (2008) ise yaptıkları araştırmada gözlemin grafik anlatımın gelişimine yardım ettiğini belirtmişler ve olgunlaşmanın açık rolüne rağmen gözlem deneyimi ve nesnelerle anlamlı ilişkinin çocuklardaki çizimle anlatım yeteneğinin gelişiminde anahtar faktör olduğunu vurgulamışlardır. Sutton ve Rose (1998) çocukların görüş alanına koydukları farklı nesnelerle yaptıkları gözlemsel çizim deneyinde sekiz yaş çocuklarının dört-altı yaş çocuklarından daha fazla gerçekçi çizim yaptıklarını ve çocukların dikkat süreleri ile gerçekçi çizim arasında anlamlı ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim etkinlikleri yoluyla nesne, olay ya da durumları gözlemleme fırsatı bulan çocukların çizimlerine bu gözlemin olumlu katkı sağladığı görülmektedir.

Toku (2001,2002) Japon ve Amerikalı çocukların çizimlerinde mekânsal anlatımı incelemek için yaptığı çalışmada Japon çocukların Amerikalı çocuklardan mekânı anlatmakta daha başarılı olduğunu belirtmiş ve eğitimin, geleneksel estetik faktörlerin ve popüler kültürün mekânsal anlatımda etkili olduğunu göstermiştir. Brookes (1996) ise görsel öğrenmeye yönelik bir sanat eğitim programı olan MonArt Programını geliştirmiş ve dört yaştan itibaren yüzlerce çocuk ve yetişkine uygulamıştır. Programda eğitim alan çocukların çizimlerinin yaşıtlarına göre çok daha ileri düzeyde olduğu ve detay içerdiği, uzamsal ilişkilerin doğru bir şekilde betimlendiği görülmüştür. Bu

çalışmalar proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinde nesnleri gözlemleme ve ayrıntılı olarak inceleme fırsatı bulan çocukların gözleme dayalı çizim becerilerindeki ilerlemeyi desteklemektedir.

Ra (2009) ise beş-altı yaş çocukları ile yaptığı rüzgâr projesinde çocukların çizim gelişimini incelemiş ve projenin ilk aşamasında çocukların çizimlerinin deneyimlerini içeren anılardan meydana geldiğini, özel detayların oldukça az, çizimlerin hatalı, izlenimci ve basit olduğunu belirtmiştir. Çocukların projenin ikinci aşaması boyunca çizim için gerekli temel kaynaklar olan gerçek olaylar ve nesnelerle büyük deneyim yaşadıklarını (alan gezilerindeki karalamalar, alan gezisinden sonra yaşanan deneyimlerin paylaşılması ve detayların çizilmesi gibi), bu deneyimler sırasında pek çok çizim yaptıklarını ve bu çizimlerin gözlem içerdiğini belirtmiştir. Gözleme dayalı çizimlerin çocuklar için bilgilendirici olduğunu, çocukların nesneler arasındaki ilişkiyi keşfetmelerine ve detayları fark etmelerine yol açtığını ve çocukların çizimlerinin de birinci aşamadaki anlatımlarından çok fazla detaylı ve ayrıntılandırılmış olduğunu belirtmiştir.

Çocukların çizim becerilerindeki gelişimi takip etmek için bu çalışmada her projenin başlangıcında ve sonunda çocuklara proje konusu ile ilgili çizim yaptırılmış ve ilk ve son çizimler incelenmiştir.



Şekil 4.3 İ'nin ilk ve son çizimi

İ'nin ilk çiziminde (şekil 4.3) bilinen, sıradan bir ev, ağaç ve çocuk çizdiği görülmektedir. Ancak üç haftalık proje çalışmasından sonra İ'nin çiziminde ev ile ilgili ayrıntıya daha fazla yer verildiği görülmüştür. Yuvarlak olarak tasarlanan evde çatı, çatıda baca ve anten, evin içinde çizgi ile ayrılmış odalar, evin girişinde merdiven, merdiven aralığı ve merdiven aralığına camlar eklenmiştir. Bu iki çizim arasındaki farklılıkların proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların çizim becerisinin gelişimine katkı sağladığını gösteren diğer bir kanıt olduğu söylenebilir.

Çocuklara gözlem yapma, inceleme, araştırma ve imgelemler yaratmak için fırsatlar yaratan proje çalışmalarının çocukların çizim gelişimine etkilerini desteklemektedir. Bu bulgular deney grubundaki çocukların Silver Çizim Testinin Gözleme Dayalı Çizim becerilerinin eğitim öncesi ve eğitim sonrası süreçte gösterdiği ilerlemede proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkili olduğunu göstermektedir.

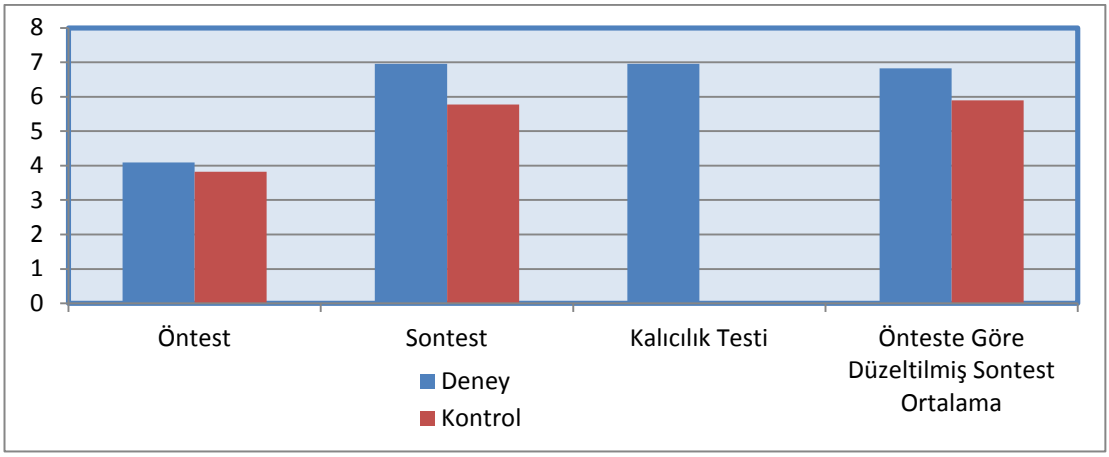
Evangelou vd. (2010) üç farklı durumda yarı yapılandırılmış etkinliklerde anaokulu çocuklarının etkileşimlerini incelediği çalışmada üç farklı durum oluşturulmuştur. Nesne ile ilgili hikâye okumak, nesnenin resmini göstermek ve nesnenin kendisini sunmak gibi üç durumda çocuklar çizim yapmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre çocukların hikâye ve taslak çizim durumlarına göre somut nesne koşulunda iki kat daha fazla zaman harcadıkları, dikkatlerini daha fazla verdikleri görülmüştür. Somut nesne ile çocukların daha fazla etkileşime girdikleri, nesne ile ilgili pek çok soru oluşturdukları ve özelliklerini keşfettiklerini ortaya koymuşlardır.

Farklı proje etkinlikleri aracılığı ile çocukların elde ettiği deneyimler çizimler için temel bilgi kaynaklarıdır. Proje etkinlikleri boyunca gözlem yapmak ve yaptıklarını çizmek çocukların nesneler arasındaki ilişkiyi keşfetmelerine ve detayları fark etmelerine yol açmaktadır (Ra 2009). Proje çalışmaları ile çocuklar bir konuda derinlemesine inceleme yaparken nesne, durum ve olaylara odaklanarak ayrıntıları görmekte ve gördüklerini farklı yollarla ifade etmektedirler. Bu bulgular ışığında proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların gözleme dayalı çizim becerilerinin eğitim öncesinden eğitim sonrasına olumlu yönde değişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları çizelge 4.7 ve şekil 4.4'te sunulmuştur.

Çizelge 4.7 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

	Öntest		**Sontest**		**Kalıcılık Testi**		**ÖnTeste Göre Düzeltilmiş SonTest Ortalama**
Grup	$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**S**	
Deney	4,09	1,57	6,95	1,79	6,95	1,62	6,83
Kontrol	3,82	1,10	5,77	1,07	_	_	5,90



Şekil 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ait puan ortalamaları

Çizelge 4.7 ve şekil 4.4 incelendiğinde, Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ait deney grubunun ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması (öntest: 4,09±1,57, son test: 6,95±1,79) kontrol grubunun ön test ile son test puan ortalaması (ön test: 3,82±1,10, son test: 5,77±1,07) arasında farkın olduğu görülmektedir. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş son test puanlarının deney grubunda 6,83, kontrol grubunda 5,90 olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların ön test ve son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kalıcılık testi sonuçlarının da son testle benzerlik göstermesi Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testinden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları çizelge 4.8'de sunulmuştur.

Çizelge 4.8 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testinden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Eta-kare**
Öntest	63,89	1	63,89	97,28	0,00	**0,704**
Grup (Deney-Kontrol)	9,49	1	9,49	14,44	0,00	**0,261**
Hata	26,93	41	0,66			
Toplam	106,18	43				

Çizelge 4.8'e göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizimden aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F(1,41)=14,44$, $p<0,001$]. Diğer bir anlatımla çocukların Hayal Gücüne Bağlı Çizim becerileri bulundukları grup ile ilişkilidir. Buna bağlı olarak, Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim beceri düzeyi, eğitime katılmayan kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksektir.

Deney grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ait ön test, son test, kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları çizelge 4.9'da sunulmuştur.

Çizelge 4.9 Deney grubundaki çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ait ön test, son test, kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Varyansın Kaynağı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Etki-Büyüklüğü**	**Manidar Farklar**
Deneklerarası	152,67	21	7,27				
Ölçüm	**120,27**	**2**	**60,14**	**119,93**	**0,00**	**0,85**	**2-1,3-1***
Hata	21,06	42	0,51				
Toplam	272,94	44					

** 1. Ön test, 2. Son test, 3. Kalıcılık testi*

Çizelge 4.9'daki ANOVA sonuçları incelendiğinde; Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programına katılan çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim becerilerinde anlamlı bir artış gösterdiği bulunmuştur [F(1-44)=119,93, p<.001]. Bu sonuçlar uygulanan eğitim programının çocukların Hayal Gücüne Dayalı Çizim becerileri üzerinde olumlu etki yaptığını göstermektedir.

Vlach ve Carver (2008)'de yaptıkları çalışmada çizim süreçlerinde rehberlik edilen ve edilmeyen çocukların çizimleri arasında niteliksel farklılıklar görüldüğünü, rehberlik edilen çocukların desteklenmeyen çocuklardan artan bir doğrulukla ve pek çok bileşenin bulunduğu çizim yaptıklarını belirlemişlerdir. Stokrocki ve Samoraj (2002) ise yaptıkları proje çalışmasında çocukların çizimlerini incelemişler, proje çalışmaları sonucunda çocukların çizimlerini konu, şema, renk, içerik, mekânın kullanımı yönünden değerlendirmişler ve çocukların çizimlerindeki detay ve anlatımda çok fazla ilerleme kaydettiklerini ortaya koymuşlardır.

Silver (2000) öğrenmeyi yeni kazanılan bilgileri kullanarak yeni durumlara uyum sağlama olarak açıklamakta ve çocukların yeni öğrendiği şeyler hakkında çizim yaparak bilgiyi yeni bir durumda uyguladıklarını ve kendi amaçları için kullandıklarını belirtmektedir. Trepanier Street (2000) çocukların düşüncelerini anlatmak için farklı yollar kullandıklarını, çizimin düşünceleri anlatmak için kullanılan ilk yol olduğunu daha sonra çocukların sözel dili kullandıklarını vurgular. Ayrıca çocukların deneyimleri arttıkça çizimlerininde değişeceğini belirtir.

Beneke (2000) ise üç-beş yaş grubu çocukların bulunduğu üç farklı kreşte yaptığı proje çalışmasında çocukların çizimlerini incelemiş ve çocukların çizimlerinde proje çalışmaları boyunca önemli bir ilerlemenin olduğunu, çocukların projenin başında basit ve anlaşılmaz çizimler yaparken ilerleyen aşamalarda daha anlamlı ve anlaşılır çizimler yaptıklarını belirtmiştir. Vlach ve Carver (2008) anaokulu çocukları ile üç oturumluk bir çalışmada yaşanmış durumların gözlenmesinin ardından yapılan çizimlerin diğer durumlara göre önemli derecede artan detaylar içerdiğini belirtmişlerdir. Bu görüşler; çocukları yeni pek çok durumla karşılaştıran ve bu durumları aktarmaları için pek çok yol sunan proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların anlatım becerilerini güçlendirdiği görüşünü desteklemektedir.

Vlach ve Carver (2008) çizim ile anlatımada deneyimin etkisine Reggio Emillia yaklaşımındaki uygulamaların örnek teşkil edebileceğini, Reggio Emillia sisteminde eğitim alan İtalyan çocukların Amerika'daki yaşıtlarından daha erken gerçekçi çizimler yarattıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Reggio Emillia yaklaşımına esin kaynağı olan eğitimcilerin çocukların aktif, yaratıcı öğrenme süreçleri ve deneyimleri aracılığıyla anlatım yeteneklerinin artacağını, Reggio Emillia' nın eğitim felsefesinin zihinsel gelişimi sembolik anlatım etkinlikleri olan hareket, çizim, boyama, inşa, kolaj, dramatik oyun gibi etkinliklerle desteklemek olduğunu vurgulamışlardır.

Dresden ve Lee (2011) ilköğretim birinci sınıf çocukları ile öğretmen güdümlü "hayvan" ve proje yaklaşımına dayalı "civciv" konulu çalışma yapmışlar ve proje yaklaşımına dayalı eğitim alan çocukların kelime ve düşünce sayılarında anlamlı farklılıklar olduğunu, proje yaklaşımına dayalı eğitim alan çocukların bilgi ile çok fazla ilgilenerek bilgiyi yapılandırmaları için fırsatları çocuğa sağladığını ve bu yüzden çocukların söyleyecek/aktaracak çok şeylerinin olduğunu vurgulamışlardır.

Beneke (1998) üç- beş yaş çocukları ile on altı hafta süre ile uyguladığı "Araba Projesi"nde çocukların çizimlerindeki farklılığa dikkat çekmiş ve projenin başlangıcından sonuna kadar çocukların çizimleri incelendiğinde başlangıçtaki çizimler ile sonlardaki çizimlerin hem çizim hem içerik bakımından gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Sanchez (2007) üç-beş yaş çocukları ile yaptığı proje çalışmasında çocukların yazma, çizim ve tartışma düzeylerinin oldukça arttığını gözlemlemiş, çocukların proje boyunca yazma ve çizim yaparken çok istekli olduklarını ve elde ettikleri bilgi ve deneyimlerini hikâyelerle açık ve ayrıntılı anlattıklarını belirtmiştir.

Kapsch (2006) çocukların duygularının çizim ile anlatımında dramanın etkisini incelediği çalışmada çocuklara on saat süren bir drama eğitimi verilmiştir. Çocukların duygularını ifade ediş biçimlerinde büyük bir ilerleme olduğu, çocukların çizim stratejilerinde de gelişimin görüldüğünü ortaya koymuştur.

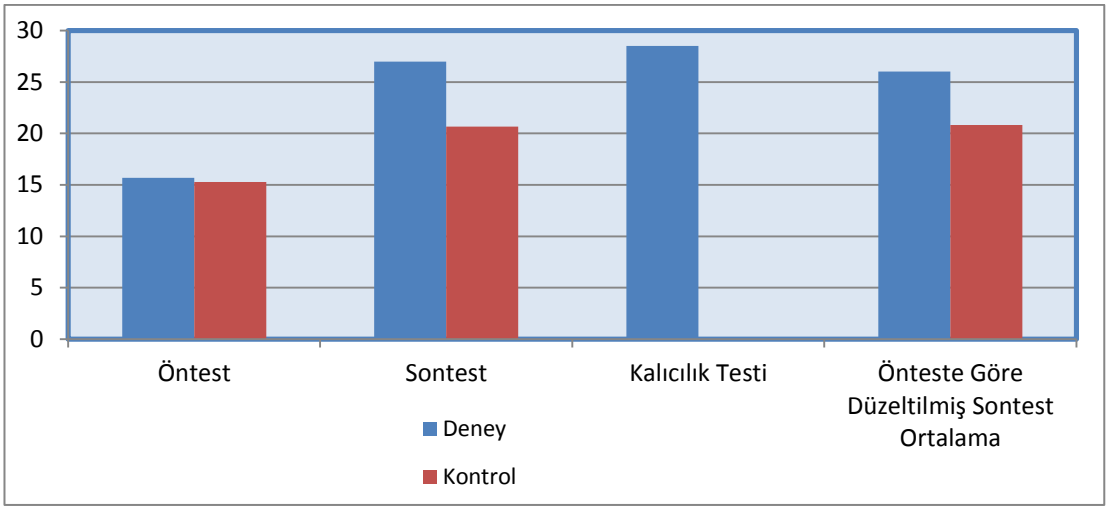
Çocukların çizim gelişiminde çocuğun deneyimleri ve olgunlaşmasının gelişimin bir parçası olarak görülmesine rağmen yıllarca çocukların çizim gelişimine hiç bir müdahalede bulunulmamış ve bunun gereksiz olduğu ileri sürülmüştür. Vygotsky'nin

üzerinde önemli durduğu yetişkin desteğinin çocuğun artistik gelişiminde de önemli olduğunun ortaya koymak için pek çok araştırma yapılmıştır. Burton (1980) çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimin çocukların çizim gelişimini arttırdığını ve geliştirdiğini, Wilson ve Wilson (1977,1982) çocukların önceleri kültürden bağımsız hayali çizimler yaptıklarını ancak daha sonra çocuğun yaşadığı çevreden etkilendiğini ve yetişkinin çocuğun çizim gelişimine destek olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Kindler 1995). Tüm bu çalışmalar ışığında öğretmenin rehberliğinde zengin deneyimler sunan Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının çocuklara çok fazla araştırma, inceleme ve gözlem yapma fırsatı sunarak bilgiyi anlamlandırmasına, bu bilgiyi çizimle aktarmasına yardım ederek çizim gelişimine önemli katkılar sağladığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'e ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları çizelge 4.10 ve şekil 4.5'de sunulmuştur.

Çizelge 4.10 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'e ait puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

MVPT-3	**Öntest**		**Sontest**		**Kalıcılık Testi**		**ÖnTeste Göre Düzeltilmiş SonTest Ortalama**
Grup	$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**S**	
Deney	15,68	2,51	27,00	**3,92**	28,50	3,54	26,04
Kontrol	15,27	1,80	20,68	2,07	_	_	20,83



Şekil 4.5 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'e ait puan ortalamaları

Çizelge 4.10 ve şekil 4.5'de, deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'ten aldıkları ön test puan ortalamasının deney grubunda 15,68±2,51, kontrol grubunda 15,27±1,80 olduğu görülmektedir. Buna göre, Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'na katılan ve katılmayan grupların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'ün ön testinde çok fazla bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son testlerine bakıldığında; eğitim programına katılan deney grubundaki çocukların ön test puan ortalamasının 15,68±2,51, son test puan ortalamasının 27,00±3,92 olduğu, eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki çocukların ise ön test puan ortalamasının 15,27±1,80, son test puan ortalamasının ise 20,68±2,07 olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların eğitim sonrası görsel algı puan ortalamaları artış gösterirken, kontrol grubundaki çocuklarda son test puan ortalaması ön test puan ortalamasına göre belirli bir artış göstermiş, ancak bu artışın çok fazla olmadığı söylenebilir. Bu sonuç deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek düzeyde görsel algı becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş son test puanlarının deney grubunda 26,04, kontrol grubunda 20,83 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek düzeyde görsel algı becerisine sahip olduğunu göstermiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'den aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları çizelge 4.11'de sunulmuştur.

Çizelge 4.11 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'den aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ait ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Eta-Kare**
Öntest	104,40	1	104,40	13,88	0,001	**0,253**
Grup (Deney-Kontrol)	395,48	1	395,48	52,58	0,000	**0,562**
Hata	308,37	41	7,52			
Toplam	851,88	43				

Çizelge 4.11'e göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 toplamından aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F(1,41)=52,58$, $p<0,001$]. Diğer bir anlatımla Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 becerileri bulundukları grup ile ilişkili olup eğitime katılmayan kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksektir.

Deney grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'e ait ön test, son test, kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.12'de sunulmuştur.

Çizelge 4.12 Deney grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'e ait ön test, son test, kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Varyansın Kaynağı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Etki-Büyüklüğü**	**Manidar Farklar**
Deneklerarası	497,75	21	23,60				
Ölçüm	**2160,81**	**2**	**1080,40**	**203,92**	**0,000**	**0,90**	**2-1,3-1***
Hata	222,51	42	5,29				
Toplam	2658,57	44					

** 1. Ön test, 2. Son test, 3. Kalıcılık testi*

Çizelge 4.12'de grup ve ölçüm faktörlerinin test puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olup olmadığına ilişkin test sonuçları incelendiğinde; ortak etkinin anlamlı olduğu, Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programına katılan çocukların görsel algı becerilerinin gelişiminde anlamlı bir artış gösterdiği bulunmuştur [(F(1-41)=203,92, p<.001)].

Beneke ve Ostrosky (2009) farklı ekonomik, dil ve kültürden gelen çocukların eğitimini desteklemek için yaptıkları çalışmada proje yaklaşımına dayalı eğitimin bu çocukların yeteneklerini arttırdığını, anlamlı aktivite ve materyallerle çocukların buluşmasının sosyal gelişimlerini etkilediğini, proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların bilimsel eğilimlerinin gelişimine, yeni kelimeler kazanmalarına, kendine güveni inşa etmelerinde, sosyal ve matematik becerilerini geliştirmelerinde katkı sağladığını belirtmişlerdir.

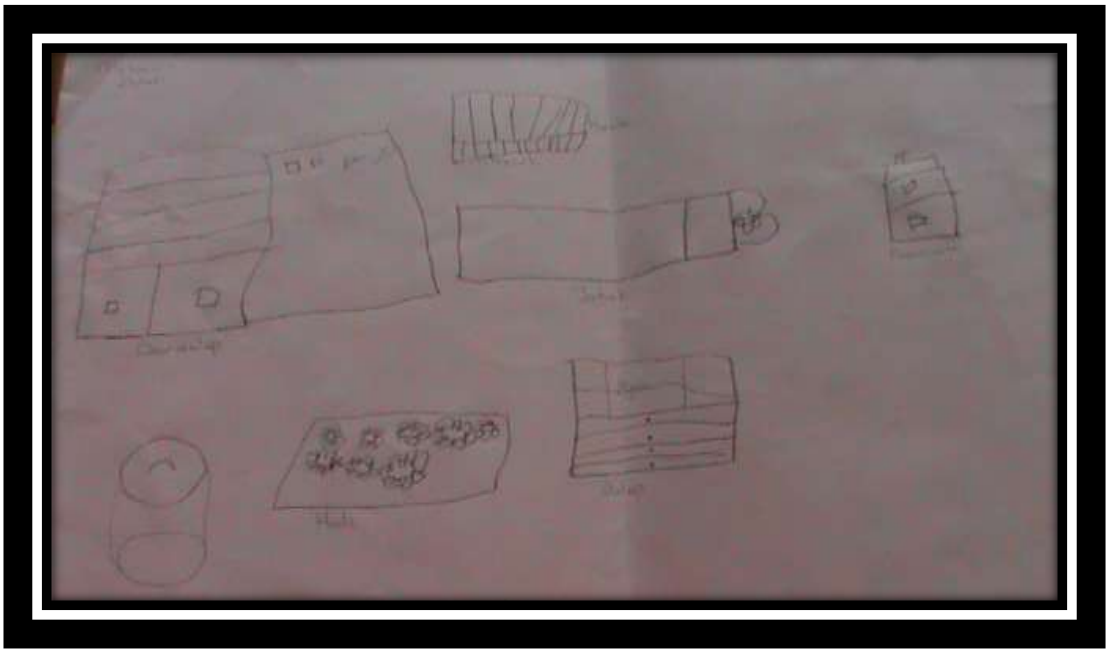
Aral ve Erturan (1999), Tuğrul vd (2001), Cengiz (2002), Koç (2002), Demirci (2010), Akaroğlu ve Dereli (2012), Yıldırım vd. (2012) beş altı yaş grubu çocuklara yönelik deneysel çalışma yapmışlar, görsel algı düzeyine yönelik eğitimin çocukların görsel algı düzeylerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuşlardır.

Dizman Özaslan (2010) proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğunu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Katz (1999)'da dört-beş yaş grubu çocuklarla "Toplar Projesi"ni bir aylık bir sürede uygulamış ve proje çalışmaları boyunca çocukların toplar hakkında inceleme, araştırma, ölçme, çizme, okuma, hikâyelendirme, tablolaştırma, raporlaştırma, analiz etme, hipotez geliştirme, tahminde bulunma, gözlem yapma ve kayıt tutma gibi becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Cheung ve arkadaşları (2006), Hong Kong'daki çocukların görsel algı performanslarını gelişimsel görsel algı testindeki (DTVP-2) kabul edilmiş normlarla karşılaştırarak, çocukların cinsiyeti, yaşı ve sınıfları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemişlerdir. Mekânsal konum, mekân ilişkileri ve el-göz koordinasyonu alt testlerinde en yüksek sonuca varılmıştır. Sınıflar arasında el-göz koordinasyonu ve görsel motor hız hariç tüm alt testlerde farklılık önemli bulunmuştur. Diğer taraftan, kopyalama, şekil zemin alt testlerindeki puanlar hariç diğer test puanları açısından erkek ve kızlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu çalışma kapsamında aile gözlem formu ve öğretmen gözlem formundan elde edilen sonuçlardan da elde edilen bilgiler doğrultusunda proje çalışmalarının çocukların görsel algı becerilerine önemli katkı sağladığı görülmüştür. S'nın annesi "S eski Kayseri evine yapılan geziden sonra "bizim evimizin tavanı neden yüksek değil" diye sorduğunu, sokakta gördüğü farklı evlere dikkat ettiğini ve bu farklılıkları anlattığını, D'nin annesi D'nin çevresindeki ayrıntıları fark ettiğine şaşırdığını, E'nin annesi ise "evdeki tamir isteyen yerleri göstererek tamir edelim ve yatak odasındaki dolabı diğer tarafa koyarsak perde kapanır" dediğini aile gözlem formunda belirtmişlerdir. M'nin annesi M'nin evde odasını çizdiğini (şekil 4.6) ve çizimine baktığında odasındaki her eşyayı yerli yerinde çizdiğini aile gözlem formunda ifade etmiştir. Bu bulgular Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının görsel algı gelişimini desteklediğini ve çocukların görsel algı gelişimleri üzerindeki başarısını ortaya koymuştur.



Şekil 4.6 M'nin Evprojesinde inceleyip çizdiği odasının çizimi

Tüm bulgular bu araştırmayla uygulanan Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin görsel algı gelişimine olumlu etki yaptığını kanıtlar niteliktedir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim çocuğun ilgisini çeken bir konu ile başlayan araştırma, inceleme ve keşfetme yolculuğu boyunca çocuklara zengin görsel deneyimler sağlayarak çocuğun bilgiyi yapılandırmasına ve bu bilgiyi çocuğun en iyi anlatım aracı olan çizimle anlatmasına fırsat veren bir yaklaşımdır. Tüm bu özellikleri açısından hem okul öncesi eğitim programını zenginleştiren hem de çocukların tüm gelişim alanlarına olumlu katkılar sağlayan projelere yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, beş yaş (60-72 ay) çocuklarının çizim becerileri ve görsel algılarının belirlenmesi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun proje yaklaşımına dayalı eğitim programlarının geliştirilmesi ve çizim becerileri ve görsel algılarına proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkili olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu" ve "Silver Çizim Testi" ve "Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3" geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların % 45,5'inin kız, % 54,5'inin erkek olduğu, her iki grupta da çocukların çoğunluğunun tek çocuk ya da iki kardeş olduğu ve deney grubundaki çocukların % 90,1'inin, kontrol grubundaki çocukların % 86,9'inin daha önce okul öncesi eğitim almadığı belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların anne ve babalarının çoğunluğunun 26-35 yaş grubunda, ilkokul ve ortaokul mezunu olduğu, deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin çoğunluğunun çalışmadığı, babalarının ise tamamının çalıştığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Silver Çizim Testinin Tahmin Etmeye Dayalı Çizim alt testinden aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır ($p<0,001$). Bu sonuç, Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki çocukların eğitim almayan kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldıklarını göstermiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Silver Çizim Testinin Gözleme Dayalı Çizim alt testine ilişkin ANCOVA sonuçları incelendiğinde, ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0,001$). Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'na katılan çocuklardaki eğitim öncesinden sonrasına gözlenen değişimin, kontrol grubundaki çocuklardaki değişimden farklı olduğu görülmüştür.

Örnekleme dâhil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Silver Çizim Testi'nin Hayal Gücüne Dayalı Çizim alt testine ilişkin ANCOVA sonuçları incelendiğinde, ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0,001$). Sonuçta eğitim alan deney grubundaki çocukların eğitim almayan kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları ve deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha fazla duygu ve düşüncelerini çizimle ifade ettikleri görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'e ilişkin ANCOVA sonuçları incelendiğinde, ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0,001$). Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'na katılan çocuklardaki eğitim öncesinden sonrasına gözlenen değişimin, kontrol grubundaki çocuklardaki değişimden farklı olduğu görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların Silver Çizim Testi alt testleri ile Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'ün son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiş ($p>0,05$) ve Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, araştırmacılara ve eğitim kurumlarına şunlar önerilebilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Proje yaklaşımına dayalı eğitimin amacını ve felsefesini anlamak, aşamalarını uygulayabilmek, okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirebilmek için seminer, konferans, atölye çalışması gibi etkinliklere katılabilirler.
- Bu yaklaşımın felsefesini ve uygulama aşamalarını çok iyi kavradıktan sonra uygulamaya geçebilirler.
- Bu yaklaşımı uygularken iyi bir model olarak, bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşarak bu yaklaşımın yaygınlaştırılması ve geliştirilmesine katkı sağlayabilirler.

- Proje yaklaşımına dayalı eğitimde istenen verimin sağlanması ve projenin daha da zenginleştirilmesi için aile katılımını daha fazla arttırabilir.
- Proje yaklaşımına dayalı eğitim okul öncesi eğitim programının destekleyici bir parçası olduğu için proje çalışmalarını programın merkezine oturtmak yerine gün içinde belli bir zaman ayırabilir.
- Çocukların görsel algı ve çizim becerilerini destekleyecek farklı yöntem ve teknik kullanabilir, somut materyaller ve zengin deneyimler sağlayabilir.
- Anne babaların proje yaklaşımına dayalı eğitim etkinliklerine aktif katılımını sağlamak için proje yaklaşımına dayalı eğitim hakkında anne babalara yönelik seminerler, konferanslar vb. düzenlenebilir.

Araştırmacılar;

- Proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuğun diğer tüm gelişim alanlarına etkisine yönelik kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Proje yaklaşımına dayalı eğitimde eğitim sürecini, çocukları ve çocukların kendilerini değerlendirebilecekleri araçlar geliştirebilir.
- Küçük yaş grupları ve karma yaş grupları ile proje çalışmalarını uygulayarak sonuçları paylaşabilir.
- Bu yaklaşımın yaygınlaşması için eğitimcilerle işbirliği içinde olabilir.
- Uygulanan proje örneklerini ve uygulama biçimlerini inceleyerek yanlış uygulama ve örneklerin değerlendirmesini yaparak iyi örneklerin çoğalmasını sağlayabilir.
- Proje yaklaşımına dayalı eğitimde önemli bir yere sahip olan konu ağlarının okul öncesi eğitimde daha sık kullanılması için daha fazla araştırma ve uygulama yapabilir.
- Sadece beş yaş çocukları için geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan Silver Çizim Testi ve Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'ün farklı yaşlardaki çocuklar için de geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilir.
- Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'ün Kayseri ili dışındaki farklı çalışma grupları üzerinde ölçeğin içsel tutarlılığı geliştirilebilir ve geçerliliği sınanabilir.

- Motor beceri gerektirmediği için Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 özellikle bedensel engelli ve Serebral Palsili çocuklar olmak üzere özel eğitim gerektiren çocuklarla yapılacak çeşitli araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

Eğitim Kurumları;

- Proje yaklaşımına dayalı eğitimi okul öncesi eğitim ile bütünleştirmek, çocuğun gelişimine katkıları konusunda öğretmen eğitimlerinin yapılmasına destek olabilir.
- Proje yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulanması için ortam ve materyallerin hazırlanmasına destek olarak eğitimcilerin çalışmasını teşvik edebilir.
- Proje yaklaşımına dayalı eğitim programlarının yaygınlaştırılmasına destek olabilir.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde proje yaklaşımına dayalı eğitim bir ders olarak uygulamalı olarak verilmesi sağlanabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve gönüllü kuruluşların desteğiyle proje yaklaşımına dayalı projeler yürütülebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenleyerek proje yaklaşımına dayalı eğitimin okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmesi ve uygulanması hakkında öğretmenlere yönelik çalışmalar yürütebilir.

KAYNAKLAR

Abell, S.C., Wood, W. and Liebman, S.J. 2001. Children's human figure drawings as measures of intelligence: The comparative validity of three scoring systems. Journal of Psycho Educational Assessment, 19 (3), 204-215.

Abbott, S. and Ryan, T. 1999. Constructing knowledge, reconstructing schooling. Educational Leadership, November, 3,66-69.

Acer, D. ve İlhan, A.Ç. 2004. Çocuk resimlerinin gelişimsel yönde incelenmesi. Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu: Geleceğe Bakış, Morpa Kültür Yayınları, 383 s., İstanbul.

Akaroğlu, E.G. ve Dereli, E. 2012. Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. www.dieweltdertuerken.org., Erişim Tarihi: 29.10.2012.

Akdemir, B. 2006. 6-12 Yaş arası zihinsel engelli çocukların görsel algı becerilerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi (basılmış). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Alakuş, A.O. 2005. Çok alanlı sanat eğitimi: İlköğretimde sanat eğitimi kuramları ve teorileri. (Ed: Vedat Özsoy). Görsel Sanat Eğitimi Yayınları, 348 s., Ankara.

Anderson, A. and Yates, G.C.R. 1999. Clay modelling and social modelling. Educational Psychology, 19(4), 463-469

Anonim. 2006. Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 135 s., Ankara.

Aral, N. ve Erturan, N. 1999. Frostig görsel algılama testi ve eğitim programına dayalı olarak dört-sekiz yaş arası serebral palsili çocuklarda görsel algılama davranışının incelenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 2 (3), 58-63.

Aral, N. 2010. Okul öncesi eğitimde görsel algılama, Geçmişten geleceğe okul öncesi eğitim. (Ed. A. Orakçı ve N. R. Gürsoy), MEB Okul Öncesi Eğitimin Gen. Müd. Devlet Kitapları Döner Sermaye İşt. Müd., 202-214, Ankara.

Aral, N. ve Baran, G.2011. Çocuk gelişimi. Ya Pa Yayınları, 304s., İstanbul.

Aral, N., Kandır, A. Ve Can Yaşar, M. 2011. Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. Ya-Pa Yayınları, 184 s., İstanbul.

Aral, N. ve GülErcan, Z. 2011. Anasınıfı çocuklarının görsel-motor koordinasyon gelişimine görsel algı eğitiminin etkisinin incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9 (3), 443-466.

Arıkök, İ. 2000. Beş-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Artut, K. 2001. Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Anı Yayıncılık, 399 s.,Ankara.

Artut, K. 2002. Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,13; 223–234.

Atan, U. 2004. Çocuk resimlerinde (6-7 yaş) içsel yansımalar. Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu: Geleceğe Bakış. Morpa Kültür Yayınları, 383s., İstanbul

Atan, A. 2009. Çocuk gelişiminde resim eğitimin yeri. Gazi Üniversitesi Yayınları. http://gazi.edu.tr/web/ahmetatan/mak_cocukgel.htm. Erişim Tarihi: 23.02.2009.

Atar, A. 2005. Okul öncesinde resim öğretimi. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 145s., Eskişehir.

Atasavun Uysal, S. 2009. Az gören çocuklarda iki farklı görsel algı tedavisinin etkinliğinin karşılaştırılması. Doktora tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, A. 1999. Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Anı Yayıncılık, 287s.,Ankara.,

Axner, U. and Stukat, K.G.1985. Children with earlyperceptual functional disturbances: a follow--up during school years. International Journal Qf Rehabilitation Research, 8, 331-334.

Bal, S. 1992. Okul öncesi dönemde çocuklarda çizgi becerilerinin gelişimi. 8.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-Pa Yayınları, 214 s.,İstanbul.

Balım, A.G, Evrekli, E. ve İnel, D. 2009. Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım görüş ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 73-85.

Bayhan, P.S. ve Artan, İ. 2004. Çocuk gelişimi ve eğitimi. Morpa Kültür Yayınları, 295s., İstanbul.

Bell, S. 2010. Project- based learning forthe 21st. century: Skills for the future. The Cleaning House on Early Education and Parenting, (83), 39-43.

Beneke, S. 1998. Rearview mirror: reflection on a preschool car project. National Parent İnformation Network, ERIC Digest, ED 424 977.Erişim Tarihi: 22.10.2010.

Beneke, S. 2000. İmplementing the project approach in part-time early childhood education programs. ECRP, Erişim tarihi: 11.07.2011.

Beneke, S. 2011. Strategies to ıncorporate literacy in project work in the pre-kindergarten classroom http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/projcat4/section1., Erişim tarihi: 23.05.2011.

Beneke, S. and Ostrosky, M.M. 2009. Teacher wievs of the efficacy of ıncorporating the Project approach into clasroom practice with diverse learning. Early Childhood Research and Practice, 11(1). http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/ostrosky.html., Erişim tarihi: 16.10.2010.

Bezrukikh, M.M. and Terebova, N.N. 2009. Characteristic of the development of visual perception in five-to seven year-old children. Human Physiology, 35 (6), 684-689.

Birbili, M. 2006. Mapping knowladge: Concept maps in early childhood education. Early Childhood Research and Practice, 8(2), 45-56.

Bogdashina, O. 2003. Sensory issues in autism**:** Different sensory experiences different perceptual worlds. Jessica Kingsley Publishers, 217s., Philedelphia.

Bodner, G.M. 1986. Constructivism: A theory of knowladge. Journal of Chemical Education, 63, 873-878.

Brookes, M. 1996. Drawing with children. G.P.Putnam's Sons,New York

Bryson, E. 1994. Will a project approach to learning provide children opportunities to do purposeful reading and writing, as well as provide opportunities for authentic learning in other curriculum areas? Early Childhood Education. ERIC Digest ED 392513. Erişim tarihi:24.12.2011.

Bullard, J. and Bullock, J.R. 2002. Modeling collaboration in depth projects, and cognitive discourse: A Reggio Emilia and Project approach course. Early Childhood Research and Practice, 4(2), 34-43.

Burkitt, E.E., Davis, A. and Barrett, M. 2000. Children's knowledge about drawing techniques for differential depiction of characterised stimulis. http://epubs.surrey.ac.uk/psyconferencepapers/4., Erişim tarihi: 13.10.2012.

Butler, S. Gross, J. and Hayne, H. 1995. The effect of drawing on memory performance in young children. Developmental Psychology, 4, 597-608.

Buyurgan, S. 2003. Hayali kahramanların çocuk resimlerindeki rolü ve önemi: Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, (Ed: Gelengül Haktanır ve Tülin Güler). Ya-Pa Yayıncılık, s. 264-284, İstanbul.

Büyükekiz, M. 2008. Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin resim uygulamalarındaki farklılıklar. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (25), 391 -404.

Büyüköztürk, Ş. 2004. Veri analizi el kitabı. 4. Basım. Pegem Akademi Yayıncılık, 195s., Ankara.

Büyüköztürk, Ş. 2008. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorumu. 6.Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, 201s., Ankara.

Büyüköztürk, Ş. 2013. Veri analizi el kitabı (18.baskı). Pegem Yayınları,Ankara.

Bütün Ayhan, A. 2009. Bilişsel gelişim. Eğitim psikolojisi. (Ed: Neriman Aral ve Tayyip Duman). Kriter Yayınları, 95-113, İstanbul.

Can Yaşar, M. 2009. Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Canas, A.J. and Novak, J.D. 2006. Re-examining teh fundation for effective use of concept maps. Concept Maps: Theory, methodology, technology. Conference on Concept Mapping, Costa Rica.

Capraro, R.M. and Slough, S.W. 2009. Project-based learning: An integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach. Sense Publısher, 209 p., Rotterdam.

Ceyhan, A. 2004. Gelişim ve öğrenme. (Ed: Gürhan Can). Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 87-114, Eskişehir.

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

Cesur, M.O. ve Fer, S. 2007. Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir?. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,(II), 49-74. http://efdergi.yyu.edu.tr., Erişim tarihi: 12.08.2011.

Chard, S.C. 1998a. The Project approach: making curriculum come alive. Book one. Schoastic İnc. 63s., USA.

Chard, S.C. 1998b. The Project approach: managing successful projects. Schoastic İnc. 64s.. USA.

Chard, S.C. 1999. From themes to Project. Early Research abd Practice, Vol 1(1), http://ecrp.uiuc.edu./v1n1/chard.htlm., Erişim tarihi: 12.10.2011.

Cheung, P., Poon, M., Leung, M. and Wong, R. 2006. The developmental test of visual perception-2 normative study on the visual perceptual function for children Hong Kong. Physical and Occupational Therapy in Pediatrics: A Qarterly Journal of Developmental Therapy, 25(4), 29-43.

Cohen, V.L. and Cowen, J.E. 2008. Literacy for children in an information age: Teaching, reading, writting and thinking. Thomson Corporation, 624s., Canada.

Colarusso, R.P. and Hammill, D.D. 2003. Motor-free perception test (MVPT-3). Academic Therapy Publication, 95s., California.

Cook, P.R. 2010. The Project Approach: An Appreciation fort he constructivist theory. http://www.docstoc. Com/social science., Erişim tarihi 12.09.2010.

Cox. M,V. 1994. Children's drawing of the human figure. Psychology Pres, 153 s.,New York.

Çiftçi, S. 2006. Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk almA düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çiftçi, S. ve Sünbül, A.M. 2012. Proje tabanlı öğrenme düşüncesinin oluşumu ve gelişimi. http://wwwtef.selcuk.edu.tr> salan/sunbul/g/g16.doc., Erişim tarihi: 24.10.2012.

Dağlı, A. 2007. Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi (Basılmış). Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

De Leo, J.H. 1996. Young children and their drawing. Psycholgy Press, 376 s.,New York.

Demirci, A. 2010. Görsel algı eğitiminin beş-altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. 2003. Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Pegem Yayıncılık, 367s., Ankara.

Dixon, B. 2001. Purposeful learning: A study of water. Early Childhood Research and Practice, 3(2)., Erişim tarihi: 25.02.2011.

Dizman Özaslan, H. 2010. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Dodson, F. 1997. Çocuk yaşken eğilir. İlk yeniyetmelik çağı. Özerk Basım, 256s., İstanbul.

Doppelt, Y. 2003. İmplementation and assessment of Project-based learning in a flexible environment. İnternational Journal of Technology and Design Education. Academic Publisher, (13), 255-272.

Dresden, J. and Lee, K. 2011. The Effects of project work a first- grade classroom: A little goes a long way. 9(1), http://ecrp.uiuc.edu/v9n1/dresden.html., Erişim tarihi: 07.10.2011.

DuCharme, C. C. 1993. Historical roots of the project approach in the united states: 1850-1930. ED368459. http://eric.ed.gov., Erişim tarihi: 29.02.2012.

Ebersbach, M., Stiehler, S. and Asmus, P. 2011. On the relationship between children's perceptive taking in complex scenes and their spatial drawing ability. Brittish Journal of Developmental Psychology, (29), 455-474.

Eisner, E. 1967. A comparison of the developmenmtal drawing characteristics of culturally advantaged and culturally disadvantaged children. Stanford University, California.

Eksteen, T. 2007. The evaluatıon of the relıablıty of the motor- free vısual perceptual test. Yüksek lisans tezi (basılmış). Faculty of Health Science University of the Witwatersrand.

Elmas, N. 2007. Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi mezunu okul öncesi eğitim öğretmenlerinin uygulamalarında proje yaklaşımını kullanmalarına yönelik görüşleri. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Erben, S. 2005. Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminde görsel algı düzeyine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erdoğdu, Y. 2006. Yaratıcılık değerlendirme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması.
Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(12), 61-79.

Ergin, D.Y. 1995. Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, 125- 148

Evangelou, D., Dobbs-Oates, J., Bagiati, A., Liang, S. and Choi, J. Y. 2010. Talking about artifacts: Preschool children's explorations with sketches, stories, and tangible objects. http://ecrp.uiuc.edu/v12n2/evangelou.html., Erişim tarihi: 23.10.2011.

Ferah, A. 1997. İlk okuma-yazma döneminde görsel algı ve zekâ ile okuma yazma arasındaki ilişkilerin araştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir

Farroni, T. and Menon, E. 2008. Visual perception and early brain development. http://www.child-encyclopedia.com/documents/Farroni-MenonANGxp.pdf. Erişim tarihi: 22.02.2011.

Figueiredo , M., Lopes, A.M., Firmino, R. and Sousa, S. 2004. Things we know about the cow: Concept mapping in a presschool setting. Concept maps: theory, methodology, technology. Conference on Concept Mapping, Pamplona, Spain.

Fineberg, J. 2001. Discovering child art: Essays on childhood, primitivism and modernisim. Princetor University Pres, 296 s., New Jersey.

Gallick, B. 2000. The hairy head project. http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/gallick.html. Erişim tarihi: 03.11.2010.

Gander, M. J, ve Gardiner, H.W. 2001. Çocuk ve ergen gelişimi. İmge Yayınevi, 247 s., Ankara.

Genç, Ş. 2003. Görsel algı becerilerinin şekil-zemin algılaması yönünden geliştirilmesi. Mesleki Eğitim Dergisi**,** 5 (9), 93-108.

Golomb, C. 1985. Compositoinal development in children's drawings. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED260795&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED260795., Erişim tarihi: 22.09.2009.

Golomb, C. 2004. The child's creation of a pictoral world. Routledge Publish, 388 s., Kentucky.

Goyen, T.E., Lui, K and Woods, K. 2008. Visual-motor,visual-perceptual,and fine motor out very-low-birth weight children at 5 years. Developmental Medicine and Child Neurology, 40 (2), 322-361.

Grant, M.M. and Branch, R.M. 2005. Project-based learning ın a middle school: Tracing abilities through the artifacts of learning. Journal of Research on Technology in Education, (21), 120-128.

Green, S.B. ve Salkind, N.J. 2005. Using SPSS analyzing and understanding data (Fourth edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Gullo, D.F. 2005. Understanding assessment and evaluation in early childhood education. Teacher College Press, 185s. London.

Gür, Ç. 2006. Sanat eğitim programının üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen altı yaş üstün yetenekli çocukların çizim becerilerine etkisi. Doktora tezi (basılmış). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürtuna, S. 2004. Çocuk ve sanat eğitimi. Morpa Kültür Yayınları, 160 s., İstanbul.

Gürsoy, F. ve Yıldız Bıçakçı, M. 2009. Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar. Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. (Ed: Yeşim Fazlıoğlu). Kriter Yayın, 474s., İstanbul.

Güven, Y., Zembat, R. ve Şahin, F. 2003. Proje temelli eğitimle kavram kazanımı. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Bildiri Kitabı 2, 483-493, Kuşadası.

Hale, J.A. 1996. How art activities can be used to enhance the education of young children.http:// www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno

ED394937. Erişim tarihi:13.04.2009

Helle, L., Tynjala, P. and Olkinoura, E. 2006. Project based-learning in post-secendary education-theory, practice and rubber sling shots. Higher Education, (51), 287-314.

Helm, J. H. 2004. Project that power young minds. Educational Leadership, 62(1), 58-60.

Helm, J.H. and Katz, L. G. 2011. Young investigators: The project approach in the early years. Teacher Collage Press, 120s.,New York.

Helm, J.H. and Gronlund, G. 1996. Linking standarts and engaged learning in the early years. Early Childhood Research and Practice, 2(1).

Hickman, R. 2005. Why we make art and why it is thought. Intellect Boks, 175 s., Oregon.

Howard, E. M. 1991. A developmental assessment of vısual perceptıon for pre-school chıldren. Doktora tezi (basılmış), University of Nottingham, Nottingham.

Isbell, R.T. ve Raines, S. C. 2003. Creativity and the arts with young children. Thomson/Delmar Learning, 352 s., Clifton Park.

İlhan, A.Ç. 1994. Okul öncesi eğitim programlarında resim dersinin yeri.10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-Pa Yayınları, 331-342, Ankara.

İlhan, A.Ç. 2003. Okul öncesinde yaratıcılık ve sanat eğitimi: Çocukta yaratıcılık ve drama. (Ed: A. Öztürk). Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 28-48, Eskişehir.

Jacobs, G. 2012. Using the Project approach in early childhood teacher preparation. http://ceep.crc.uiuc.edu/%5C/pubs/katzsym/jacobs.pdf. Erişim tarihi: 02.04.2012.

Josman, N., Abdullah, T.M. and Engel-Yenger, B. 2006. A comparison of visual-perceptual and visual-motor skills between Palestinian and Israeli children. The American Journal of Occupational Therapy,(60), 215-225.

Karmiloff Smith, A. 1990. Constraints on representational change. Cognition, 34 (1), 57-83.

Kapsch, L.A. 2006. The effect of dramatic play on children's graphic represantation of emotion. Doktora tezi (basılmamış), Georgia State University, Georgia.

Katz, L. G. 1994. The project approach. http://ecap.crc.illinois.edu/eecearchive. Erişim tarihi: 11.06.2010.

Katz, L.G. 1999. All about balls: A preschool project tips for teachers, http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/project/allballs.html., Erişim tarihi: 11.07.2011.

Katz, L.G. and Chard, S.C. 1992. The project approach. Approaches to early childhood education. (Eds: James E. Johnson ve J. Roopnarine). 2. Basım. Merill Publishing Co., London.

Katz, L and Chard, S.C. 1998. Issues in selecting topics for projects. Web sitesi: http://eric.ed.gov/ERIC., Erişim tarihi: 10.02.2011.

Katz, L. and Chard, S. C. 2000. Engaging children's mind: The project approach. 2. Basım,. Ablex Publishing Corporation, 215 s., Connecticut.

Katz, L.G., Chard, S.C. 2005. Young investigators the project approach in the eraly years. Teacher Collage Press, 120s. Amsterdam.

Katz, L.G. ve Chard, S.C. 2011.Lilian Katz ve Sylvia Chard'ın proje yaklaşımı. 5. Ulusal Erken Çocukluk Eğitim Konferansı(yaşayan, öğrenen okul:Reggia Emillia, (PYP ve Proje Yaklaşımı), Işıkkent Eğitim Kampüsü, İzmir.

Kehnemuyi, Z. 2001. Çocuğun görsel sanat eğitimi. Yapı Kredi Yayınları, 134 s., İstanbul.

Kelly, D.D. 2004. Uncovering the history of children's drawing and art. Greenwood Publishing Group, 134 s., Santa Barbara.

Kefi, S. 2011. Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ile yapılmış bir uygulama örneği. 2. İnternational Conference on New Trends in Education and Their İmplications, Antalya.

Kellman, F.J. and Arteberyy, E.M. 2000. The cradle of project: development of perception in infancy. Asco Trade Typesetting Ltd.,365s., Hong Kong.

Kermer, B ve Sevinç, M. 2003. 4–10 yaş grubu çocuklarının basit figür çizim gelişimlerindeki bilişsel karşılaştırmalar. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. (Ed: Gelengül Haktanır ve Tülin Güler). Ya-Pa Yayıncılık, s. 100-120, İstanbul.

Keskinok, K. 2001. Sanat eğitimi aşamalı yöntem. Sanat Yapım Yayıncılık Tic.Ltd.Şti.,168 s., Ankara.

Kılıç, G.Ö. 2004. Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kırışoğlu, O.T. 2002. Sanatta eğitim: görmek, öğrenmek, yaratmak. Pegem Yayıncılık, 260 s., Ankara.

Kindler, A.M. 1995. Significance of adult ınput early childhood artistic development. The visual arts and early childhood learning. (Ed: Christine M. Tompson). National Art Education Association, 108s., Virginia.

Klaue, K. 1992. The development of depth representation ın children'sdrawings. British Journal of Developmental Psychology, 10,71-83.

Klepsch, M and Logie, L. 1982. Children draw and tell: An introduction to the projective uses of hildren's human figure drawings. Psychology Pres, 193 s., New York.

Knoll, M. 1997. The project method: İts vocational education origin and ınternational development.http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html Erişim tarihi: 23.02.2012.

Koç, E. 2002. Görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurt, F. 2007. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yas çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımlı eğitim programlarının etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kurtz, L. A. 2006. Visual perception problems in children with AD/HD, autism and other learning disabilities: A guide for parents and professionals. Jessica Kingsley Publishers, 108s., London:.

Lai, M.Y. 2010. Is the development of motor-reduced visual perceptual skill always prior to that of visual–motor integration skill. İnternational Education Research Conference, Melbourne.

Lane, K.A. 2005. Developing ocular motor and visual perception: An activity workbook. Slack İncorporated, 293s.,USA.

Lawhon, T. and Lawhon, D.C. 2000. Promoting social skills in young children. Early Childhood Education Journal, 28(2), 105-109.

LeeKeenan, D. and Edwards, C.P. 1992. Using the approach with toddlers. Faculty Publication, Department of Child, Youth and Family Studies. University of Nebraska, Lincoln.

Lickey, D.C. and Powers, D.J. 2011. Starting with their strenghts: Using the Project approach in early childhood special education, Teacher College Press, 176s., New York.

Linderman, G. 1997. Art in the elemantary school. (The Art Curriculum Foundation Theme). Graw Hill Companies, 143 s., New York.

Liu, K.C.Y and Chu-Ying, C. 1998. Project approach and parent involment in Taiwan. Childhood Education, 74(4), 213-230.

Lowenfeld, V. and Brittain, W.L. 1987. Creative and mental growth. 8. Basım, Macmilan Publishing Company, 481 s., New York.

McDonell, C. 2007. Project-based inquiry units for young children: First step to research for grades pre-K-2. Linworth Books, s.233, Ohio.

Malchiodi, C.A. 1998. Understanding children's drawing. Guilford Press, 252 s.,New York.

Mangır, M. ve Çağatay, N. 1990. Anaokuluna ve anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocukların görsel algılama ve zekâ ilişkisinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları, 1171, Ankara.

Mancinelli, C., Gentili, M., Priori, G., and Valitutti, G. 2004. Concept maps ın kindergarten. Concept maps: Theory, methodology, technology proc. of the frist int. Conference on Concept Mapping, Pamplona, Spain.

Martlew, M. and Connolly, J.K. 1996. Human figüre drawings by schooled and unschooled children in Papua New Guinea. Child Development, (67), 2743-2762.

Martin, R.P. 1992. Assessment of personality and behovior problems. Guilford Press, 399 s., New York.

Matthews, J. 2003. Drawing and painting: Children and visual representation. Sega Publication, 225 s., Londan.

Mayesky, M. 2002. Creative activities for young children. Delmar Publication, 444 s., New York.

Memiş, A. ve Harmankaya, T. 2012. İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16 (1), 32-35.

Metin, Ş., ve Aral, N. 2010. Çocuklarda resim gelişim özelliklerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Seminer çalışması.

Mercier, L., Desrosiers, J., Hébert,R., Rochette, A. and Dubois, M.F. 2001. Normative data project motor-freevisual perception test-vertical. Physical and Occupational Therapy in Geriatrics, 19(2), 39-50.

Morgan, T.C. 1999. Psikolojiye giriş. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 432s., Ankara.

Nell, M. 2009. Using the integrative research project approach to facilitate early childhood teacher palnning. Journal of Early Childhood Teacher Education, 30, 79-88.

New, R.S. and Cochran, M. 2008. Early childhood edocation: O-Z, An İnternationala Encyclopedia. Greenwood Publishing Group, 3, 1379-1385

Newell, R. J. 2003. Passion for learning "how project based learning meetsthe needs of 21. St. Century students", Innovations in Education Series, No:3, USA, ERIC. Erişim tarihi: 12.05.2011.

Obalı, H. 2009. Okul öncesi eğitimi almakta olan altı yaş grubu çocuklarına verilen proje yaklaşımıyla beslenme eğitiminin beslenme bilgi düzeyine etkisi. Yüksek lisan tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

Oğuz, V. 2012. Proje yaklaşımın anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Ankara.

Okyay, L ve Fazlıoğlu, Y. 2009. Çocuk ve resimleri. Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. (Ed: Yeşim Fazlıoğlu). Kriter Yayınevi. s. 307-324, İstanbul.

Öncü, E.Ç. ve Darıca, N. 2004. Beş-altı yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların insan figürü çizimlerine görsel sanat eğitiminin etkisinin incelenmesi. Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu Geleceğe Bakış, Morpa Kültür Yayınları, 383s.,İstanbul.

Özgüven, İ.E. 2012. Psikolojik testler. 11. Basım. Nobel Yayın Dağıtım, 430 s., Ankara.

Paktuna Keskin, S. 2010. Çocuk çizimlerindeki giz: Çöp çocuk. Boyut Yayıncılık, 153s, İstanbul.

Palmer, C. F. 1989. The discriminating of infants' exploratory actions. Developmental Psychology, 25 (6), 885–932.

Poon, K.W., Li-Tsang, C.W.P., Wiess, T.P.L. and Rosenblum, S. 2010. The effect of computerized visual perception anda visual-motor integration traning program on improving Chinese handwriting of children with handwritting difficulties. Research in Developmental Disabilities, 31, 1552-1560.

Ra, J.S. 2009. Wind project in a Korean kindergarten: A project-based art activity in early childhood. İnternational Art in Early Childhood Research Journal, 1(1), 23-31.

Rahman, S., Yasin, R.M. and Yassin, S.F.M. 2012. Project-based approach at preschool setting. World Applied Sciences Journal, 16 (1), 106-112.

Railback, J. 2002. Project-based instruction: creating excitement for learning. Northwest Regional Educational Laboratory.

Rookes, P. and Wilson, J. 2000. Perception: Theory, development, and organization. Taylor and Francis Group, 124 s.,London.

Rosberg, M. 1995. İntegrated approaches to learning. ERIC İnformationa Analyses, ED 389648., Erişim tarihi: 13.10.2011.

Sağol, U. 1998. Down sendromlu çocukların görsel algı gelişimine görsel algı programının etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sanchez, X. 2007. The hospital project. Early Childhood Research and Practice, 9(1), Erişim tarihi: 22.03.2011.

Schirrmacher, R. 2006. Art and creative development for young children. Thomson Delmar Learning, 312 p.,Florence.

Schnobrich, K. M. 2009. The relatıonshıp between literacy readıness and auditory and vısual perceptıon in kindergartners. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Miami University Department of Speech Pathology and Audiology, Miami.

Schussler, E. and Winslow, J. 2007. Drawing on student's knowledge. Science and Children, 44(5), 40-44.

Senemoğlu, N. 2003. Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Yorum Matbaası, 648s., Ankara.

Servizzi, K. 2008. Fixing puppets so they can talk: Puppets and puppet making in a clasroom of preschollers with special needs. Early Childhood Research and Practice, Vol. 10 (2), Erişim tarihi: 11.08.2011.

Silver, R. A. 2000. Developing cognitive and creative skills through art: Programs for children with communication disorders or learning disabilities. American Journal of Art Therapy, 300s., USA.

Silver, R.A. 2001. Art as language: Access to thoughts and feelings through stimulus drawings. Psychology Press, 185s.,USA.

Silver, R. A. 2002. Three art assessments: The Silver Drawing Test of cognition and emotion; draw a story: Screening for depression; and stimulus drawing and techniques. Brunner Routledge, 197s., New York

Souto, M. and Lee, K. 2009. Project-based learning: In the begining it was all play. Parents' perceptions of the project approach in a second grade classroom. Sense Publisher, Amsterdam.

Startford, B. and Au, L.M. 1988. The development of drawing in chinese and english children. CUHK Education Journal, 16: 36-52.

Stokrocki, M. and Samoraj, M. 2002. An ethnographic exploration of children's drawings of their first communion in Poland. International Journal of Education and the Arts, 3(6).www.ijea.org/v3n6/index.html., Erişim tarihi: 24.10.2011.

Striker, S. 2005. Çocuklarda sanat eğitimi. Epsilon Yayıncılık, 215 s., İstanbul.

Sutton, J.P. and Rose, H.D. 1998. The role of strategic visual attention in children's drawing develepment. Journal of Experimental Child Psychology, 68, 87-107.

Şahin Arı, A.N. 2007. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş- altı yaş çocuklarının görsel algılama davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Tabuk, M. 2009. Proje tabanlı öğrenmede çoklu zekâ yaklaşımının matematik öğrenme başarısına etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Thode, T. 1997. The Power of Project Based Learning. www.glef.org., Erişim tarihi: 17.03.2011.

Temel, F., Çiftçibaşı, H.K. ve Ünal, F. 2003. Anaokuluna giden altı yaş çocuklarının görsel algıları üzerine proje yaklaşımının etkisinin incelenmesi. OMEP Dünya Konseyi Toplantısı ve Konferansı. Bildiri kitabı 1, 452-466, Kuşadası.

Temel, F. Kandır, A., Erdemir, N. ve Çiftçibaşı, H.K. 2005. Proje yaklaşımı ve program örnekleri. Morpa Kültür Yayınları, 168s., İstanbul.

Toku, M. 2000. Cross-cultural analiysis of artistic development: Drawing by Japanese and U.S. children. Visul Art Research, 27, 46-59.

Toku, M. 2001. Cross-cultural analysis of artistic development. Visual Arts Research, 27(1), 53.

Toku, M. 2002. Children's artistic and aesthetic development: The ınfluence of pop-culture in children's drawings. International Society For Education Through Art, 31,47-52.

Tokuç, H. 2007. Anne babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmış). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Ankara.

Trepanier Street, M. 2000. Multiple forms of representation in long-term projects. Early Childhood Research and Practice, 3(1), http://ecrp.uiuc.edu, Erişim tarihi: 02.06.2011.

Tuğrul, B. Aral N., Erkan, S. ve Etikan, İ. 2001. Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine Frostig gelişimsel görsel algılama eğitim programının etkisinin incelenmesi. Qafgaz Üniversitesi Dergisi, 8, 67-84.

Tuğrul, B. 2008. Özel öğretim yöntemleri. Okul öncesinde kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikleri. Birinci basım, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 182s., Eskişehir.

Tuluk, G. 2007. Fonksiyon kavramının öğretimine bilgisayar cebir sistemlerinin etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turan, D.E. 2006. Alt sosyo- ekonomik düzeyde anasınıfına devam eden ve etmeyen 60-71 ay çocuklarında görsel algılama davranışının incelenmesi (Konya ili örneği). Yüksek lisan tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ural, A. ve Kılıç, İ. 2005. Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. Detay Yayıncılık, 274 s., Ankara.

Venkatesan, S. 2004. Children with developmental disabilities: A training guide for parents, teacher and teachers and caregivers. Sega Publications İndia Pvt. Ltd, 231s., New Delhi.

Vlach, H.A. and Carver, S.M. 2008. The effect of observation coaching on children's graphic represenatain. Early Childhood Research and Practice, 10 (1),http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/Wilson., Erişim tarihi: 17.03.2011.

Wilson, R. 2001. The combine project: An experience in a dual-language clasroom. Early Childhood Research and Practice, http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/Wilson, Erişim tarihi: 20.10.2012.

Willats, J. 2005. Making sense of children's drawing. Routledge Publish, 136 s., New York.

Woleck, R.K. 2001. Listen to pictures an investigation of children's mathematical drawings. The roles of representation in school mathematics. (Ed: Alberta A. Cuoco, Frances R.). Curcionational Council of Teachers of Mathematics, 282s., Avusturalya.

Yalçınkaya, T. 2002. Duvarları değil kocaman kâğıtları boyayalım. Çoluk Çocuk Dergisi, 12, 14-15.

Yavuzer, H. 1992. Çocuk ruh sağlığı. Remzi Kitapevi 167 s., İstanbul.

Yavuzer, H. 1995. Resimleriyle çocuk; resimleriyle çocuğu tanıma. Remzi Kitapevi, 180 s.,İstanbul.

Yıldırım, S., Akman, B. ve Alabay, E. 2012. Okul öncesi dönem çocuklarına sunulan Montessori ve mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisinin incelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 92-103.

Yıldız Bıçakçı, M. 2009. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişimine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Yıldız Bıçakçı, M. ve Gürsoy, F. 2010. Proje yaklaşımına dayalı eğitim. Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimi. (Ed: Yeşim Fazlıoğlu). Kriter Yayın, 474s., İstanbul.

Yıldız, G. ve Fer, S. 2008. Öz kavram envanteri'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, V(II), 209- http://efdergi.yyu.edu.tr., Erişim tarihi: 22.10.2011

Yılmaz, H., Beyazkürk, D. ve Anlıak, Ş. 2006. Proje yaklaşımıyla bir örnek uygulama: Süt projesi. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/172/172/12.pdf., Erişim tarihi: 26.04.2011.

EKLER

EK 1 Genel Bilgi Formu

EK 2 Aile Bilgilendirme Formu

EK 3 Aile ve Öğretmen Bilgilendirme Semineri

EK 4 Uygulamalar ile ilgili Fotoğraflar

EK 1 Genel Bilgi Formu

ÇOCUĞUN

Adı Soyadı :

Doğum tarihi :

Cinsiyeti :

1. Anne – babanın yaşı	**Anne**	**Baba**
a. 25 yaş ve altı	( )	( )
b. 26 – 30 yaş	( )	( )
c. 31 – 35 yaş	( )	( )
d. 36 – 40 yaş	( )	( )
e. 41 yaş ve üzeri	( )	( )

2. Anne – babanın öğrenim düzeyi	**Anne**	**Baba**
a. Okur – yazar değil	( )	( )
b. İlkokul mezunu	( )	( )
c. Ortaokul mezunu	( )	( )
d. Lise mezunu	( )	( )
e. Üniversite mezunu	( )	( )

3. Anne babanın çalışma durumu	**Anne**	**Baba**
a. Çalışıyor	( )	( )
b. Çalışmıyor	( )	( )

4. Ailedeki çocuk sayısı

a. Tek çocuk

b. 2 çocuk

c. 3 ve daha fazla çocuk

5. Daha önce Okul öncesi eğitim alma durumu

a. Evet b. Hayır

EK 2 Aile Bilgilendirme Formu

Proje boyunca günlük çalışmalarımızın yer aldığı bu form ile proje çalışmalarımız hakkında bilgi sahibi olabilirsiniz. Bu form günlük çalışmalarımız hakkında bilgi sahibi olmanızın yanı sıra okulda yapılan etkinlikleri evde desteklemeniz için de size ışık tutacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Şermin Metin

Ankara Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Uygulama Öğretmeni

ÇOCUKLARIN DİLİ İLE OYUNCAKLAR PROJESİ

PROJENİN ADI : OYUNCAKLAR
PROJENİN SÜRESİ : 16 GÜN

1 GÜN

- Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz.
- Sınıfımızda hiç oyuncak yok. Oyun için kendimize oyuncak bulmalıyız.
- Evden oyuncak getirdik. Dokunuyoruz, bakıyoruz, inceliyoruz.
- Oyuncakların hikâyesini oluşturup resmini yapıyoruz. İşte projemizin ilk hikâyesi hazırrrr.
- Proje boyunca bir sürü yeni kelime öğreneceğiz. Bir sözlüğe ihtiyacımız var. Kendi sözlüğümüzü kendimiz yapıyoruz.
- Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık, neler yaptık?

2. GÜN	3. GÜN	4. GÜN
• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Oyuncaklarla ilgili neleri inceleyeceğimizi, araştıracağımızı öğrenmek için ön bir çalışma yapıyoruz. Nerede… Tabi ki oyuncakçıda. • Oyuncaklar hakkında merak ettiklerimizi belirledik. Sorularımız hazır. Sorularımızı unutmamak için çiziyoruz. • Proje boyunca bazı bilgilere ihtiyacımız olacak. Bu bilgilere ulaşmanın yollarını planlıyoruz. İnceleyeceğimiz konuları belirleyip duvarımıza astık. Yol haritamız belli oldu. • Bugünkü yaptıklarımızı sergiliyoruz, en iyi slogan ne olabilir? Düşünelimmmm. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık?	• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Köşelerimizde yeni şeyler var. Yeni şeyler incelenmek için bizi bekliyorrrr. • Bir ritim bulduk, ritmimizle dans ettik, oyun oynadık ve bu ritme söz yazıyoruz. • Kiper'in bir kutu dolusu oyuncağına bir şeyler oluyor. Hikâyeyi öğretmenimizden dinliyoruz. Canlandırmasını da biz yapıyoruz. • Grafik nedir öğreniyoruz ve farklı özelliklere sahip oyuncakların grafiğini yapacağızzz. • Bugünkü yaptıklarımızı sergiliyoruz, en iyi slogan ne olabilir? Düşünelimmmm. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık? • Aile katılımı: Çocuğunuzla ilk oyuncağınıza ait bir anınızı paylaşınız. Bu oyuncağı çocuğunuza anlatınız ve çizmesine rehberlik ediniz.	• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Annemizin ilk oyuncağının hikâyesini dinledik, hatta oyuncağının resmini bile çizdik. Arkadaşlarımızla paylaşıyoruz. • Bir terazimiz var ve ağır hafif oyuncaklarımızı tartacağız. • Bazı oyuncaklara bir şey olmuş. Biri büyü yapmış. Hikâyesini yazıyoruz. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık? • Aile katılımı: Çeşitli dergi, gazetelerden çeşitli oyuncak resimleri bulunuz ve çocuğunuzla inceleyerek okula gönderiniz.

5. GÜN	6. GÜN	7. GÜN
• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Sınıfımızdaki tüm oyuncaklarımızı öğretmenimiz koliye koymuşşş. Tek tek dokunup neler olduğunu bilecekmiyiz? Bu oyuncaklarla kendimize bir oyuncakçı dükkânı yapıp, dükkânımızda drama yapıyoruzzz. • Bir konuğumuz varrr. Terzi. Terzi ne iş yapar, bize ne tür bilgiler verecek? Terzi ile birlikte bir oyuncak yapacağız. Oyuncağı biz tasarlıyoruz, terzimiz dikecek. Bakalım nasıl bir şey olacak. • Bugünkü yaptıklarımızı sergiliyoruz, en iyi slogan ne olabilir? Düşünelimmmm. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık? • Aile katılımı: Çocuğunuzla evde bir oyuncak yapmak eğlenceli bir deneyim olacaktır.	• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Çok ilginç oyuncak kartlarımız var. Sudoku sayılarla oynanır ama biz resimlerle oynuyoruz. • Bir ritmimiz var. Bu ritmi vücudumuzla yapıyoruz. Peki, örtünün üzerine koyduğumuz oyuncaklarla da ritim yapabilir miyiz? Yapabilirizzzzz. Öğretmenimiz bir öykü anlatacak, bizde resmini yapacağız. Resim sadece boya ile yapılır demeyin. Biz legolarla resim çiziyoruzzzz. Biz her şeyi yapabilirizzz. • Biz kendi müzikli oyuncağımızı bile yapabiliriz. Haydi, arkadaşlar iş başınaaa. Bugünkü yaptıklarımızı sergiliyoruz, en iyi slogan ne olabilir? Düşünelimmmm. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık? • Aile Katılımı: Çocuğunuzla birlikte elektronik oyuncakları inceleyiniz ve okula bir tane gönderiniz.	• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Elektronik oyuncak nedir, nasıl çalışır? Bakalım, anlayacağızzzz. Bize bir uzman yardım edecek. • Bizde kendimize bir robot oyuncak maskesi yapacağızzz. Bunun için kartonlar yeterli. • Robot maskelerimizle drama çalışması yapıyoruz. • Öğretmenimiz bize robotların hikâyesini anlatacak. Haydi, arkadaşlar hikayeye biz devam edelim ve canlandıralımmm. • Okul işlerini kolaylaştırmak için biz de bir robot tasarlıyoruzzz. • Bugünkü yaptıklarımızı sergiliyoruz, en iyi slogan ne olabilir? Düşünelimmmm. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık?

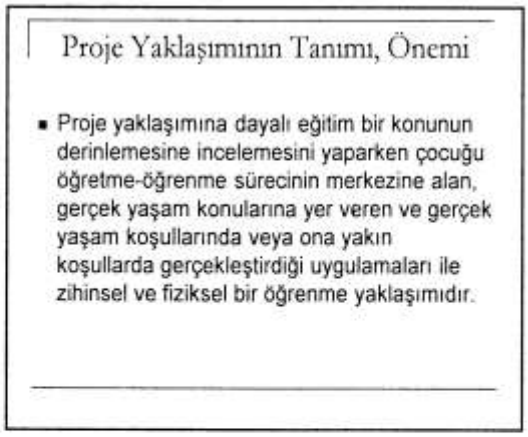
8. GÜN	9. GÜN	10. GÜN
• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Okulumuzun bahçesinde bir sürü oyuncak varrr. Bunlar hareketli oyuncakmış. Oynayalım, nasıl hareket ettiklerini görelim, gördüklerimizi çizelim. • Parktaki oyuncakların bize anlatacağı hikâyeleri varmış. Öğretmenimiz anlatıyor. Bizimde hikâyeye ekleyeceklerimiz var elbette. • Birçok bilgi elde ettik. Bu bilgilerimizi kullanıyoruz. Çok farklı bir oyun parkı tasarlıyoruzzzz. • Bugünkü yaptıklarımızı sergiliyoruz, en iyi slogan ne olabilir? Düşünelimmmm. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık? • Aile katılımı. Çocuğunuzla bir sürpriz yumurta alıp çıkan oyuncağı birlikte yaparak okula gönderiniz.	• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Sürpriz yumurtadan çıkan oyuncaklarımızı anne babalarımızla yaptık, birbirimize anlatıyoruz. Parçalara ayırsak tekrar yapabilir miyiz? Deneyelimmm • "Bir gün okula giderken" adlı şarkıyı "bir gün oyun oynarken" diye tekrar yazıyoruz. • Tahtalardan minyatür oyuncaklar yapan bir çocuğun hikâyesini dinlemek ilginç olacak. Öğretmeniz anlattı biz resmini yaptık. Bu defa boyaları kullandık. • İki uzun tahta, büyük bidon ve büyük pet şişelerle nasıl bir oyuncak olur? Yapmaya çalışıyoruz. • Bugünkü yaptıklarımızı sergiliyoruz, en iyi slogan ne olabilir? Düşünelimmmm. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık? • Aile Katılımı: Çocuğunuzun bir bebeklik oyuncağını okula gönderiniz ve çevrenizde bebekleri olan tanıdıklarınızı ziyaret ederek oyuncaklarını inceleyiniz.	• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Bebekler oyun oynar mı? Ya büyükler. Yetişkinler de oyun oynuyormuş, oyuncakları bile varmışşş. Çok komikkk. • Duvarımızda ünlü bir tablo var. İnceleyelim, hikâyesini yazalım, bu resmi yeninden çizelim. • Bugünkü yaptıklarımızı sergiliyoruz, en iyi slogan ne olabilir? Düşünelimmmm. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık? • Aile Katılımı: Yarın okulumuzda tabu ve tavla turnuvamız var. Hepinizi bekliyoruz.

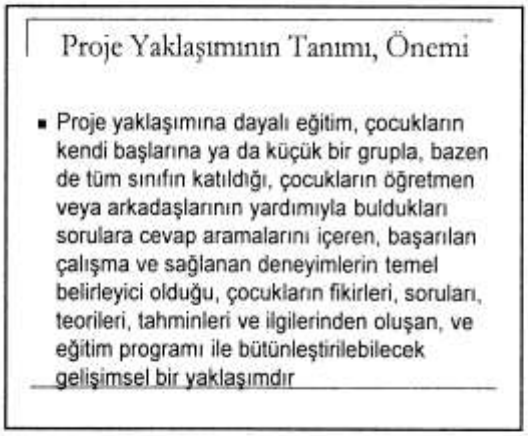
11. GÜN	12. GÜN	13. GÜN
• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Büyüklerde oyun oynar. Onlarında oyuncakları var. Ne komikkk. Sınıfımızda büyükler oyun oynuyor, biz izliyoruz. Bakalım kim kazanacak. • Yetişkinlerin oyunları ile ilgili bir anket yapıyoruzzz. Sonuçlarını sizinle paylaşacağızzzz. • Koleksiyon yapacağız. Para ya da pul koleksiyonu değil. Biz çocuğuz, tabi ki oyuncakların koleksiyonunu yapacağız. • Bugünkü yaptıklarımızı sergiliyoruz, en iyi slogan ne olabilir? Düşünelimmmm. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık? • Aile katılımı: Çocuğunuzun eve getirdiği oyuncağı temizlemesine yardım ediniz	• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Hayatımızda birçok işaret var. Oyuncaklarımızı dikkatli kullanmak için bizde işaretler buluyoruzzzz. • Ormandaki İşaretlerin hikâyesini dinliyoruz • Bugünkü yaptıklarımızı sergiliyoruz, en iyi slogan ne olabilir? Düşünelimmmm. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık? • Aile katılımı: Çocuğunuzla birlikte evdeki eşya ya da kıyafetlerin üzerindeki işaretleri inceleyiniz ve ne anlama geldiği üzerine düşüncelerinizi paylaşınız.	• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Oyuncaklarımızın bakımı, temizliği önemli tabiiii. Kirli olan herşey gibi kirli olan oyuncaklar da bize zarar verir. • Bir konuğumuz var. Konuğumuz bir doktor. Bize oyuncakların başka zararlarını anlatıyorrr. Sınıfımızda zararlı oyuncakları bulup ayırıyoruz. • Öğrendiklerimizi herkesle paylaşmamız gerekiyor. Broşür hazırlıyoruz. Haydi, arkadaşlar herkese dağıtalımmmm. • Bugünkü yaptıklarımızı sergiliyoruz, en iyi slogan ne olabilir? Düşünelimmmm. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık? • Aile katılımı: Oyuncakların zararını anlatan broşürleri dağıtmakta çocuğunuza destek olunuz.

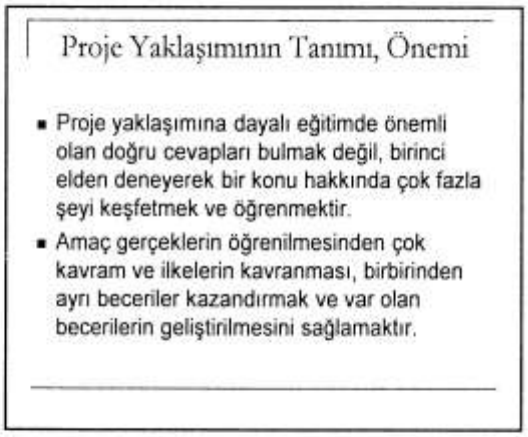
14. GÜN	15. GÜN	16. GÜN
• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Büyüklerin oyunları ile ilgili yaptığımız araştırmanın sonuçlarını grafik oluşturarak tartışıyoruz. • Artık araştırmalarımız bitti. Çok şey kazandık çokkk. • Bilgilerimizi, deneyimlerimizi paylaşmamız gerekiyor. • Sergi için hazırlanıyoruzzzz. Sürprizzzzz • Bugünkü yaptıklarımızı sergiliyoruz, en iyi slogan ne olabilir? Düşünelimmmm. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık?	• Bugün yapacaklarımızı planlıyoruz. Günlük planlarımızı çiziyoruz. • Hazırlıklarımız devam ediyorrrr. Sürpriz dedik, olmazzz, söyleyemeyizzzzz. • Günün değerlendirmesini yapalım, neler yaşadık neler yaptık?	SERGİMİZE HOŞ GELDİNİZ ARAŞTIRDIK İNCELEDİK ÇOK ŞEY ÖĞRENDİK ÇOK ŞEY KAZANDIK HEP KENDİMİZİ ALKIŞLADIK

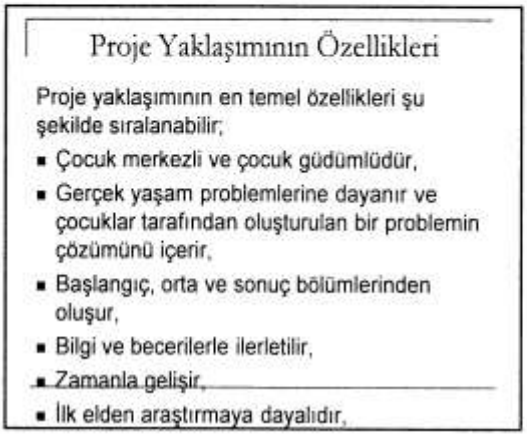
EK 3 Aile ve Öğretmen Bilgilendirme Semineri

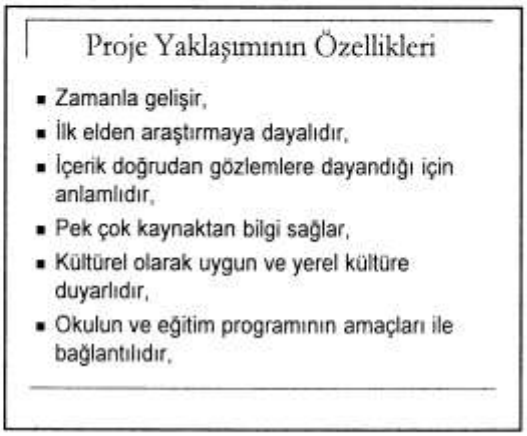












Proje Yaklaşımının Özellikleri

- Diğer kişilerle paylaşılabilecek somut, son bir ürünle sonuçlandırılır,
- Öğretmenin projenin her aşamasında rolü, otoriter olmaktan daha çok rehberliği içerir,
- Çocuklara kendilerini değerlendirme ve kendilerini yansıtma fırsatları sağlayan özgün değerlendirme araçlarını kullanmayı gerektirir.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Amaçları

- Katz and Chard (1998) proje yaklaşımına dayalı eğitimin öğrenme amaçlarını dört ana başlıkta toplamışlar ve bu öğrenme amaçlarının her eğitim kademesine hitap ettiğini ileri sürmüşlerdir. Bu amaçlar;
  - Bilgi,
  - Beceri,
  - Eğilim ve
  - Duygular olarak belirlenmiştir.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Aşamaları ve Uygulanması

- İyi bir hikâye gibi projenin her biri kendi tarzında bir başlangıç, gelişme ve son olarak tanımlanan aşamalardan oluşmakta, her bir aşamada öğretmen ve çocukların öğrenme için beklentileri olmakta, öğretmen ve çocukların beklentileri bir aşamada karşılandığında bu aşamadan sonra bir sonraki aşamaya geçmektedir.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Aşamaları ve Uygulanması

- **I. Aşama: Projeye başlama;** projenin birinci aşamasının; genellikle başlangıç noktası, konu ağının planlanması ve soruların listelenmesi biçiminde üç aşamadan oluştuğunu vurgular.
- ***Başlangıç noktası:*** Projenin başlangıç noktasında, proje konusunun belirlenmesi ve belirlenen konuya ilişkin ilk bilgiler ve geçmiş deneyimlerin paylaşılmasını içerir.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Aşamaları ve Uygulanması

Konunun belirlenmesi: bir projede başarıya büyük oranda katkı yapabilecek konu aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır.

- Çocukların kendi çevrelerini (gerçek dünya) doğrudan gözlemlemelerine olanak sağlamalıdır.
- Çocukların ilgi ve katılımlarını sağlamaya uygun deneyimleri içermelidir.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Aşamaları ve Uygulanması

- Çocukların ciddi birer araştırmacı gibi davranabilmelerine olanak sağlamalı, keşfetmeye elverişli, doğrudan araştırma yapabilmelerine fırsat vermeli ve tehlikeden uzak olmalıdır.
- Mevcut araştırma kaynakları (alan gezileri ve uzmanlar) bol olmalı, kaynaklara kolay erişilebilmelidir.
- Çocuklara farklı yöntem ve teknik kullanma ve ifade etme yolları (rol oynama, yazma, grafik oluşturma, yapı inşa) sunmalıdır.
- Ebeveyn katılımı ve katkılarını içermeli ve aileler dâhil olabilmelidir.
- Aileler ve çocukların kültürel özelliklerine duyarlı ve kültürel özellikler içermelidir.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Aşamaları ve Uygulanması

- Pek çok çocuğun ilgisini çekebilmeli, yetişkinin çocukta geliştirmeyi düşündüğü ilgileri yansıtmalı ve temel becerileri uygulamak için yeterli fırsat sunmalıdır.
- Dil, okuma, matematik, çizme, ölçme, boyama, model inşa etme, eşleştirme, sosyal çalışma, edebiyat, müzik gibi temel becerilerin hepsini içerebilmelidir.
- Bölge ya da okul ve uygulanan eğitim programının amaçları ile bağlantılı olmalıdır.
- İlgiyi uzun süre tutabilecek, düğmeler ya da köpek gibi birkaç günlük ya da müzik ve mevsimler gibi geniş konular yerine ne geniş ne de kısa süreyi içermemelidir. Bu özellikleri içeren konu çocuklar için uygun ve iyi bir proje olarak nitelendirilmektedir

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Aşamaları ve Uygulanması

- **Deneyimlerin paylaşılması:** Projeye tüm sınıfın dikkatini çekecek bir olayla başlanması uygundur.
- ***Konu ağını planlama:*** Beyinde bilginin kodlanması, özellikle bilginin elde edilmesi ve zihinde tutulmasında önemli bir yere sahiptir. Görsel simgeler, bilgiyi çok kolaylıkla geri getirmeleri ve hatırlamalarında çocuklara yardım etmektedir

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Aşamaları ve Uygulanması

- ***Soruları listelemek:*** Birinci aşama boyunca öğretmen çocuklara projenin ikinci aşamasında araştırılmak için sorular oluşturmalarında yardım eder. Öğretmen önceden belirlenen temel soru ve cevapları çocukların açık bir şekilde sıralamaları, tahminlerini paylaşmaları, başkalarının tahminlerini sorgulamaları ve tahminlerini test etme yollarını düşünmeleri için destek olmalıdır.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Aşamaları ve Uygulanması

- **II. Aşama: Araştırma ve açıklama;** "Alan çalışması" olarak adlandırılan ikinci aşamada, üzerinde durulan konuya yeni bilgiler eklenmektedir. Projenin bu aşaması genellikle alanların, nesnelerin ya da olayların incelenmesiyle yapılan doğrudan araştırmalardan oluşmaktadır.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Aşamaları ve Uygulanması

- ***Uzman ziyareti:*** Bu aşamada genellikle hazırlanan soruları cevaplamak, konuyla ilgili açıklamaları dinlemek ve izlemek için sınıfa bir uzmanda çağrılabilir. Uzman ile çocukların bilmek istedikleri ve merak ettikleri noktalar tartışılır ve konuşulur
- ***Alan gezileri:*** İkinci aşamada öğretmen çocuklar için araştırmalar, deneyler, gözlemler ve farklı aktiviteler oluşturur ya da öğretmen çocuklarla birlikte planlayabilir.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Aşamaları ve Uygulanması

- **III. Aşama: Projeyi sonlandırma;** Çocuklar için projenin son aşamasındaki ana dayanak, grup ya da bireysel çalışmanın bitmesi ve öğrenilenlerin özetlenmesidir. Bu aşamada yeni bilgiyi bireyselleştirme ve bilgilendirme önemlidir.
- ***Yeni bilgiyi bireyselleştirme:*** Çocuklar yeni bilgiyi yapılandırırken tamamen kendi cümleleri ile anlatmaya ihtiyaç duyarlar ve bunun için zaman gereksinimleri vardır.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Aşamaları ve Uygulanması

- ***Bilgilendirme:*** Bu aşama boyunca çocukların çabalarının büyük bir bölümü proje boyunca yaptıkları araştırmaları nasıl anlatacaklarına karar vermeye ayrılmıştır (New ve Cochran 2008). Çocuklar öğretmenleri ve arkadaşları ile aileleri ve diğer insanlara araştırma sonuçlarını sunmanın farklı yollarını tartışırlar.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkileri

- Çocukların gelişimini desteklemek proje yaklaşımına dayalı eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. Proje çalışmalarında, proje çalışmasına katılan çocuklar, eğitimciler, aileleri ve okuldaki diğer kişiler proje konusunun seçiminden, projenin sonuçlandırılmasına kadar tüm sürece katılırlar.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkileri

Motor gelişime etkisi: Proje yaklaşımına dayalı eğitim okul öncesi eğitim ile bütünleştirilen bir yaklaşım olup proje çalışmalarında tüm etkinliklere yer verilebilmektedir.

Bu doğrultuda proje yaklaşımına dayalı eğitimde sanat etkinlikleri, oyun ve hareket etkinlikleri, drama etkinliği gibi etkinlikler yer alabilmektedir. Bu etkinliklerin yer aldığı proje çalışmaları çocukların motor gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkileri

- **Bilişsel ve dil gelişime etkisi:** Proje yaklaşımına dayalı eğitim çocukların zihinsel gelişimin hızlı olduğu okul öncesi dönem için anlamlı olan bir içerik hakkında araştırma, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kullanmalarını sağlayan etkili bir yöntem olarak bilinmektedir.
- Projeler çocukların soru sormalarına, bilinmeyeni çözme, çevrelerindeki önemli nesne ve olaylar hakkında farkındalık yaratarak bilimsel düşünme becerilerine katkı sağlar

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Çocuğun Gelişimine Etkileri

- **Sosyal- duygusal gelişime etkisi:** İşbirliği, uzlaşma, iletişim becerileri gibi yeterliliklerin önem kazandığı yirmi birinci yüzyılda proje yaklaşımına dayalı eğitim çocuklara pratikte uygulayacağı ve geliştireceği hem yaratıcı hem de işbirlikçi sosyal öğrenme ortamları sunmaktadır.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimde Öğretmenin Rolü

- Öğrenme ve öğretimin etkili bir yolu olan proje çalışmaları kişisel olarak anlamlı, nesne ve bireylerle aktif etkileşim yoluyla kendi öğrenmesine aktif katılan çocukları destekleyen bir öğretmen gerektirmektedir
- Proje yaklaşımına dayalı eğitime göre düzenlenmiş bir eğitim programında öğretmenin rolü, proje konularını öğretmek değil, öğrenme sürecinde çocuklara rehberlik etmektir.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimde Öğretmenin Rolü

- Öğretmenin rolü eğiticiden çok danışman olmalıdır. Her zaman çocuklara danışmanlık için hazır olan öğretmen çocukların ilerlemelerini izleyerek verimli bir çalışma ortamı oluşturarak çalışmaya yardım etmektedir.
- Proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklara yarar sağlayabilmesi için öğretmenlerin bu yaklaşımı anlamış olmaları ve her aşamayı ayrıntılı olarak planlamış olmaları gerekmektedir.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimde Ailenin Rolü

- Öğretmen projenin aşamalarında;
  - Projeye başlarken konu ile ilgili bilgiye nerede, nasıl ulaşacaklarını araştırmalıdır. Öğretmen daha sonra seçilen konu hakkında çocukların ne bildiğini, deneyimlerini ve neleri merak ettiklerini ortaya çıkarmalı ve çocukların sorular oluşturmalarına yardımcı olmalıdır.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimde Ailenin Rolü

- Uygulama, alan gezileri ve çalışmaların geliştiği projenin ikinci aşamasında öğretmenin konu ile ilgili sorular, alan gezileri ile uzmanları belirlemesi ve hangi kaynaklardan hangi bilgilerin elde edileceğini saptaması gerekmektedir.
- Son aşamada ise öğretmenin projeye uygun sunum yollarını çocuklarla birlikte bulması ve çocukların öğrendiklerini özetleyebilmesi için destekleyebilmesi önemlidir.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimde Ailenin Rolü

- Etkili bir erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çok önemli olup aile katılımı çocuğun gelişimi ve okul başarısıyla bağlantılıdır.
- Proje çalışmalarında ailelerin çocuklarını okul zamanları dışında gezilere götürmek, konu ile ilgili kitaplar ve materyaller almak, evden okula kaynaklar ve materyaller getirmek, ziyaret için yerler hazırlamak, sergi için eşya ödünç vermek, çocuklarla röportaj yapmak ve bilgi erişimini sağlamak en yaygın aile katılımı çalışmaları arasında yer almaktadır.

Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimde Ailenin Rolü

- Aileler proje çalışmalarına verdikleri destek ile evde katılımcı öğrenme deneyimlerinde bulunmakta ve evde katılımcı öğrenmenin artmasına yönelik teknikleri uygulama olanağı bulmaktadırlar.
- Projeler, çalışmalara katılan ailelere çocuklarının gelişim ve öğrenme düzeyi hakkında farkındalık oluşturmalarına yardım ederken, çocuklarına bir konuyu araştırmada nasıl yardımcı olacaklarını da kazandırmaktadır.

TEŞEKKÜR EDERİM

EK 4 Uygulamalar İle İlgili Fotoğraflar






MUKUK
KENTİ
Konut





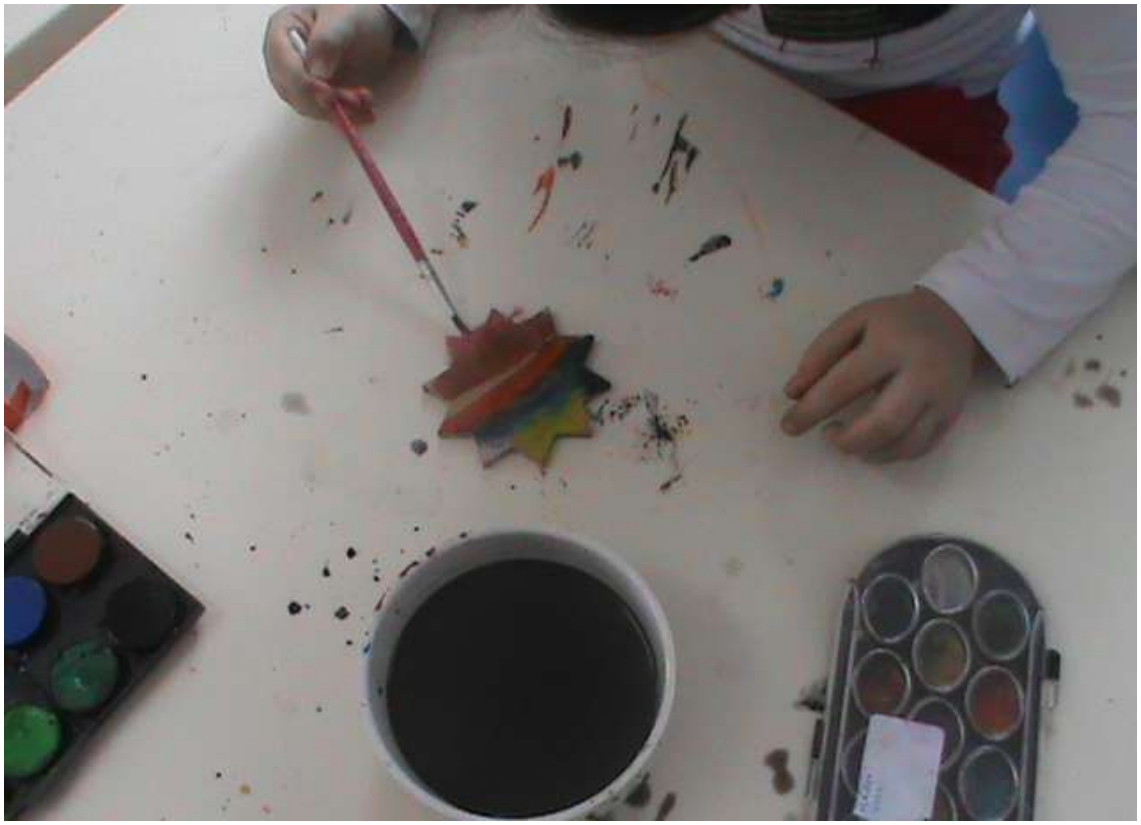



















Pelgom


09.01.2013

























ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Şermin METİN

Doğum Yeri : NEVŞEHİR

Doğum Tarihi : 10.11.1970

Medeni Hali : Bekar

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise	: Kayseri Fevzi Çakmak Lisesi (1985-1988)
Lisans	: Şelcuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği (1991-1995)
Yüksek Lisans	: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı (2004-2007)
Doktora	: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı (Eylül 2008-Mart 2013)

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl:

Eko İnşaat İlkokulu Anasınıfı Öğretmenliği (1995-1996)

Muş Kız Meslek ve Anadolu Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Öğretmenliği (1997-2001)

Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü Çocuk Gelişimi Öğretmenliği (2001-2012)

Osman Ulubaş Anaokulu Okul Müdürü (2012)

Horsunlu Anaokulu Anaokulu Öğretmeni (2013- Devam ediyor)

Hakemli Dergi

Metin, Ş. ve Aral, N. (2012). Dört- Yedi Yaş Çocuklarının Resim Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1(2); 55-69.

Uluslararsı Kongreler

Metin, Ş.ve Aral, N. (2011). Karalama Dönemindeki Çocukların Çizim Gelişiminin İncelenmesi. "3. International Congress of Educational Research "Life-Long Learning and Informal Education",4-7 Mayıs 2011, ***Girne, KKTC.***

Metin, Ş. ve Aral, N. (2012). Dört- Yedi Yaş Çocuklarının Resim Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi. 3. International Conference on New Trends in Education and Their Implications", 26-28 Nisan 2012, ***Antalya.***