

**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE KANADA İLKÖĞRETİM GÖRSEL SANATLAR DERSİ**  
**ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK**  
**İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Esmâ Nur KARAMEŞE**

**DANIŞMAN**

**Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ**

**BARTIN-2016**

**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE KANADA İLKÖĞRETİM GÖRSEL SANATLAR DERSİ**  
**ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK**  
**İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Esmâ Nur KARAMEŞE**

**DANIŞMAN**

**Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ**

**BARTIN-2016**

## KABUL VE ONAY

Esra Nur KARAMEPE tarafından hazırlanan “Türkiye ve Kanada İlköğretim  
Garzel Sanatlar Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak  
İncelemesi” başlıklı bu çalışma, 17.02.2016 tarihinde yapılan  
savunma sınavı sonucunda **oy birliği/oy çokluğu** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından  
**Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Ali ARSLAN

Üye : Doç. Dr. Nuriye SEMERCI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ

Bu tezin kabulü Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../..... tarih ve  
..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Çetin SEMERCI  
Enstitü Müdürü

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ danışmanlığında hazırlamış olduğum "Türkiye ve Kanada İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

17 / 02 / 2016

Esmâ Nur KARAMEŞE



## ÖNSÖZ

Sanat eğitimi, tüm Dünya’da her yaş kesiminin eğitiminde gittikçe daha çok önem kazanan kavram ve uygulamalardan biridir. Bu durum bizleri farklı ülkelerde sanat eğitiminin nasıl yürütüldüğünü anlamaya, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları saptamaya, farklı ülkelerin deneyimlerinden yola çıkarak benzer sorunlara çözüm yolları aramaya sevk etmektedir. Bu araştırma Türkiye ve Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarının genel yapı, genel amaçlar, temel beceriler, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci boyutları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesiyle benzer ve farklı yönlerinin tespit edilmesini amaçlamaktadır. Böylece, Türkiye’de görsel sanatlar eğitiminin kalitesinin artırılmasına ve bu alanda yaşanan sorunlarının çözümüne katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın başından itibaren tüm aşamalarında bilgi ve birikimlerini esirgemeyen, değerli vaktini ayıran, sonsuz sabır gösteren ve beni daima motive eden, yakınlığını hep hissettiğim ve üzerimdeki emeklerini asla ödeyemeyeceğim kıymetli danışmanım Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ’ye, tez sürecinde maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma ve eğitim hayatım boyunca fikirleriyle, eleştirileriyle, yönlendirmeleriyle bende yeni ufuklar açan tüm hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca karşılaştığım her zorlukta ve her durumda desteklerini ve sevgilerini hissettiren sevgili anneme ve sevgili babama, kardeşlerim Numan Emre’ye ve Teoman’a sonsuz teşekkürler...

**Esmâ Nur KARAMEŞE**

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

## Türkiye ve Kanada İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

**Esmâ Nur KARAMEŞE**

**Bartın Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ**

**Bartın-2016, Sayfa XII+ 151**

Bu araştırmanın amacı; Türkiye ve Kanada (Ontario), görsel sanatlar dersi öğretim programlarının genel yapı, genel amaçlar, temel beceriler, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci boyutları açısından incelemek ve bunları karşılaştırmak, benzerlik ve farklılıkları tespit edebilmektir. Bu çalışmayla, ülkemizde uygulanmakta olan görsel sanatlar öğretim programlarına ilişkin birtakım yeni fikirlerin ve perspektiflerin oluşması ve uygulanması da amaç edinilmiştir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın kaynak ve materyallerini Türkiye ve Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar öğretim programları oluşturmaktadır. Veriler “doküman incelemesi” yöntemiyle elde edilmiştir. Verilerin analizinde, bir nitel araştırma tekniği olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Sonuç olarak çalışmada ele alınan öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından benzer özelliklerinin ağırlıkta olduğu ancak bazı farklılıkları da içerdikleri saptanmıştır. Araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak araştırmacı tarafından ortaya konulan önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Karşılaştırmalı Eğitim, Öğretim Programı, Görsel Sanatlar Eğitimi, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, Türkiye, Kanada (Ontario)

## **ABSTRACT**

### **Master's Thesis**

## **A Comparative Analysis of Visual Arts Curriculum for Primary Education in Turkey and Canada**

**Esma Nur KARAMEŞE**

**Bartın University**

**Institute of Educational Sciences Department of Educational Sciences**

**Curriculum and Instruction**

**Thesis Advisor: Assoc.Prof. Nuriye SEMERCİ**

**Bartın-2016, Pp: XII + 151**

The aim of this study is to investigate visual arts curriculum of Turkey and Canada (Ontario) in terms of overall objectives, basic skills, educational attainment, content, learning-teaching process, assessment and evaluation process; and to compare and identify similarities and differences between them. It is also aimed to generate new ideas and perspectives about current visual arts curriculum in our country; and bring them into practice.

In this study, case study method which is one of the qualitative research methods was used. The sources and materials of the study were visual arts curriculum of Turkey and Canada (Ontario). The data were collected with document analysis. Descriptive analysis one of the qualitative research method was used for analysis of the data.

As a result, it was found that the two curriculum mostly has similar characteristics in terms of objectives, content, learning-teaching process, assessment and evaluation process, but there are also some differences between them. The research has included suggestions which the researcher expressed depending on the results appeared at the end of the research.

**Key Words:** Comparative Education, Curriculum, Visual Arts Education, Visual Arts Curriculum, Turkey, Canada (Ontario)

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY .....	II
BEYANNAME.....	III
ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET .....	V
ABSTRACT .....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ .....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
BÖLÜM I GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	5
1.2. Problem Cümlesi .....	7
1.3. Alt Problemler .....	7
1.4. Araştırmanın Amacı.....	8
1.5. Araştırmanın Önemi .....	8
1.6. Varsayımlar.....	9
1.7. Sınırlılıklar .....	10
1.8. Tanım ve Kısaltmalar .....	10
BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Eğitim.....	11
2.1.1. Eğitimin Amaçları .....	13
2.1.2. Eğitim Programı .....	15
2.1.3. Öğretim Programı.....	18
2.2. Sanat.....	18
2.2.1. Sanatın Sınıflandırılması .....	20
2.3. Sanat Eğitimi.....	22
2.3.1. Sanat Eğitiminde Adlandırma Sorunu ve Kapsam.....	26



2.3.2. Sanat Eğitiminin Önemi .....	27
2.3.3. Görsel Sanatlar Eğitimi .....	28
2.4. Sanat Eğitiminde Güncel Yaklaşımlar .....	30
2.5 .Sanat Eğitiminde Yöntemler .....	31
2.5.1. Bellek Eğitimi Yöntemi .....	31
2.5.2. Çocuk Sanatı Yöntemi .....	32
2.5.3. Yaratıcı Drama Yöntemi .....	32
2.5.4. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi .....	34
2.5.5. Kolaydan Zora Yöntemi.....	34
2.5.6. Kopya Yöntemi .....	34
2.5.7. Müzikli Yöntem .....	35
2.5.8. Psikolojik Yöntem.....	36
2.5.9. Sanat Yoluyla Eğitim Yöntemi .....	36
2.5.10. Türkiye’de Sanat Eğitiminin Tarihçesi .....	37
2.5.10.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem .....	37
2.5.10.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem .....	39
2.5.11. Kanada(Ontario)’da Sanat Eğitiminin Tarihçesi.....	40
2.6. Karşılaştırmalı Eğitim.....	42
2.6.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tanımı ve Tarihçesi .....	42
2.6.2. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarının Amaçları.....	44
2.6.3. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Yaklaşımlar.....	46
2.6.4. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarında Kullanılan Yöntemler .....	48
2.6.4.1. Hans’ın Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemi .....	48
2.6.4.2. Sosyolojik Yöntem / Sorun İnceleme Yöntemi.....	49
2.6.4.3. Kandel’in Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemi.....	50
2.6.4.4. King’in Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemi .....	50
2.6.4.5. Bereday’in Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemi.....	51
2.6.5. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Karşılaşılan Sorunlar.....	54
2.7. Karşılaştırılan Ülkeler ile İlgili Bilgiler .....	55
2.7.1. Türkiye .....	55
2.7.1.1. Türk Milli Eğitim Sistemi.....	55
2.7.1.1.1. Türk Eğitim Sisteminin Yapılanması .....	56

2.8. Kanada .....	66
2.8.1. Kanada Eğitim Sistemi.....	66
2.8.1.1. Kanada Eğitim Sisteminin Yapılanması.....	66
2.9. Ontario .....	69
2.9.1. Ontario Eğitim Sistemi.....	70
2.9.1.1. Ontario Eğitim Sisteminin Yapısı.....	71
2.10. İlgili Çalışmalar .....	77
2.10.1. Görsel Sanatlar Öğretim Programlarını Temele Alan Uluslararası Karşılaştırmalı Çalışmalar .....	78
2.10.2. Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programları ile İlgili Çalışmalar .....	79
2.10.3. Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Öğretim Programları ile İlgili Çalışmalar ..	81
BÖLÜM III YÖNTEM.....	85
3.1. Araştırma Deseni .....	85
3.2. Materyal .....	87
3.3. Veri Toplama Tekniği.....	87
3.4. Verilerin Analizi .....	88
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM .....	89
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları .....	89
4.1.1. Türkiye ve Kanada (Ontario) Eğitim Sistemlerinin Amaçları .....	89
4.1.2. Türkiye ve Kanada (Ontario) Eğitim Sistemlerinin Yönetmelik Yapılanmaları ....	91
4.1.3. Türkiye ve Ontario Eğitim Sistemlerinin Okul Sistemi Yapılanması.....	94
5.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları .....	100
5.1.1. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları, Temel Becerileri ve Öğrenme Alanları ve Özel Amaçlar/Kazanımları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	100
5.1.2. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının İçerikleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	130

5.1.3. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumları .....	132
5.1.4. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumları .....	134
<b>BÖLÜM VI SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>137</b>
6.1. Sonuçlar .....	137
6.1.1. Türkiye ve Kanada (Ontario) Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar .....	137
6.1.2. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar .....	139
6.2. Öneriler .....	141
6.2.1. Araştırmaya İlişkin Öneriler .....	141
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler .....	141
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>143</b>

## TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
1. Tablosal ve Metinle Yanyana Gösterim Formları .....	53
2. Türkiye ve Kanada (Ontario) Genel Eğitim Sistemlerinin Amaçları .....	90
3. Türkiye ve Ontario Genel Eğitim Sistemlerinin Yönetsel Yapılanması .....	93
4. Türkiye ve Kanada (Ontario) Genel Eğitim Sistemlerinin Okul Sistemi Yapılanması .....	97
5. Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Öğretim Programlarının Genel Amaçları .....	100
6. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Temel Beceriler .....	103
7. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme Alanları .....	105
8. Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 1. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları .....	110
9. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 2. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları .....	112
10. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 3. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları .....	115
11. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 4. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları .....	118
12. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 5. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları .....	121
13. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 6. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları .....	123
14. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 7. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları .....	125
15. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 8. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları .....	128
16. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının İçerikleri .....	130
17. Ontario Sanat öğretim programının temelini oluşturan fikirler .....	133
18. Türkiye ve Kanada'da ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarında yer verilen ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin bilgiler .....	134

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
1: Programların Aşamalı Sınıflaması .....	14
2: Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Seması.....	58
3: Türk Eğitim Sistemi'nde Okul Yapısı.....	59
4: Kanada Eğitim Sistemi .....	68
5. Ontario Okul Sistemi.....	74
6: Türkiye Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda Özel Amaç/Kazanım İfadelerinin Numaralandırılma Sistemi .....	108
7. Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda Özel Amaç/ Kazanım İfadelerinin Numaralandırılma Sistemi.....	108

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçları, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar, araştırma ile ilgili kavram ve tanımlar ve son olarak kısaltmalar yer almaktadır.

Heraklitos'un “değişmeyen tek şey değişimdir” sözünde vurgulandığı üzere, değişim yaşamımızın her alanında varlığını sürdürmektedir. İnsanoğlunun özellikle son yüzyılda bilim ve teknolojiye gerçekleştirmiş olduğu muazzam yenilik ve ilerlemeler, toplumların sadece bu alanlarda değil, yaşam biçimlerinde, sosyal ve kültürel yapılarında, ekonomik sistem ve faaliyetlerinde, eğitim yapılarında ve daha pek çok alanda olumlu ya da olumsuz değişim ve dönüşümler yaşamasına neden olmuştur. Özellikle sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik yönlerden çok hızlı bir değişim ve dönüşüm süreci içerisinde bulunan bugünün dünyasında, tümüyle insanı ilgilendiren bu hareketliliklerin en fazla etkilediği alanlardan biri eğitimidir. Toplumsal yapının en temel kurumlarından biri olan eğitimi sosyal yapıdaki diğer parçalarda meydana gelen değişimlerden soyutlamak mümkün değildir. Yukarıda genel olarak belirtildiği üzere, bilimsel, teknolojik, ekonomik ve toplumsal alanlarda meydana gelen değişme, gelişme veya yenilikler eğitim kurumlarını, eğitim yaklaşımları ile süreç ve uygulamalarını, eğitimcilerin ve öğrencilerin rollerini değiştirmeye zorlamaktadır.

Eğitim, dünya üzerinde bilgiyi üretme, kullanma ve aktarma ile ilgili her alanda meydana gelen dönüşümlere göre şekil almaktadır. Dolayısıyla, diğer alanlarda meydana gelen değişim ve gelişimlerin anlaşılması ve bunların bütüncül bir formda devam ettirilebilmesi için eğitim alanının göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bunun yanında, toplumların sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik yönde gelişim göstermesinde ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde eğitimin son derece önemli bir yere sahip olması bu alanda çalışmalar yapılmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Genç, 2007, 125). Ancak, eğitim alanında yapılacak olan bu çalışmalar belli ölçütler çerçevesinde sürdürülmelidir. Bilginin edinilmesi ve yayılması ile ilgili olarak hemen her alanda gerçekleşmesi gereken değişme ve gelişmelerin temel aracı olan eğitim (Genç, 2008, 90) çok doğru planlanmalı, amaçları çok iyi saptanmalıdır. Bu noktada, eğitim sistemlerinin dünyadaki gelişmeler ve çağdaş eğitim yaklaşımları göz önünde tutularak yapılandırılması (MEB, 2009, 3) ve

eğitim alanında atılacak diğer tđm adımların da buna dayalı olarak gerçekleştirilmesi önemlidir. nkđ dđnyada meydana gelen her tđr değişimden eğitim sistemleri, programları ve sđreleri de etkilenmektedir.

Çağımızda eğitim kđreselleřmenin de etkisi ile uluslararası bir boyuta ulaşmıştır. Dolayısıyla, đlkelerde eğitim alanında meydana gelen sorunlar, bu sorunların zđmđ, uygulanan yöntemler gibi konular benzerlik göstermektedir. Bu durum, dđnyada eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmek ve anlamak için farklı đlkelerin eğitim sistemlerini tanımayı gerektirmektedir. Đlkeler açısından, diğer đlkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi, faydalı olacağı dđřđnđlen uygulamaların belirlenerek kendi eğitim sistemlerine dđhil edilmeye çalışılması önemlidir. Bu noktada, farklı đlkelerdeki eğitim sistemlerinin benzer ve farklı yönlerini anlamaya yardımcı olan ve eğitim uygulamaları için öneriler getiren bir alan olarak karşılaştırmalı eğitim gđndeme gelmektedir (Wirt, 1980, 175). Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, eğitimin uluslararası yönlerinin incelenmesi yoluyla ulusal eğitim sistemlerine zđm bulmada en etkili yollardan biridir (Tđrkođlu, 1998). Karşılaştırmalı eğitim, bir đlkenin eğitim sistemini, bir başka đlkenin sistemine dair verileri kullanarak analiz eden ve eğitimi geliştirmek amacıyla yeni yollar arayan bir eğitim alanıdır (Higher Education Comission, 2012, 8). Buna göre eğitim ile ilgili sorunların zđmlenmesi için farklı đlkelerin eğitim sistemlerini incelemek, farklılıkları ve benzerlikleri saptamak, eğitim problemlerinin zđmđne yönelik farklı đlkelerin yaklaşımlarını incelemek karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ile mđmkđn olmaktadır.

Dđnyada benimsenen ağdaş bilimsel anlayış, eğitimi bireyin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal becerilerinin kendisi ve toplumu için en ideal şekilde gelişmesi durumu olarak açıklar. Bu ideal gelişimin en temel gereklerinden biri bilgi ağı olarak nitelendirilen 21.yđzyılda yaratıcılık becerisi olarak ortaya çıkmıştır. Yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her aşamasında grđlebilen bir beceri, gđnlđk yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş çerçevede bir alanı kapsayan sđreler bđtđnđ, bir tutum ve davranış şeklidir (San, 1979, 177). Dolayısıyla, yaratıcı birey çevresini şekil ve mekđn ilişkileri ve çok ynlđ etkileşimler içinde grđp algılayabilen bireylerdir (San, 1985, 99). Yaratıcılık becerisini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar göstermiştir ki, yaratıcı sđrete yer alan sezgi, imgelem, araştırma, bulma, sınama ve yeniden kurma gibi yetiler sanat eğitimi etkinlikleri vasıtasıyla ve planlı çalışmalarla geliştirilebilmektedir (Gel, 1994, 42). nkđ sanat, yeni, zgđn, ağdaş fikirler üretmeyi,

yani yaratıcı bir düşünce biçimini gerektirmektedir. Görüldüğü gibi, el becerisinin yanında aklın ve duyguların da kullanıldığı bir üst düzlemi oluşturan sanat ve sanat eğitimi, bilgi çağının bireyden beklediği becerileri de içermektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, sanat eğitiminin çeşitli açılardan önemini anlamaya yardımcı olmaktadır. Bu araştırmalar, öğretim kurumlarının tüm kademelerinde akademik başarının sanat öğretimi yoluyla arttırılabileceğini göstermektedir (Irwin et al., 2006, 1). Dolayısıyla, bir toplumun çağdaş toplumlar seviyesine ulaşmasında, sadece bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması değil, her bir bireyin özgünlüğünü, biricikliğini, yaratıcılığını ortaya çıkarmasıyla ilgilenen ve insan tarafından oluşturulan etkinliklerden bir grup olarak sanat eğitimi de yer alır. Sanat eğitimi açısından bakıldığında, öğrenmenin daha çok şey keşfetme becerisi değil, yorumlama becerisinin gelişmesi olduğu görülmektedir. Bu noktada, öğrenci kendisine gelen bilgileri zihinsel becerilerinin süzgecinden geçirmeden almamakta, öğrenme-öğretme süreci içerisinde sanatın etkisi ile zihinsel olarak aktif rol oynayarak çağın gerektirdiği becerileri ortaya çıkarmaktadır (Aykut, 2006, 34). Görüldüğü üzere, temelini yaratıcılıktan alan sanat eğitimi, eğitim sürecinin önemli bir bileşenidir. Bu alan ile ilgili uzmanlar, kişinin bütüncül bir gelişim gösterebilmesi için genel eğitimin içinde sanat eğitiminin bilim ve teknikle birlikte yer alması gerektiği konusunda görüş birliği içerisinde. Yapılan araştırmalarla da desteklenen bu görüşe göre, çağdaş eğitim, bilim ve sanatın ayrılmaz işbirliğine dayanmaktadır (Kurtuluş, 2001, 508) ve bu işbirliği yeni fikirler üretme, aydın bir kuşak yetiştirmede önemli rol oynamaktadır.

Sanat, yaşantıyı zenginleştiren bir süreçtir. Müzik, şiir, resim, edebiyat ve drama gibi sanat dallarını deneyimlemek, bireyin toplum bilinci kazanmasını ve aynı zamanda evrensel dili kavramasını sağlar. Ancak, bireyin sanatsal etkinliklere açık olması sürecin en iyi şekilde yürütülmesinde kilit role sahiptir. Bu noktada, sanat bilincinin temellerinin çocukluk döneminde atılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sanatın en yeni biçimleriyle, yaşantısal olarak erken yaşlarda tanıştırılan bireyler doğru estetik yargılara daha kolay ulaşırlar(San, 1997, 204). Özellikle, ilköğretim döneminde verilen sanat dersleri son derece önemli ve gereklidir (Aşılıoğlu, 2012, 232). Sanat eğitimi programlarıyla, birey küçük yaşlardan itibaren etkin rol aldığı yorumlama ve tasarım gücünü geliştiren çeşitli sanatsal uğraşlar ile sanatın yaş düzeyine göre kendisini ilgilendirebilecek pek çok alanına da izleyici, değerlendirici ve gerektiğinde eleştirci olarak katılmakta ve sanatın insan yaşamındaki yerini daha iyi algılamaktadır. Buna ek olarak, sanat, hisler, imgeler, hikayeler, fikirler ve görüntülerle derin bir içsel yükümlülük meydana getirmektedir.



Sanatsal çalışmalar yoluyla, kişi bilmenin ve dünyada var olmanın pek çok yolunu kavramaktadır (Gude, 2009, 6). Tüm bu etkenlerden dolayı, sanat eğitiminin önemine dikkat çeken güncel eğitim anlayışı gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler tarafından desteklenmektedir.

Sanat eğitiminin taşıdığı önemden dolayı, toplumda sanat eğitimi ile ilgili farkındalık oluşturularak ve bir bakış açısı oluşmasını sağlayarak bu alana verilen değer artırıldığı bir ülkeyken dahi, ülkedeki eğitimciler bunun ilerisine gitmek ve sanat eğitiminin sistematik bir şekilde yürütüldüğü bir başka ülkeye bakarak kendi ülkesinde uygulanan sanat eğitimine olumlu bir katkı sağlayacak noktaları araştırmaya yönelmektedir. Eğitimcilerin bu karşılaştırmalar sonucu kazandığı bakış açısı, başka ülkelerde gördüğü uygulamalardan bazılarının kendi ülkesine uyarlanması noktasında fikren katkı sağlayabilmektedir (Lepherd, 1985, 47). Bu durum, bir ülkenin eğitim uygulamalarının bir başka ülkenin uygulamaları ile karşılaştırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Bu alandaki eğitim niteliğinin artırılması için ilköğretimde verilen sanat eğitiminin ülkemizdeki düzeyinin ve sorunlarının belirlenmesi ve tartışılması gerekmektedir. Ülkemizde, okullarda verilen sanat eğitiminin içinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği nitelikleri uygulama boyutunda temele alarak yürütüldüğünü söylemek mümkün değildir. Bu sorunu ortaya çıkaran nedenlerden biri, sanat eğitimi derslerinin alan dersleri gibi kendi başına yerleşmiş, tutarlı bir yapı kuramamasıdır (Uysal, 2005, 43). Bunun yanında, derse gerektiği kadar önemin verilmemesi, oluşturulan planı uygulama konusunda özensizlik, ders saatinin yetersizliği, materyal yetersizliği, uygun çalışma ortamının kısıtlı olması gibi etkenler de sayılabilir. İlköğretimde verilen sanat eğitiminde karşılaşılan bu genel sorunlardan yanında, sanat eğitiminin niteliği açısından tartışılması gereken en önemli konulardan biri de sanat eğitimi sürecinin tamamını etkileyen öğretim programlarıdır.

Bahsedildiği gibi, gelişmekte olan ülkelerin öğretim programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesinde, gelişmiş ülkelerin programlarının incelenip değerlendirilmesi ve çıkarılan sonuçlar ışığında ülkenin eğitim yapısına her açıdan uygun düşen yeni bir program oluşturulması olumlu sonuçlar doğurur. Ancak, çeşitli ülkelerde verilen sanat eğitimini uluslararası düzlemde kıyaslamak son derece zordur. Bunu ortaya çıkaran en önemli sebep, sanat eğitiminin çeşitli açılardan farklı yapılarda olmasıdır. Ancak, ülkelerde verilen sanat eğitimine ilişkin çeşitli ulusal istatistikler vasıtası ile de bu konuda bazı fikirlere ulaşılabılır. Bu istatistiklere göz atılması sonucu, Kanada'da devletin kültür ile

ilgili çalışmalara, dolayısıyla sanatsal aktivitelere önemli derecede destek sağladığı görülmüştür (Conference Board of Canada, 2008, 3). Buradan da anlaşıldığı gibi, Kanada'da en gelişmiş alanlardan biri sanat ve kültür alanıdır. Kanada'nın Ontario Eyaleti'nde, Eyalet Sanat Eğitimi Politikası (Provincial Arts Education. Policy)'nda 2009 yılı içerisinde büyük bir yenileme çalışması gerçekleştirilmiştir. Sanat Eğitimi öğretim programlarının temelindeki felsefede ve program tasarısında önemli değişiklikler yapılmıştır. 2009 yılında gerçekleştirilen bu yenileme çalışmasının hazırlık aşamasında, Ontario Milli Eğitim Bakanlığı (Ontario Ministry of Education) sanat eğitiminde nitelik geliştirme çalışmalarına destek vermeleri için çeşitli kurumlara yetki vermiştir. Sanat eğitimi öğretim programının niteliğinin artırılmasında temkinli adımların atılması ve bu adımların sanat eğitimi açısından olumlu sonuçlar doğurmuş olması Kanada'nın Ontario eyaletinde uygulanan sanat eğitimine dikkatleri çekmiştir.

### **1.1. Problem Durumu**

İçinde bulunduğumuz çağda, eğitim, bir ülkedeki gelişmişlik düzeyinin en temel göstergelerinden biri haline gelmiştir. Bu bağlamda, gelişmekte olan ülkeler küresel rekabete ayak uydurabilmek için eğitim sistemlerini tüm unsurlarıyla çağın içerisinde bir konuma taşımaya çalışmaktadırlar. Buradan hareketle, karşılaştırmalı eğitimin küreselleşme ile yakından ilgili olduğunu, küreselleşmeye bir karşılık olduğunu söylemek mümkündür (Bray, 2007, 1). Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, farklı ülkelerin tecrübelerini inceleyerek yapılacak girişimlerin sonuçlarını öngörebilmeyi, bu alanda bilgi birikimi sağlanmamasını, eğitimde yenilikler ortaya konulmasını desteklemekte ve kültürel olguları karşılaştırarak toplumlararası işbirliğini cazip bir hale getirmektedir (Tatlı ve Adıgüzel, 2012, 144). Gelişmiş ülkeler çağdaşlaşma hareketlerine ayak uydurabilen toplumlar olduğundan; gelişmekte olan ülkelerin, bu toplumların eğitimde takip ettikleri yolları ve onların tecrübelerini eğitimi etkileyen temel ve yan faktörleri de göz önünde bulundurarak incelemeleri faydalı görülmektedir. Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretim programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesinde de karşılaştırmalı eğitim çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Bu konuda yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar program geliştirme ve değerlendirme süreçlerine çeşitli açılardan olumlu katkılar sunacaktır.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi program geliştirme çalışmaları, eğitim alanında yenilikler ortaya koymada önemli rol oynamaktadır. Öğretim programları üzerinde gerçekleştirilen birçok yenilik öğretimi kuvvetlendirme amacını

gütmektedir. Ancak, bu öğretim programı düzenleme programları iyi tasarlanmış olmalarına rağmen çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden biri olan program geliştirme uzmanlarının bağlamsal ve kültürel anlamda anlayışlarının yetersizliği toplumda kültürel uyumsuzluğun oluşmasına yol açmaktadır (Kealey et al., 2005, 291). Program geliştirme sürecinde toplumun kültürü dikkate alınmadığı takdirde, öğretim programları üzerinde gerçekleştirilen yenilikler yalnızca görünüşte kalmaktadır (Rogan 2007, Rogan and Aldous 2005). Görüldüğü gibi, program geliştirme süreci üzerinde kültürün etkisi kaçınılmazdır. Öğretim programlarında kültürün etkisinin ifade edildiği bu noktada sanat kavramı da baş göstermektedir. Çünkü, sanat doğrudan icra edildiği toplumun kültürünü yansıtmaktadır. Sanat, hem toplumun kültürel özelliklerin muhafazası hem de toplumdaki kültürel çeşitliliğe saygı duyulmasını teşvik edici etkisiyle çok kültürlü eğitime de katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, eğitim programları üzerinde kültürün rolü yadsınmamalı ve kültürün en temel göstergelerinden biri olan sanat, öğretim programları boyutunda da incelenmelidir.

Sanatın eğitim programlarındaki yeri matematik, tarih ya da fen içeriği kadar önemlidir. Sanat, tüm konu alanlarında çocukların ilgilerini, motivasyon düzeylerini ve öğrenmelerini yapılandıran bir bileşen olarak bütün öğretim programlarında rol üstlenmelidir. Sanat eğitimi önemli ve gerekli kılan sebepler, sanat eğitimi öğretim programlarının da iyileştirilmesini gerektirmektedir. Bu araştırmada Türkiye’de ve Kanada (Ontario)’da ilköğretim düzeyinde uygulanan görsel sanatlar öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenerek programların benzer ve farklı yönleri ortaya konmuştur. Karşılaştırma için Kanada (Ontario)’nın seçilmesinde bazı faktörler etkili olmuştur. Batı toplumlarında meydana gelen çeşitli tarihsel koşullar, kültürel bilinçlenmeler süresince insanın eğitiminde oyunun, el becerisine dayalı uğraşların ve çocuk büyüdükçe sanat denen olgunun önemi anlaşılmış, sanata ve kültür eğitimine ilişkin dersler öğretim programına dâhil edilerek daha çağdaş yaklaşımlarla, eğitim ve kültür açısından değeri kavranarak yerini almaya başlamıştır (San, 2003, 9). Dolayısıyla, Kanada’nın Ontario eyaletinde uygulanan ilköğretim görsel sanatlar öğretim programlarının incelenmesi ile bu açıdan önemli veriler elde edileceği düşünülmüştür. Genel olarak eğitim alanında başarı göstermesinin yanında sanat eğitimi alanında da önemli çabaların ve gelişmelerin görüldüğü Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar öğretim programının ve Türkiye öğretim programının karşılaştırılması suretiyle Türkiye’de sanat eğitiminin ilköğretim seviyesindeki mevcut durumunu tespit etmek, bu alanda yapılabilecek yenilik hareketlerine

ilişkin önerilerde bulunmak gerekli görülmüştür. Bu çalışmada Türkiye'nin yanında Kanada (Ontario)'nın ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının ele alınmasının sebebi burada eğitim alanında ve aynı zamanda sanat eğitimi ile ilgili reform hareketlerinin süreklilik göstermesidir.

Araştırmada görsel sanatlar öğretim programlarının ele alınmasının birincil sebebi, görsel sanatlar eğitiminin bireyin bütün yaşantısına tesir edecek, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olmasıdır. Özellikle küçük yaşlardan itibaren verilen sanat eğitimi, bireylerin özgür düşünen, eleştirel düşünen, yaratıcı, kendine güvenen, yetenekli birer yetişkin olmalarında önemli bir etkiye sahiptir. İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarının incelenmesi bu nedenle gerekli görülmüştür.

Bunun yanında, bu karşılaştırmalı çalışma gelişmiş ve gelişmekte olan birer ülkede sanat eğitiminin güncel durumu ile ilgili daha kapsamlı bir anlayış oluşturmada ipuçları sunmaktadır. Dolayısıyla, bu gibi çalışmalar eğitimcilerin, toplumun özellikleri göz ardı edilmeden güncel eğitim anlayışı içerisinde görsel sanatlar öğretim programı üzerinde nasıl düzenlemeler yapılabileceği konusunda yeni fikirler üretmelerine katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmada karşılaştırmalı bir program analizi neticesinde Türkiye ve Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarının benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak ve bu bulgulara bağlı olarak somut öneriler sunmak hedeflenmiştir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesini; “Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Öğretim Programları arasında programın öğeleri bakımından görülen benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

## **1.3. Alt Problemler**

Araştırma aşağıda sunulan araştırma sorularının güdümünde yürütülmektedir:

1. Türkiye ve Kanada (Ontario) genel eğitim sistemlerinin;
  - a. amaçlar açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
  - b. yönetsel yapılanma açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
  - c. okul sistemi yapılanması açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
2. Türkiye ve Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarının;

- a. genel amaç, temel beceriler, özel amaçlar/kazanımlar açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- b. içerik açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- c. öğrenme-öğretme süreçleri açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- d. ölçme-değerlendirme süreçleri açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu karşılaştırmalı çalışmanın temelini, Türkiye ve Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi oluşturmaktadır. Belirlenen ülkelerin görsel sanatlar öğretim programlarının incelenmesi ve elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucu iki program arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya koyulmuştur. Karşılaştırmalar gerçekleştirilirken, adı geçen ülkelerin genel eğitim sistemleri ve görsel sanatlar öğretim programları göz önünde bulundurulmuş ve çalışma içerisinde bu konudaki bilgilere yer verilmiştir. Öğretim programlarının gelişim aşamalarının daha iyi anlaşılmasında, geçmişten günümüze uygulanmış ve uygulamada olan ilköğretim sanat eğitimi programlarının tarih sıraları gözetilerek incelenmesi etkili görülmektedir. Bu sebeple, araştırmada kısaca her iki ülkede sanat eğitiminin gelişim serüvenine de yer verilmiştir. Ancak, güncel öğretim programları üzerinde daha fazla durulmuştur. Öğretim programlarının amaçlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları açısından karşılaştırılmasıyla bu aşamaların net olarak anlaşılması kolaylaşmıştır. Burada şu noktanın da vurgulanması gerekir ki; bu çalışmanın amacı öğretim programlarının niteliğini ölçmek değildir. En temel amaç, öğretim programlarının uygulanması ile sanat eğitimi alanında ne gibi etkilere sebep olduğunu incelemek, böylelikle dünyada sürekli olarak genişleyen sanat eğitimi anlayışına karşı pozitif ve üretken bir yaklaşım benimseyerek bakmaktır.

Bu araştırmada, Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nı, insani gelişme düzeyi oldukça yüksek seviyede olan ve sanat eğitimine ilişkin çalışmaların son derece titizlikle yürütüldüğü Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Öğretim Programı ile karşılaştırmaların faydalı olacağı düşünülmüştür. Bunun öncesinde, karşılaştırmaların doğru bir şekilde yürütülebilmesi için Kanada (Ontario) – Türkiye eğitim sistemlerine ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

#### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Bu karşılaştırmalı çalışma, Türkiye'nin sanat eğitimindeki yerini görmek açısından büyük önem taşımaktadır. Karşılaştırılmak üzere sanat eğitimi öğretim programları

içerisinden ilköğretimde uygulanan programın ele alınmasının nedeni ilköğretimin ortaöğretime ve yükseköğretime çeşitli açılardan tesir ederek çağın gerektirdiği toplumun inşasında birincil önemle sahip olmasıdır.

Bunun yanında, bu çalışmadan elde edilen bulguların öğretmenlere ve eğitim sürecinin çeşitli aşamalarında rol oynayan kişilere sosyal, tarihi ve kültürel açıdan farkındalık oluşturmaları açısından daha fazla fırsat sunacağı düşünülmektedir. Araştırmada kullanılacak verilere erişmek için doküman incelemesi yoluna gidilmiş ve çoğunlukla ülkelerin resmi kaynaklarına başvurulmuştur. Dolayısıyla, araştırma sonucunda somut bilgiler sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden hareketle sanat eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili ve Türkiye’de uygulamada olan ilköğretim görsel sanatlar öğretim programının yeniden yapılandırılması için öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmayı gerekli kılan bir diğer nokta ise, ülkemizde görsel sanatlar eğitimi üzerine kültürlerarası yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışması sayısının yok denecek kadar az olmasıdır. Dolayısıyla, bu alanda yapılacak çalışmaların literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, bunun gibi nitel araştırmalardan elde edilen sonuçların, öğretim programlarının süreçlerine, programa katılan bireylerin elde ettiklerine, program uygulamasının değerlendirilmesine ve program niteliğinin arttırılmasına katkı sağladığı bilinmektedir. Türkiye’nin ve Kanada’nın (Ontario) görsel sanatlar öğretim programlarını temele alan bu karşılaştırmalı eğitim çalışması bu etkenler açısından da dikkate değerdir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışmanın, Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi sorunlarının çözümüne ve görsel sanatlar eğitimi program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabileceği, ayrıca ileride yapılabilecek olan diğer karşılaştırmalı eğitimi çalışmalarına ışık tutabileceği düşünülmektedir.

## **1.6. Varsayımlar**

Türkiye ve Kanada (Ontario) genel eğitim sistemleri ile görsel sanatlar öğretim programlarının karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada, basılı ve internete dayalı akademik ve kurumsal kaynaklardan elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

## 1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de uygulamaya konan Görsel Sanatlar Öğretim Programı ile Kanada (Ontario)’da 2009/2010 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan Ontario İlköğretim Görsel Sanatlar Öğretim Programı ve ulaşılan kaynaklar,
2. Türkiye ve Kanada’nın Ontario Eyaleti,
3. Program öğeleri (amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme süreçleri) ile sınırlıdır.

## 1.8. Tanım ve Kısaltmalar

Bu bölümde tez içerisinde geçen bazı tanım ve kısaltmalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

**Resim-İş dersi:** 2006 yılından önce uygulanan İlköğretim Programında yer alan I. Kademe (1-5. Sınıflar) düzeyinde iki ve üç boyutlu sanatsal çalışmaları kapsayan ders.

**Görsel Sanatlar dersi:** 2006 yılından itibaren uygulanan ilköğretim Programında yer alan I. Kademe (1-5. Sınıflar) düzeyinde iki ve üç boyutlu sanatsal çalışmaları kapsayan ders.

**Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programı:** Türkiye’de 2013 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Kurumları Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı.

**Kanada (Ontario) Sanatlar Öğretim Programı:** Kanada’nın Ontario Eyaleti’nde 2009 yılında yürürlüğe giren Dans, Drama, Müzik, Görsel Sanatlar (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle sanat eğitiminin alt yapısını oluşturan sanat ve eğitim kavramlarına, Türkiye’de ve Kanada (Ontario)’daki görsel sanatlar eğitimiyle ilgili genel bilgilere, daha sonra karşılaştırmalı eğitim ile ilgili kavramlara açıklık getirilmeye çalışılmış, ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, çalışma konusu ile ilgili çalışmalardan özetlenerek söz edilmiştir.

#### 2.1. Eğitim

Eğitim, insanlık tarihi boyunca her toplumda varlığını sürdürmüş bir olgudur. Geçmişte olduğu gibi çağımızda da geleceğe yönelik sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik senaryoların nasıl şekilleneceği üzerinde eğitimin önemli etkisi vardır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde teknolojik değişim ve gelişmeleri takip edebilmek oldukça fazla enerji gerektiren bir durum hâline gelmiştir. Bu değişimin gelişim yönünde olabilmesi için kuşkusuz bilim, teknoloji, sanat ve ahlaki değerler alanında bilgili ve tutarlı insanlar yetiştirebilmenin en önemli araçlarından biri şüphesiz eğitimidir (Arı, 2011, 3). Bu sebeplere bağlı olarak bugün eğitim, bilimsel ve teknolojik yenilikler ve değişiklikler, sosyo-ekonomik zorluklar ve fırsatlar, sosyo-politik reformlar ve kültürel hareketler karşısında, her zamankinden daha fazla aktif ve geleceğe yönelik olmalıdır.

Eğitimin çok uzun bir geçmişe sahip olması, bu kavrama çeşitli tanımlar getirilmesini kaçınılmaz hale getirmiştir. Eğitim sözcüğünün İngilizcesi olan “education” Latince kökenli bir sözcüktür ve kökleri *beslemek* (educare) ve *dışarı çekmek* (educere) anlamlarını taşımaktadır. Etimolojik anlamından hareketle eğitimin, bireyin bütüncül olarak geliştirilmesi süreci olduğu söylenebilir (Kıroğlu, 2009, 2).

Türkiye Türkçesinde 1950 yıllarından bu yana kullanılan eğitim sözcüğü eğmek fiilinden türetilmiş olup (Şişman, 2009, 5), sözlükte “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme anlamlarına gelmektedir” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015) şeklinde yer almaktadır. Eğitim kavramı günümüz anlamıyla, daha önce eğitim kavramı yerine kullanılan terbiye irfan, maarif, talim, tedris gibi kavramları kapsamaktadır (Şişman, 2014, 4). Çağdaş eğitim



anlayışının temellerini, nasıl öğreneceğini öğrenen bireyler yetiştirme fikri oluşturmaktadır (Kıroğlu, 2009, 3).

İnsana yapılan uzun vadeli bir yatırım (Özsoy, 2003, 25) olan eğitimin kesin ve genel bir tanımını yapmak mümkün değildir. Dolayısıyla, alan yazın incelendiğinde eğitimin birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Şişman (2014, 4), eğitimi sosyal, kültürel politik, ekonomik boyutları ve işlevlerinin yanında ulusal ve uluslararası boyutları ve işlevleri olan, insanın bütüncül gelişiminin sağlanmasına hizmet eden bir konu ve sistem olarak tanımlamaktadır. Artut'a göre eğitim (2013, 95), insanların belli amaçlara göre yetiştirilmesi sürecidir. Oğuzkan (1974, 6)'a göre ise eğitim önceden belirlenmiş amaçlar dâhilinde insanların davranışlarında belli gelişmeler meydana getirmeye yönelik planlı etkiler dizisidir.

Ertürk (1972, 12), eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik bir değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Ertürk'ün eğitime getirdiği bu tanım, ülkemizde en geniş oranda kabul gören tanımdır. Bu tanıma benzer şekilde Demirel (2006, 6) de eğitimi bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır.

Aristo, eğitimi bireyin ahlaki davranışlar kazanmasında bir araç olarak görmüştür (Şişman, 2009, 6). O'na göre eğitim bedeni, yani bireyin fiziksel kapasitelerini ve zihni, yani bireyin entelektüel, duygusal, ahlaki ve manevi kapasitelerini geliştirmelidir.

Pestalozzi'ye göre insan, doğuştan bazı güç ve kabiliyetlerle donatılmıştır. Eğitimin görevi, bunların gelişimine katkı sağlamaktır (Mathew ve Afreen, 2013, 3). Yani, eğitim, insanın doğuştan sahip olduğu güçlerin doğal, uyumlu ve sürekli bir gelişme göstermesinin sağlanması anlamına gelmektedir

Dewey'e göre eğitimin doğası ise şöyle açıklanabilir (Mathew ve Afreen, 2013, 5-6):

- Eğitim karmaşık bir süreçtir.
- Eğitim çoğu zaman, bilgi, beceri, tutum ve değer elde etme ile özdeştir.
- Eğitim, toplumsal açıdan istendik yönde bir davranış değişikliği oluşturma sürecidir.
- Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

- Eğitim, ulusal kalkınma için ihtiyaca dayalı insan gücü sağlama sürecidir.
- Eğitim, yaşam kalitesini yükseltir.
- Eğitim sadece okul, eğitim veya bilgi toplama ile eş anlamlı değildir. Bunların ötesinde bir anlama sahiptir.
- Eğitim, hem bir süreç hem de bir üründür.
- Eğitim, bireye bilişsel ve bilişsel olmayan yeterlikleri kazanma olanağı verir.
- Eğitim, kurumsal eğitim ile sınırlı değildir.
- Eğitim süreci, bireyin bütüncül gelişimini beraberinde getirir.
- Eğitim, kültürün aktarımı ve korunmasına etkilidir.
- Eğitim hem kişisel hem de toplumsal gelişimin merkezinde yer almaktadır.
- Eğitimin misyonu, istisnasız olarak toplumun her bir bireyinin çeşitli açılardan potansiyellerini gerçekleştirmesine imkân vermektir.

Yukarıda yer alan ifadelerden de anlaşılacağı üzere, gelişimin başlıca faktörlerinin bilgi ve yenileşim olduğu hızla değişen ve giderek birbirine bağımlı hale gelen bir dünyada yaşamaktayız. Bu durum, bireylerin refahı, ülkelerin gelişimi ve insanlığın ortak geleceğinin niteliği açısından nitelikli eğitimin daha da belirleyici olmaya başladığını göstermektedir (UNESCO, 2014, 9)

### **2.1.1. Eğitimin Amaçları**

Eğitimin amaç ve işlevleri konusunda da eğitimin tanımında olduğu gibi pek çok görüş ortaya konmuştur. Bu görüşler, zamana, toplum yapısına, ülkelerin yönetim ve eğitim felsefelerine paralel olarak şekillenmektedir.

Ülkeler, kendi ihtiyaçlarına ve özelliklerine, çağın gerektirdiği değişme ve gelişmelere bağlı olarak eğitim sistemlerini gözden geçirir ve eğitime yönelik amaçlar ve işlevler belirlerler. Bu, eğitimin ulusal düzeyde belirlenen amaç ve işlevlerini ifade etmektedir. Eğitimden uluslararası düzeyde gerçekleştirmesi beklenen temel amaçlar ise, insani değerlerin geliştirilmesi, kültürel farklılıklara karşı duyarlı insanlar yetiştirilmesi ve insan kaynaklarının kalitesinin artırılması konuları üzerine yoğunlaşmaktadır (Şişman, 2009, 28). Görüldüğü gibi eğitim, ulusal veya uluslararası boyutta belli amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilen bir süreçtir.

Öncül (2000, 393), eğitimin evrensel nitelikli amacının bireyde istendik davranışlar meydana getirmek, yani düşünme biçimleri oluşturmak olduğunu ifade etmektedir. Başaran (1978, 13) ise eğitimin amacının, insanın çevresinde meydana gelen değişimleri karşılayabilecek nitelikte insana yeni davranışlar kazandırma yükümlülüğü olduğunu belirtmektedir. Serter (1997, 63), eğitimin amacının tek tip insan yetiştirmek, yapay kişilikler oluşturmak değil, bireyin öz farkındalık oluşturmasında, düşünme yeteneğini geliştirmesinde ona yardımcı olmak olduğunu öne sürmektedir. Yeni paradigmada, eğitim öğrencinin var olan bilgiyi ezberlemesi yerine bilgi üretme yeterliğine, aldığı bilgiyi yorumlayıp anlamlandırabilmesine odaklanmaktadır. Bu bilgiler ışığında, yeni anlayışa göre eğitimin amacının bilgilendirme değil, bilgiyi üretme, bilgiye ulaşma ve öğrenmeyi öğretme olduğu söylenebilir (Özsoy, 2003, 33).

Günümüz dünyasında, eski paradigmaya dayalı eğitim sisteminin dar alanlarda belli kalıplar içerisinde sıkıştırılmış bireyler yerine, eğitimdeki bu yeni yaklaşım doğrultusunda, sadece sayısal-sözel değil, aynı zamanda müziksel, kinestetik, uzaysal gibi farklı zekâ alanları dikkate alınarak hazırlanmış eğitim programlarıyla yaratıcı, özgür ve özgün düşünebilen, yeti, yetenek ve potansiyelleri en üst düzeyde geliştirilmiş, problem çözebilen insanlar yetiştirilmesi amaç olmalıdır. Bu gerçekleştirildiği takdirde her bireyler çağdaş dünyada birerlerden beklenen yeterlikleri sağlayacak böylelikle toplumunun gelişmesine ve ilerlemesine katkıda bulunur hale gelecektir (Özsoy, 2003, 33).

Öğrenme süreci göz önüne alındığında eğitim programı, öğretim programı, ders programı, ünite programı (planı) ve konu planı kavramları gündeme gelmektedir. Bu kavramların birbirine yönelik kapsayıcılığı aşağıda şematik olarak gösterilmiştir (Gürkan, 8, 2000):



**Şekil 1: Programların Aşamalı Sınıflaması**

### 2.1.2. Eğitim Programı

Eğitim programı kavramı için uygun bir tanım arayışı geçmişten günümüze bir sorun haline gelmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde geçerli bir tanımın yapılabilmesi için sürekli bir ayrışma ve tartışma olduğu görülmektedir.

Yeni yeni kullanılmaya başlanmasına karşın, eğitim programı kavramı çok uzun bir geçmişe sahiptir. Kendi dönemlerinde eğitim programı kavramının yaygın olarak kullanılmamasına rağmen Platon, Aristo, Comenius gibi düşünürler eğitim programı üzerine fikirlerini ortaya koymuşlardır.

Eğitimciler, eğitim programını çeşitli şekillerde tanımlamaktadırlar. Bazı eğitimciler, eğitim programını konular listesi olarak görürken, bazıları ders içeriğinin bütünü olarak görmektedir. Eğitim programı kavramına kesin bir tanım getirmek pek doğru bir girişim olmayacağından (Zais, 1976, 13), yapılan çeşitli tanımlara göz atmak önemli görülmektedir.

Eğitim programı kavramının ortaya çıkışı, M.Ö birinci yüzyıla dayanmaktadır. Julius Ceaser ve askerleri, Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistine, Latince curriculum, İngilizce track (koşu yolu) olarak adlandırmışlar ve bu kavram koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, günümüzde ders programı anlamını taşıyan soyut bir kavrama dönüşmesini saplamıştır (Demirel, 2007, 1).

Wiles (2009, 2)'e göre eğitim programı, gelişim sürecinde aktif hale gelen ve öğrenciler için başarılı öğrenme deneyimleri ile sonuçlanan istendik hedefler ya da değerler dizisini temsil etmektedir. Ertürk (1982, 95) ise, yetişek olarak nitelendirdiği eğitim programını “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır.

Variş (1994, 18) eğitim programını, “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük ders içi ve ders dışı tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde tanımlamaktadır. Demirel (2007, 4), eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır. Doğan (1974, 361)'a göre de, eğitim programını “öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlamaktadır. Kıroğlu (2009, 14) da benzer

şekilde, eğitim programının, öğrencilerin istendik hedeflere ulaşabilmesini sağlamak için düzenlenmiş etkinlikler bütünü olduğunu savunmuştur.

Eğitim programları, değişen paradigmalara göre şekillendirilmesi gerekmektedir. Eğitim programlarının, bilimsel ve toplumsal değişimlere ayak uydurması, sürekli olarak kendini güncellemesi gerekmektedir (Kıroğlu, 2009, 15). Yeni paradigmada, “öğretim programı merkezli eğitim” terkedilerek bireyin yaratıcılığının ve zekâsının ön planda olacağı “birey merkezli eğitim” anlayışı benimsenmiştir (Özsoy, 2003, 33).

Ralph Tyler (1949)’a göre eğitim programı, eğitim konusundaki hedeflerine ulaşmak amacıyla okul tarafından planlanan ve yönlendirilen öğrenme faaliyetlerinin tümüdür. Eisner (1985, 45)’a göre ise eğitim programı, bir okulun, bir dersin veya bir kademenin eğitim programı, bir ya da daha fazla öğrenci için eğitsel sonuçlar doğurması amaçlanan planlanmış bir dizi etkinlik olarak düşünülebilir. Saylor, Alexander ve Lewis (1981, 8), eğitilecek bireylere öğrenme yaşantıları dizisi sağlama planı olarak tanımlamaktadırlar.

Bir eğitim programının temel ögeleri, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme (Demirel, 2007, 47) olmak üzere4 bileşenden meydana gelmektedir. Programın ilk boyutunu dikey ve yatay aşamalardan oluşan hedef oluşturmaktadır. Dikey boyutta uzak, genel ve özel hedefler bulunurken, yatay boyutta bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan hedefleri bulunmaktadır (Demirel, 2004, 39-44). Programın ikinci boyutu olan içeriğin ise “öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler” olarak tanımlanması mümkündür (Erden, 1998, 8). Üçüncü boyut olan öğretme-öğrenme süreci, “hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması”dır (Sönmez, 1997, 152). Son boyut olan ölçme-değerlendirme süreci ise hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik etkinlik ve süreçleri ifade edilmektedir (Demirel, 2004). Eğitim programlarının geliştirilmesi süreci, programın bu dört ögesi arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak ifade edilebilir. Eğitim programlarının tüm boyutları birbirine bağlantılı olarak şekillenmektedir. Bu noktada, öğretimi yönlendiren, öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirme sürecine yön vermesi bakımından hedefler önemli görülmektedir. Eğitimde hedefler, öğrenmeye kazandırılmak için belirlenen istendik özelliklerdir. Bireye kazandırılması planlanan hedefler belirlendikten sonra, bu hedeflerin aşamalı olarak bir sınıflandırılması yapılmaktadır. Bu

aşamalı sınıflandırmanın öğrenme etkinliklerine yönelik olumlu etkiler doğurduğu yapılan araştırmalar ile de desteklenmektedir (Demirel, 2007, 106).

Eğitim ile gelişim birbiri ile iç içedir. Eğitimde okul kademeleri, eğitim-öğretim programları, materyaller, bireylerin gelişim özellikleri ve yaş grupları göz önünde bulundurularak yapılandırılır (Şişman, 2009, 198). Gelişim, bireyin doğumundan itibaren bedensel, zihinsel, dilsel, duygusal ve sosyal açılardan sürekli bir ilerleme ve değişme göstermesidir (Senemoğlu, 2005, 2). Gelişim bir bütündür ve bu gelişim alanları daima birbiriyle etkileşim içindedir. Bu gelişim alanları daima birbiriyle etkileşim içerisindedir. Buna örnek olarak, fiziksel gelişim, bilişsel gelişimi, bilişsel gelişim ise kavram gelişimini, dil gelişimini, oyun gelişimini ve ahlâk gelişimini etkilemektedir (Başaran, 2000, 23). Bu bağlamda "gelişim bir bütündür" ilkesi temele alınarak programlarda, bireyin bilişsel gelişimi ile birlikte duygusal ve fiziksel gelişimine aynı oranlarda önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu görüşü destekler nitelikte Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC) gelişimsel açıdan uygun bir program için birtakım ilkeler belirtmiştir. Bunlar (Catron ve Allen, 2003, 158-159):

- Çocuğun bütün gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurmak,
- Çocukların bildikleri ve yaşantıları üzerine öğrenme sürecini bina etmek,
- Çocuğun kültürünü yansıtmaya olanak sağlamak,
- Program amaçlarının gelişimsellik, gözlenebilirlik ve çocukların becerilerine uygun özellikler taşıması,
- Program uygulamaları içerisine teknoloji uygulamaları ve öğretme stratejileri entegre edilebilmesi olarak sıralanmıştır.

Görüldüğü gibi insan fiziksel, duygusal, zihinsel ve ruhsal bir dünyada yaşadığından bu alanları kapsayan bütüncül gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Birey zihinsel kazanımları başka derslerden elde edebilir. Ancak birey, duygusal ve ruhsal deneyim ihtiyaçlarını matematik, kimya ve yabancı dil vb. gibi derslerle elde edemez. Bu noktada, insanın gelişim halkalarına etki eden duyarlılığı besleyen çok önemli bir kaynak olan sanat kavramı gündeme gelmektedir. Sanat; bilgilendirici, eğitici, yüceltici, arındırıcı işlevleri açısından eğitimin geniş kapsamlı konu alanlarından biridir (Kırıçoğlu, 2014, 9). Bireye duyarlılığın kazandırılmasının en ekonomik ve kestirme yolu ve duyguların hızla beslenmesi sanat eğitimiyle sağlanabilmektedir (Mercin ve Alakuş, 2007, 18).

### **2.1.3. Öğretim Programı**

Öğretim programı, eğitim programının en önemli ögesidir. Bir çalışma veya ders için bilgi, beceri ve davranışlar ile ilgili kazandırılması planlananların tanımlanmasını ifade etmektedir. Bir dersin etkililiğini desteklemek için gerekli olan öğrenme kaynaklarını ortaya koymaktadır (McKimm, 2007). Eğitim programının kapsamında olan öğretim programları öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili bütün etkinlikleri kapsamaktadır (Kemertaş, 2003, 3). Ayrıca, eğitim programında yer alan derslerin nasıl sürdürüleceğine, değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin rehber niteliğindedir (Varış, 1997, 14). Öğretim programı, öğrenciler için sınıf deneyimi olarak sonuçlanacak, geliştirme sürecini etkinleştiren bir değerler/hedefler kümesi olarak da tanımlanmaktadır (Wiles ve Bondi, 1993, 12).

### **2.2. Sanat**

İnsanlığın bilgi toplumu olarak nitelendirildiği günümüzde, her alanda büyük değişim, dönüşüm ve sürekli ilerlemeler gözlenmektedir. Toplumların bu köklü değişimlere uyum sağlaması ancak eğitilmiş, yaratıcı, öğrenmeye açık bireylerin varlığı ile mümkün olur. Toplumda bu niteliklere sahip, çağın gerektirdiği yeni düşünme biçimlerine hâkim bireylerin yetişmesi de ancak bilimin ve sanatın bir bütün halinde işlenmesi ile gerçekleşir. Hızla gelişen teknolojinin sağladığı imkânlarla sürekli olarak artış gösteren bilgiye erişimin kolaylaşması, gerekli bilgiye ulaşmak için bilgi toplumu insanının edindiği bilgileri çok yönlü etkileşimler içerisinde görüp algılayabilmesini gerektirmektedir. Dünyayı bu etkileşimler içerisinde algılama biçiminin oluşturulabilmesi için gerekli alışkanlıkların edinilmesi ve gerekli yöntemlerin geliştirilebilmesi sanat yoluyla gerçekleşebilir. Ayrıca, sanatın ne anlama geldiğini kavramanın, sanatsal etkinliklerde bulunmanın ve sanata karşı merak duygusuna sahip olmanın birey için bir gereksinim olduğunu söylemek mümkündür (Artut, 2013, 105). Tüm bu sebeplerle, sanat bir toplumun kültürü için her dönemde önemli bir yere sahip olmuştur.

Günümüzde, sanat alanındaki sorunları anlamak, çözüm yolları sunabilmek için öncelikle tarih boyunca sanat üzerine ne gibi fikirler ortaya konduğunun ve sanatın geçirdiği safhaların anlaşılması gerekmektedir. Sanatın özgünlük, teklik, yenilik gibi evrensel nitelikleri genel ve kesin bir tanımının yapılmasını olanaksız kılmıştır (Artut, 2013, 19). Fakat her dönemde bireysel ve toplumsal hayatın niteliğine etki etmiş bir kavram olarak sanatın bu özellikleri yıllara bağlı olarak onun özünde bir değişme meydana

gelmemesini de sağlamıştır. Bu da sanatın kültürlerin maddeye bürünmüş, somutlaşmış bir ifadesi olduğunu, dünü anlattığı gibi süregeldiği zamanı da anlattığını göstermektedir (Ünver, 2002, 3). Bu noktada, sanatın doğuşu şöyle açıklanabilir; insanlar dünyada süregelen olayları anlamaya ihtiyaç duymuş, bunu sağlamak amacıyla ruh ile bedeni, zekâ ile duyguyu, zaman ile mekanı ve yaşantılardaki olayları ilişkilendirmeye çalışmışlardır. Bu bağlantılar arasında açıklayamadıkları ve anlamlandıramadıkları olguları ifade edebilmek için ise sanatı keşfetmişlerdir (Özsoy, 2003, 19). İnsan hayatı ile bu denli iç içe olan sanatın tanımı ise çeşitli şekillerde ve düşünce yapılarına göre yapılmıştır. İnsanlığa önemli katkıları olan düşünürlerin ve sanat alanında söz sahibi olanların sanata yönelik yaklaşımlarının farklılık gösterdiği ve buna bağlı olarak farklı şekillerde tanımlar yaptıkları görülmektedir. Sanatın tanımı ile ilgili bu farklılıkların temel sebebi, toplumsal koşulların ve dönemin felsefi kuramlarının değişmesine bağlanmaktadır. Sanatın tanımına ilişkin tartışmalar antik zamanların düşünürü Platon'dan günümüze kadar süregelmiştir. Sanat üzerine ortaya atılmış dikkate değer ilk teoriler Platon'a ve onun öğrencisi Aristo'ya aittir. Platon, duysal dünyanın verilerinin gölgeler, gerçek nesnelere ise idealar olduğunu savunmuştur. Bu görüşe dayalı olarak da sanatı bir kopyayı kopya etmek, imgeyi tekrar imgelemek olarak tanımlamış ve sanatın bir yansıtma, bir mimesis olduğunu ifade etmiştir (Read, 1981, 127). Onun görüşü, sanatçının nesnenin asıl gerçekliğini ortaya koymayıp yüzeysel gerçeği (görüneni olduğu gibi yansıtma) yansıttığı, imgelerden ve biçimlerden uzaklaşarak eserini ortaya koyduğu, insanlara farklı bir bakış açısı sunduğu yönündedir. Aristoteles'in görüşü de sanatın taklit (mimesis) olduğu yönündedir. Ona göre, buradaki taklit terimi, sanatçının taklit etme etkinliğine ilişkin olarak kullandığı gibi, bir taklit ürünü olan sanat yapıtlarına ilişkin olarak da kullanılmıştır (Yetişken, 2012, 28). Platon'un ve Aristo'nun benimsedikleri sanat görüşleri arasındaki fark, Aristoteles'in genellikle sanat eserini kendisine temel araştırma konusu yapması, Platon'un ise genellikle sanat fenomeni üzerinde durmasıdır (Tunalı, 2002, 48).

Sanat kelimesi Arapça bir kelime olup, sana'a kökünden gelen "yapmak, üretmek" anlamında bir mastardır. Bu yapma ve üretme işi sıradan bir eylem değildir. Bu bakımdan Şemseddin Sami sanatı; "ihtiyacat-ı beşeriyeden birinin imali hususunda, mümarese ile öğrenilen ve ivra olunan iş" olarak tanımlamıştır (Sami, 1317, 834). Sanat bir insan işi, bir insan yaratması olarak, yine insanın kendini ifade etme yollarından birisidir (Mülayim, 1994, 17). Sanat eseri, manevi dünyada gelişigüzel ortaya çıkan tesadüfi bir olay olmayıp,



tersine bilinçli bir olaydır. Her canlı varlık gibi, aktif kuvvetlerle donanmıştır ve yaratıcı gücü tükenmemektedir (Turgut, 1994, 162).

Edman (1977, 25), aklın en doğru şekilde işlemesi için sanatın ahlaki boyutunun önemli rolünün olduğunu, bunu da bünyesinde bulundurduğu hayal gücü ile gerçekleştireceğini belirtmektedir. Hegel ise, Estetik adlı eserinde (Hegel, 1936, 15) sanatı ruhun madde içinde görünüşü olarak tanımlamış ve bu alanda kullanılan malzemelerin ruhu ifade etme açısından sahip oldukları etkilerin farklı derecelerde olması neticesinde çeşitli sanatların doğduğunu ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi sanatı, kendine has bir sebebi, bir üretim biçimi olan toplumsal bir bilinç biçimi olarak nitelendirmek mümkündür (Çalışlar, 1983, 337). Sanat vasıtası ile bireylerin, sorunları çözenin çeşitli yolları olduğunu keşfetmesi kolaylaşmaktadır. Sanatın kendine has estetik özelliğine ve kişilik oluşumu üzerindeki etkisine toplumlarda her zaman ihtiyaç duyulmuştur. Çünkü, sanatın kişinin çok yönlü gelişim göstermesi, yaşamsal duyarlılığın ve güzellik algısının gelişmesi, düşünme becerilerini yüksek düzeye erişmesi üstünde etkin bir rolü bulunmaktadır (Çalışlar, 1983, 339). Bu görüşü destekler nitelikte bir ifade de sadece İngiliz sanat tarihçilerinin en ünlülerinden biri değil, yirminci yüzyılın en büyük sanat tarihçisi ve eleştirmenlerinden olan Herbert Read tarafından dile getirilmiştir. O, sanatın belli tek bir idealin plastik bir ifadesi olarak görülemeyeceğini, aksine sanatçının plastik bir biçim verebildiği herhangi bir idealin ifadesi olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir (Read, 1974, 21). San (1985, 25) ise, sanatın oluşumunda sanatçı, sanat ürünü, sanat tüketicisi (okuyucu, dinleyici, seyirci) ve toplumsal çevre olmak üzere dört ögenin rol oynadığından söz etmektedir. Bu temel öğeler sanatın biçimlenmesinde büyük oranda etkili olmuştur.

### **2.2.1. Sanatın Sınıflandırılması**

Sanat kavramı son derece geniş bir kapsama sahiptir. Sanatların, biçimsel özellikleri, kullandıkları yöntemler, materyaller ve amaçlar farklılık göstermektedir (Artut, 2013, 21). Bu açıdan bakıldığında, sanat kavramı yüklendiği anlama göre farklı disiplinlerden meydana gelmektedir (Alakuş, Mercin, 2011, 4). Buna bağlı olarak, sanatın belli bir sınıflandırmaya tabi tutulmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Tarihsel süreç incelendiğinde sanatın sınıflandırılması konusunda en eski girişimin Antik dönemde Aristoteles tarafından gösterildiği anlaşılmaktadır. Aristoteles, mimesis

(kopyayı kopya etme) kuramı çerçevesinde taklit aracı olarak gördüğü sanatı, figüratif sanatlar (renk, çizgi, figür); müzik (armoni, ritm, söz sanatları); dans (ritmik hareket sanat ) olmak üzere üçe ayırmaktadır. Bu dönem koşulları içerisinde sınıflandırmanın amacının, insan tarafından yapılan ile doğal olan arasında bir ayırım yapmak olduğu söylenebilir (Gönülal, 2004, 56). Bundan sonraki dönemde ise sanayinin egemen olduğu bir uygarlık düzeni olduğundan dolayı sanat ile zanaat arasındaki farkın ortaya konulmasına yönelik sınıflandırmalar yapılmaya başlanmıştır. Tarihi sürece bakıldığında, güzellikten çok fayda kaygısının güdülmeye başlandığı bu dönemde sanat ile zanaat arasındaki bir takım farklılıkların gözle görülür bir boyuta ulaştığı görülmektedir. Burada, güzel sanatlar ile zanaat arasındaki en önemli farkın, güzel sanatların kişiyi dolaysız olarak, zanaatın ise dolaylı olarak tatmin etmesi olduğu belirtilmelidir (Edman, 1977, 20). Buna ek olarak, zanaat el becerisi gerektiren ve tekrar yoluyla elde edilen bir meziyetken, sanat derinlemesine düşünce, yaratıcılık, özgünlük gerektiren bir alandır (Yolcu, 2009, 10). Ancak şu da eklenmelidir ki, bazı görüşler güçlü bir sanatta amaç ile aracın, güzel ile faydanın birbiri ile bütünleşmesi gerektiğini desteklemektedir (Edman, 1977, 21). Buradan da anlaşılacağı üzere, sanat genel olarak önce iki gruba ayrılması sanayileşmenin ön planda olduğu bu döneme dayanmaktadır. Bu gruplardan ilki zanaat anlamına gelen pratik sanatlar (endüstriyel) sanatlar; ikincisi ise güzel sanatlardır.

Sanatın sınıflandırılması geleneksel olarak, şiiri, öyküyü ve romanı yazın sanatları; resim ve heykeli görsel sanatlar; tiyatro, dans, bale, opera ve pandomimi sahne sanatları şeklinde yapılmaktadır (Bozkurt, 1992, 22).

Bu görüşü destekler nitelikte olan bir sınıflandırma da Mülâyim(1994, 21) tarafından şöyle yapılmaktadır: Öncelikle, Güzel Sanatlar, Endüstriyel Sanatlar ve Karma Sanatlar olmak üzere üç ayrı gruptan söz etmek mümkündür. Bu üç sanat grubu da kendi içerisinde bazı dallara ayrılmaktadır. Güzel Sanatlar; plastik sanatlar (mimari, heykel, kabartma, resim, minyatür ve süsleme), fonetik sanatlar (şiir, müzik) ve ritmik sanatlardan (tiyatro, pandomim); Endüstriyel Sanatlar, duvarcılık, dokumacılık, marangozluk, demircilik gibi zanaatlardan; Karma Sanatlar ise sinema, opera, fotoğraf ve dans gibi sanatlardan oluşmaktadır.

Ersoy (1995, 19) ise sanatı benzer şekilde şöyle sınıflandırmıştır;

- 1) Maddeye biçim veren plastik sanatlar: Mimari, resim, heykel, kabartma; plastik sanatlar göze hitap ettiği için görsel sanatlar,

- 2) Ses ve söze biçim veren fonetik sanatlar: Edebiyat ve müzik sanatlarını kapsar. Daha çok kulağa hitap ettiği için işitsel sanatlar,
- 3) Harekete biçim veren ritmik sanatlar: Dans, bale ve sportif oyunlar.

San (1999), sanatı beş alanda sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma şöyledir: Görsel-yoğrumsal sanat alanı (plastik sanatlar); Dilsel-sözsöz sanatlar alanı (yazın sanatı); Sessel sanatlar alanı (müzik); Devinim ve devim duyusal (kinestetik) sanatlar alanı (harekete dayalı sanatlar-dans vb.); Eylem sanatları alanı (tiyatro, drama, gösterim).

Özsoy (2003, 24), sanatı genel anlamda klasik ve çağdaş yaklaşımlar olarak ele alarak sınıflandırmaya tabi tutmuştur. Klasik yaklaşımlara göre sanat; müzik, edebiyat, tiyatro, dans resim, heykel mimarlık, sinema olarak gruplara ayrılmışken; çağdaş yaklaşımlara göre, müzik, edebiyat, görsel sanatlar (resim, heykel, mimari, tiyatro), karma sanatlar (sinema, dans) olarak sınıflandırılmıştır.

Görüldüğü gibi, sanat hem kavramsal açıdan hem de sınıflama açısından sürekli olarak güncellenen bir olgudur. Bu çalışmada Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ele alındığından güzel sanatlar içerisinde yer alan ve görsel sanatlar olarak adlandırılan sanat türleri açıklanmıştır.

### **2.3. Sanat Eğitimi**

Eğitim genel anlamıyla, bireyin sahip olduğu bir şeyi yapabilme yeteneği olarak tanımlanan yetilerin (TDK, 2015) imkanlar dahilinde geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Eğitim süreci bireyin bedensel ve zihinsel yetilerinin geliştirilmesinin yanında ahlak bakımından geliştirilmesini de kapsamaktadır. Bireyin bütüncül gelişiminin gerçekleşebilmesi için sahip olduğu tüm yetilerin bir eğitime tabi tutulması gerekmektedir. İnsan, yalnızca beden, ruh ya da istem varlığı değil, aynı zamanda bir duyular varlığıdır ve bir yeti olarak duyarlılığa sahiptir. Bahsedilen bütüncül gelişimin gerçekleşmesi için tüm duyuların uyanık hale getirilmesi, uyarımları net olarak algılayabilme yetisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu duyarlılığın geliştirilmesi ise sanat eğitimi ile mümkün olmaktadır (Tunalı, 1979, 5).

Sanat eğitimi içerisindeki *eğitim* ve *sanat* kavramlarının her biri son derece geniş kapsamlı kavramlardır (San, 2003, 13). Sanat, yaşam boyu devam eden bir öğrenme alanıdır ve okul bu sürekli öğrenme alanının zorunlu bölümünde etkindir. Sanatın özünde

var olan bu eğitsel anlam ve değer sebebiyle bu derslere *sanat* dersi değil *sanat eğitimi* denilmektedir (Kırıçoğlu, 2009, 10).

Çok yönlü eğitime gereksinim duyan bir varlık olan insan için sanat eğitimi büyük önem taşımaktadır (Mercin ve Alakuş, 2007, 15). Geniş çerçevede kabul görmüş haliyle sanat eğitimi, görsel sanatların eğitimi ve öğretimini konu almaktadır. Bu öğrenme-öğretme sürecinin içerisinde uygulama çalışmaları, sanat eseri inceleme, eleştiri, sanat tarihi ve estetik yer almaktadır (Kınık ve Topaklı, 2014, 465).

Ruh ile akıl arasındaki bağlantının dengeli bir şekilde sağlanmasını hedefleyen sanat, hem öğrenme sürecinde hem de gelişim sürecinde bireyin sürekli olarak ihtiyaç duyduğu bir yardımcı olarak da görülmektedir (San, 1979, 1). Bunun yanında, eğitimin genel amaçlarından biri olan kişinin içinde bulunduğu toplumsal çevre ile uyumunu sağlama noktasında da sanat eğitiminin rolü yadsınmamalıdır (San, 1979, 8). Ayrıca, sanat ile ilgili kültürel mirasın anlaşılması ve aktarılmasında sanat eğitimi temel yapıtaşlarındandır.

Birey, özellikle ilkokul yıllarında yaşadığı toplumsal çevrenin kültürüne dair büyük bir merak duyar (Gardner, 1990, 40). Çocuğun kültür bilincini kazanması, erken yaşlardan itibaren sanatsal bilgi le donatılması ile kolaylaşmaktadır. Görüldüğü gibi sanat insanlığın gelişim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Sanat eğitimi, bakmak yerine görmeyi, duymak yerine işitmeyi, dokunulana hissetmeyi, yani farkındalığı ve algılamayı öğretmektedir. Çünkü, sanat eğitimi aynı zamanda bir duyarlılık eğitimidir. Birey, sanat eğitimi yoluyla çevreye karşı duyarlı ve hoşgörülü olmayı, değişen durumlara ayak uydurabilmeyi, problem çözmeyi, paylaşmayı bilen bir kişilik geliştirir.

Sanat, örgün ve yaygın eğitimin bir parçası haline geldiği takdirde, eğitim sürecinin tamamına tesir edecek ve bu sürecin en etkili şekilde yürütülmesini ve değerlendirilmesini sağlayacaktır (San, 1979, 1). Sanat eğitimi, birey üzerinde meydana getirdiği çeşitli olumlu etkiler sebebiyle küçük yaşlardan itibaren alınması gereken bir eğitim programıdır. Etkili bir sanat eğitimi ile bireyin ifade gücünün ve yaratıcılığının önemli ölçüde gelişme gösterdiği bilinmektedir. Eisner (1972) sanat eğitiminin amaçlarının tarihsel süreç içinde çocuk, toplum ve konu alanı (disiplin) olmak üzere üç temel gerekçeye dayandırıldığını ifade etmektedir. Bu üç anlayış, okullarda verilen sanat eğitimi şekillendirmekte, işlevlerini belirlemektedir. Örneğin, çocuk odaklı sanat eğitiminde amaç çocukların çok

yönlü becerilerini ortaya koymakken, toplum odaklı yaklaşımda sanat eğitimi şekillendiren toplumun ihtiyaçlarıdır. Görüldüğü gibi bu iki yaklaşımda sanat bir “araç” konumundadır. Disiplin (konu alanı) temelli yaklaşımda ise bireylere sanata özgü değerler kazandırılması amaç kabul edilmekte ve sanat “amaç” olarak görülmektedir.

Genel anlamıyla sanat eğitimi, güzel sanatların kapsadığı tüm alanları, eğitim kurumlarında ve kurum dışında yürütülen resim, heykel, müzik, dans, tiyatro, edebiyat gibi sanat eğitimi etkinliklerini içermektedir. Ünver (2002) sanat eğitiminin tanımını yaparken yararçı bir yaklaşım çerçevesinde yapılan eğitim tanımının sanat eğitime uyarlanmasını haklı bulmuş ve sanat eğitimi, bireye kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak istedik sanatsal davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle, sanat eğitimi, kişinin duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilmesini, kabiliyetini ve yaratıcılık becerisini estetik bir seviyeye taşıyabilmesini hedefleyen eğitim faaliyetlerin tümüdür (Kınık ve Topaklı, 2014, 465). Gel (1994, 37), ise sanat eğitimi görsel düşünme becerisini ortaya çıkaran ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlayan temel bir eğitim modeli olarak tanımlamıştır.

Bilgi çağı teknolojisi ve bu alanda meydana gelen diğer gelişmelerin oluşmasına meydan sağlayan bilim ve düşünce, sanata karşı bir tutuma sahip değildir (İpşiroğlu, 1994, 14). Bilinmektedir ki, toplumların çağa ayak uydurarak gelişip ilerlemeleri, düşünce, bilim ve sanat üçlüsünün etkileşim içerisinde olmasıyla gerçekleşmektedir.

Çağdaş eğitimin temel taşlarından biri olarak görülen sanat eğitiminin temellerini, biopsişik, toplumsal ve kültürel bir varlık olan insan oluşturmaktadır (Ünver, 2005, 5). Sanatın soyutlandığı bir eğitim sürecinde, kişilik gelişimi safhalarında eksiklikler olacak ve bu eksiklikler yeni yetişen kuşaklarda büyük olumsuzluklar doğurarak toplumda üstesinden gelinmesi zor sorunlar, bozulmalar oluşturacaktır (İpşiroğlu, 1994, 14). Sanat eğitimi, genel eğitimin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alandaki hedeflerinin gerçekleşmesine hizmet etmektedir (Gel, 1994, 40). İpşiroğlu (1994, 14) ise sanatın eğitim içerisindeki önemini düşünmeyi öğrenme, kişilik gelişimi ve kişiye yaratıcılık yollarının açılması olmak üzere üç temel etki ile ifade etmiştir.

Bireylerin özgür düşünme dereceleri, düşünme ve algılama ile akıl ve duyuların karşılıklı alışveriş içerisinde olması, belleğin de bu bütünlük içerisinde işlevini tam olarak yerine getirmesi ile doğru orantılıdır. Çağdaş eğitim sistemlerinde duyuların eğitimi öncelikli öneme sahiptir (İpşiroğlu, 1994, 15). Sanat eğitimi, duyuların eğitimi açısından önemli bir araçtır.

Gel (1994, 39), sanat eğitimi etkinlikleri ile bireye kazandırılacak davranışları şöyle sıralamaktadır:

- Bireye, her türlü yetenek ve gereksinimleri ortaya çıkarma şansı verir. Bu yolla birey yetilerinin farkına varır ve ileride sağlıklı meslek seçiminde bulunmasına katkı sağlar.
- Birey, duyguları, görüşlerini malzemeye aktarırken yeni deneyimler edinir. Bu yaşantısal zenginlik, nesnelere arası ilişkiler kurmasını, senteze ulaşmasını kolaylaştırır ve yeni anlatım yolu arayışlarına girer.
- Doğaya ve çevresinde gelişen ve değişen olaylara farklı açılardan bakmayı davranış haline dönüştürür.
- Kişiliğini geliştirme fırsatı elde eder. Duyan, düşünen, yaratan, kendisi ve çevresi ile iletişim halinde olan bir yapıya sahip olur.
- Sanat kavramları, bireyin algılama gücünü geliştirir.
- Birey, zihinsel açıdan gelişme gösterirken duygu yanını da geliştirir.
- Birey, sanatçı, sanat eseri ve kendisi arasında bağ kurmayı başarır.
- Algılama gücü geliştikten sonra içinde bulunduğu çevreyi algılayarak onu daha iyi standartlara çıkarma isteği duyar.
- İş-birlikli çalışma alışkanlığı edinir.
- İş-birlikli çalışmalarda grubun başarısı için sorumluluk üstlenir.
- Araştırma, keşfetme, sınıma ve yeniden kurma gibi yaratıcı süreçlerde kullanması gereken yetilerini geliştirir.
- Özgüven duygusu gelişir.

Yukarıda listelenen davranışların her biri nitelikli ve çok yönlü bir birey olmayı ve 21. yüzyıl becerilerine sahip olmayı sağlayacak türdendir. Sanat eğitiminin hedeflerinin ve genel eğitim içerisinde ne gibi bir öneme sahip olduğunun anlaşılmasında bu maddeler açıklayıcı olmaktadır.

Striker (2005, 12), sanata karşı tutumlarının büyük oranda çocukluk döneminde belirlendiği, dolayısıyla sanat kavramının içeriğinde yer alan özgürlük, özgünlük ve merak gibi temel özelliklerin ve duyguların birey tarafından bastırılması veya buna sevk edilmesi halinde bu özelliklerin bireye tekrar kazandırılmasının güç olduğunu ifade etmektedir.

Yaratıcılık becerisi ile yüksek zekâ arasında doğru orantı olduğunu söylemek mümkün değildir; zira zihinsel gelişimi yavaş olan bireylerin daha yüksek yaratıcılık becerisine sahip olduğunu iddia eden tezler bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi, sanat eğitiminin temel hedefi, bireyin ruhsal ve zihinsel eğitimini sağlamanın yanında sanatsal düşünce, kaygı ve fikirlerinin oluşmasını, yetenek, yaratıcılık, özgünlük, özgürlük gibi yönlerinin geliştirilmesini, sanatsal değerlere özenli ve özverili bir tavır geliştirilmesini sağlamaktır.

Toplumda, sanatın eğitim yoluyla geliştirilip yaygınlaştırılması mümkündür. Toplumların sanata ve sanatçıya verdiği değer, sanatın eğitime ne ölçüde yansıdığı ile paralel gelişmektedir (Özsoy, 2003, 25).

### **2.3.1. Sanat Eğitiminde Adlandırma Sorunu ve Kapsam**

Sanat eğitimi, kavram ve kapsam açısından uzun yıllardır tartışılmaktadır. Bu güne kadar sanat eğitimi terimi yerine ya da alanı belirlemeye yönelik olarak *resim-iş*, *sanat öğretimi*, *sanat yoluyla öğretim*, *estetik eğitimi*, *güzel sanatlar eğitimi*, *plastik sanatlar eğitimi*, *görsel sanatlar eğitimi*, *sanata doğru eğitim*, *temel sanat eğitimi* gibi birçok terim kullanılmıştır (Yolcu, 2009, 88). Bu durum, konu hakkında kavram kargaşalarının (yanılgılarının) oluşmasını da beraberinde getirmiştir.

Dolayısıyla, resim, heykel, tasarım gibi iki ve üç boyutlu sanatsal uygulamaların yanında felsefe, eleştiri, sanat tarihi gibi disiplinlerle ilgili etkinlikleri de içeren bir dersin *resim* ya da *resim-iş* olarak adlandırması tüm bu etkinlikleri kapsayıcı nitelikte olmayıp sanat eğitimindeki güncel gelişmeler karşısında yetersiz kalmaktadır (Yolcu, 2009, 89).

Türkiye’de sanata ilişkin eğitimin adlandırılması ve kapsamı ile ilgili geniş ölçekli ilk toplantı 1995 yılında resim-iş eğitimi bölüm başkanlarının ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin katılımıyla Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde, gerçekleştirilmiştir. Toplantıda, eğitim fakültelerindeki ilgili bölümün adının “Sanat Eğitimi Bölümü”, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde *resim* veya *resim-iş* olarak yer alan dersin adının da “Sanat” veya “Sanat Eğitimi” olarak değiştirilmesi; ilgili öğretmenlerin “Sanat Öğretmeni” olması önerilmiş, fakat bu önerilerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. 1997 yılında “Eğitim Fakültelerini Yeniden Yapılandırılma” adıyla yürütülen proje çerçevesinde, fakültelerin “Resim-İş Eğitimi Bölümü”nün adı, oluşturulan “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü”nün kapsadığı akademik bir birim olarak “Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı” adını almıştır (Yolcu, 2009, 89).

Adlandırma ve kapsam konusunda, 2005 yılında Ankara’da Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı başkanlarından bazılarının yaptığı toplantıda “Resim” veya “Resim-İş” dersinin adı “Görsel Sanatlar” olarak değiştirilmiştir. Günümüzde de “Görsel Sanatlar Eğitimi” adı esas alınmaktadır.

Sanat eğitimi, uygulamalı çalışmalar, eleştiri, sanat tarihi, estetik, araç-gereç, derslik, öğretim programları, değerlendirme gibi konuları kapsayan plastik sanatların eğitim ve öğretim sürecini ifade etmektedir. Yolcu (2009, 90) sanat eğitimini, kişinin duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye çıkarmak ve bu düzeyde bir anlatım becerisi kazandırabilmek amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü olarak tanımlamıştır.

### **2.3.2. Sanat Eğitiminin Önemi**

Bilgilendirici, bilinçlendirici, eğitici, yüceltici, arındırıcı işlevleri ile eğitimin geniş kapsamlı konu alanına giren sanat (Kırıçoğlu, 2014, 9), insan ve çevresi arasında bir dengenin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Fischer, 1979, 7). İnsan ve çevresi arasında süreklilik gösterecek bir dengenin yakalanmasında etkili olan sanatın insanlık tarihinde önemli bir yeri vardır. Sanata olan bu hayati gereksinim sanat eğitimini tüm toplumlarda gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi gereken bir kavram haline getirmiştir.

Sanat eğitimi verilmesindeki amaç salt sanatçı yetiştirmek değil, bireyin sanat yoluyla eğitimidir. Bireyin yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmasına zemin hazırlayan ve kişilik kazanmasını amaçlayan sanat eğitimi (Üstün-Vural, 2011, 36), öğrenciyi edilgen durumdan kurtaran, tüm duyularının canlı tutulmasına olanak sağlayan, zengin düşünmeye teşvik eden bir süreç olması bakımından önem taşımaktadır.

Ünlü sanat tarihçisi Herbert Read (1967), eğitim süreci içerisinde sanat eğitime yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. O’na göre, sanat kavramı hayatımızda çok önemli rol oynamaktadır. Bu görüşünü çocukların iletişim kurmaya ve duygularını ifade etmeye yönelik doğuştan gelen ihtiyaçlarını karşılamının, gözlem yoluyla ifade duygularını güçlendirmenin, farklı görüşleri takdir etmeyi ve yorumlamayı öğrenmelerinin sanat eğitimi yoluyla kolaylaşacağı fikrine dayandırmaktadır (Read, 1967, p. 21). Read, “sanat hayata uygulanan öyle bir mekanizmadır ki, onsuz toplumlar dengelerini kaybederler” (Türkdoğan, 1984) ifadeleriyle de sanat eğitiminin toplumsal açıdan taşıdığı önemi ortaya koymuştur.



Eisner'a göre, okulda verilen sanat eğitiminin öğrencilerin güçlü değerler geliştirmelerine, motivasyonlarının ve akademik başarılarının artmasına katkı sağladığını ortaya koyan çalışmaların yapılması, toplumda sanat eğitiminin önemine karşı farkındalığının gelişmesine bağlıdır (Eisner, 1998).

Literatürde, öğrencilere diğer dersler yoluyla edinemeyecekleri konu içeriği, deneyim, katılım derinliği ve öznel akıl yürütme formları sunma noktasında sanat eğitiminin önemini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Clark & Zimmerman, 1978; Chapman, 1978). Ancak, sanat eğitimi toplum tarafından yaygın olarak, akademik olmayan, eğlenceyi temele alan, hayatla ilgisi olmayan, eğitsel ve toplumsal açıdan çok fazla önem taşımayan bir kavram olarak algılanmaktadır. Bu algı, sanat eğitiminin toplumsal bir yatırım ve eğitsel bir konu olarak rasyonalize edilmesini güçleştirmektedir. Oysa sanat eğitimi yalnızca sanatsal değerlerin ve ilkelerin değil, bireysel, kültürel, toplumsal, tarihsel tüm değerlerin sorgulanmasında ve öğretilmesinde önemli katkıları olacak bir eğitim ve öğretim alanıdır (Kırıçoğlu, 2014, 9).

Sanat eğitimi için başlangıçta kabul edilmesi gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır (Tunç, 1984). Bu ilkelere göre, her çocuk yaratıcı yetiye sahiptir ve sanat eğitimi her insan için gereklidir. Ayrıca, sanat eğitimi "hobi" eğitimi değildir. Bu eğitim, bireysel ihtiyaçları temele alan bir yaklaşımla, kuramsal bilgi sağlamaktan çok yaratıcılığı geliştirmeye yönelik, iki ve üç boyutlu çalışmalarla yürütülmelidir. Sanat eğitiminin amacı sanatçı yetiştirmek değil, başta bireyin düşünme becerilerini geliştirmesine destek olmaktır. Sanat eğitimde fırsat eğitimine yer verilmeli, ilgi ortamı yaratılmalı, diğer derslerin kullanım alanı olarak düşünülmemeli, kendine özgü eğitim yöntemlerinin olduğu unutulmamalıdır.

### **2.3.3. Görsel Sanatlar Eğitimi**

Bireyin bütüncül gelişimi açısından çocukluk dönemindeki görsel sanat etkinlikleri önemli bir yere sahiptir. Görsel sanat etkinlikleri ile çocuğun iç dünyası ile ilgili bilgi sahibi olunması, kişilik yapısının anlaşılması ve çevresi ile olan ilişkilerinin tespit edilmesi kolaylaşmaktadır.

Eisner (2001, 7)'in "eğer sanat eğitimi ile ilgili öğrenme uygulamaları, öğretim programları ve amaçlar görsel sanatlar eğitimine kaydırılırsa, 21. yüzyıldaki öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun bir eğitim verilmiş olacaktır" şeklindeki ifadelerinden de

anlaşılacağı üzere görsel kültür öğelerinin ön planda olduğu çağımızda bu yönde verilecek eğitim faydalı olacaktır.

Görsel sanatlar eğitiminin amaçlarından biri öğrencilerin günlük yaşantılarında ve diğer derslerde öğretilen konuları da içine alacak şekilde elde ettikleri tüm bilgiler arasında mantıklı bağlantılar kurmalarını sağlamaktır. Görsel sanatlar eğitimi ile ulaşılmak istenen üç temel amaç ise şöyledir (Gökay-Yılmaz, 2011,16):

- Görsel sanat eğitimi alan öğrenciler; farklı kültür ve toplumların tarihi gelişimi içinde veya günümüzde ürettikleri birçok sanat formunu analiz ederek, bunları içerik olarak algılayarak değerlendirmeyi öğrenmektedirler. Öğrencilerden istenen, inceledikleri sanat eserlerinden ne anladıklarını ifade ederken özellikle kendi sözcüklerini ve deneyimlerini kullanmalarıdır. Böylece kalıplaşmış hazır amaçlardan kaçılarak düşünme ve bireysel anlatım yetenekleri geliştirilmektedir.
- Öğrenciler görsel sanat eserlerini incelerken, onlara analitik ve eleştirel düşüncelerle yaklaşmayı, yerel ve evrensel sanat hakkında farklı içerik ve anlatımları tanımlamayı öğreneceklerdir.
- Son olarak öğrencilerin sanat uygulamaları hakkında fikirler üreterek bunları geliştirmeleri, bu fikirleri farklı materyaller kullanarak ürüne dönüştürmeyi öğrenmeleri hedeflenmektedir.

Buradan da anlaşılacağı gibi, görsel sanatlar eğitimi özünde bireylerin yaratıcı, eleştirel, analitik, özgün bir düşünce yapısı kazanmalarını hedeflemektedir.

Özdoğan (1997, 181) ise görsel sanatlar eğitiminin bir kolu olan resim eğitimin işlevlerini şöyle sıralamaktadır:

- *Resimle Anlatım:* Çocuğun çizgileri ve kullandığı renkler onun mutlu, kızgın veya saldırgan olduğuna işaret eden ipuçları içerir.
- *Projeksiyon:* Resim, bir anlamda kişiliğin aynasıdır. Çocuk, resimlerinde dünyayı nasıl gördüğünü ifade eder.
- *Bilgi Verici İşlevi:* Çocuğun resimlerindeki nesnelere ve insanlar yaşadığı ortamlarla ilgilidir. Çocuğun şimdiki ilgileri ile ya da hatırladığı olaylarla bağlantılıdır. Aynı zamanda sembolik değerleri de vardır. Çocuk, resimlerinde kullandığı nesnelere ve figürlerle ilgisini, üzüntüsünü, eğilimini anlatır. Yani, duygusal yaşantısını resimlerle ifade eder.

- Bilinç Dışı Anlatım (Psikanalitik Yaklaşım): Resimlerdeki şekiller gerçek anlatımlarının dışında kullanılırlar.
- *İletişim İşlevi*: Çocuğun resimleri çevresi ile ilişkilerini anlatır. Onun yaptığı resmi seyredenle çocuk arasında bir iletişim oluşmasına neden olur. Eğitimde çocuğun bu özelliğinin dikkate alınması ve işlenmesi gerekmektedir.

Diğer bir deyişle, görsel sanatlar eğitiminin bir kolu olan resim iletişim, anlatım, algısal duyarlılık, etik ve estetik değer, bilme ve anlama, yaratıcılık, yetenek geliştirme, hayatta ve eğitimde denge aracı gibi işlevler taşımaktadır.

Görsel sanatlar dersi, bireylere estetik doyuma ulaşmanın yanında, yaratıcılık, sanat eleştirisi, sanatın üretim süreci, kültür ve medeniyet açısından sanatın işlevine yönelik bilgi edinmelerine de katkı sağlamaktadır (Gökay-Yılmaz, 2011,17). Bireyin çevresinde gördüğü şekil, zemin, renk özelliklerini kendi bakış açısı ile yaratıcı biçimde değerlendirerek işleme, bireyin kendisini en açık şekilde ifade etmesi görsel sanatlar eğitimi ile mümkün olmaktadır (Özdoğan, 1997, 181). Görüldüğü gibi, bireylerde bu gelişimlerin en yüksek seviyede gerçekleştirilmesinde görsel sanatlar eğitimi çok önemli bir rol üstlenmektedir.,

Şu açıktır ki görsel sanatlar bütün öğrencilerin imge ve simge yüklü bir dünyanın anlamını çözmeleri ve onu anlamaları için çok çeşitli yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Özsoy, 2003, 51). Bu, genel eğitim içerisinde nitelikli bir görsel sanatlar öğretim programı ile sanat eğitimi verilmesinin önemli bir gerekçesidir.

#### **2.4. Sanat Eğitiminde Güncel Yaklaşımlar**

Günümüzde geçmişteki sanat eğitimi tecrübelerinden yola çıkılarak şekillenmiş yeni sanat eğitimi yaklaşımları gündeme gelmektedir. Bu yaklaşımlar; disiplinlerarası sanat eğitimi, çokkültürlülük, görsel kültür eğitimi olarak sıralanabilir. Günümüz sanat eğitimi anlayışı içinde programlara yansıyan ilk yaklaşım “disiplinler arası sanat eğitimi”dir. Bu yaklaşım disiplin odaklı sanat eğitimi yaklaşımının yerini kapsamlı sanat eğitimi görüşüne bırakmasıyla şekillenmiş, sanat dallarının kendi içinde kaynaştırılmasının yanında öteki sanat dalları ve sanat dışı konu alanları ile ilişkilendirilerek “disiplinlerarası sanat eğitimi” olarak programlarda yer alması (Kırıçoğlu, 2009, 37) giderek kabul gören bir görüş olmuştur. Disiplinlerarası eğitim aynı zamanda, çok-kültürlü sanat eğitimi ve disiplin temelli sanat eğitiminin temelini meydana getirmektedir. Disiplin temelli sanat eğitimi disiplinler arası eğitimden temelini alarak sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve atölye

uygulamaları olarak dört disipline dayalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşıma göre öğretim programı öğrencinin öğrenme gücünü ve anlayışını geliştirmek için tüm sınıf seviyelerinde sırayla düzenlenmektedir (Clark,1987, 135). Sanat disiplinlerinin eğitim programlarına dahil edilmesini tarihsel tarihsel süreçte açıklayan J. Ulbricht'e göre disiplinlerarası yaklaşımdaki sanat eğitimi, anlamlı ve önemli temalar çerçevesinde düzenlenmelidir. Böylelikle yanında farklı konulardaki bilgileri bütünleştirerek anlamlı veya amaçlı öğrenmeyi sağlayan bir çerçeve oluşturmalıdır (Ulbricht, 1998, 16).

Günümüzde sanat eğitimi programlarına yansıyan ikinci yaklaşım ise “çokkültürlülük” olmuştur. Çok-kültürlü eğitimin bir parçası olan önyargı azaltımı okul ile ayırma yaşayan öğrenciyi azaltmakta ve sosyal yargı ve eşit değer eğitimi destekleyen çevresel öğrenmeye izin vermektedir (Camicia, 2007, 225). Çok-kültürlü eğitim, sınıftaki her sosyal gruptan gelen öğrenciler, yetenekli öğrenciler, cinsiyet gruplarını içeren etnik ve kültürel çeşitlilik gruplarından gelen öğrenciler için eşit fırsatları garantilemek amacıyla toplumdaki eğitimsel çevreyi değiştirme ve tasarlanmanın bir reform hareketi (Banks & Mc Gee Banks, 1997) olarak tanımlanmaktadır.

Sanat eğitimi programlarına yansıyan üçüncü yaklaşım ise “görsel kültür” olmuştur. Sanat eğitiminin günümüzde görsel kültür temelli olduğu düşünülmektedir.

## **2.5. Sanat Eğitiminde Yöntemler**

Sanat eğitiminin, belli amaç ve ilkeler eşliğinde nasıl gerçekleştirileceği sorusu, sanat eğitiminde yöntem sorununu doğurmuştur (Yolcu, 2009, 102). Günümüze dek sanat eğitiminde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu bölümde, sanat eğitiminde en çok başvurulan yöntemlere yer verilmiştir.

### **2.5.1. Bellek Eğitimi Yöntemi**

Bellek, “yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Hızlı bir öğrenmenin gerçekleştiği yaşamın ilk yıllarından itibaren, çocuklara bellek stratejilerini kullanma becerilerinin kazandırılması düşünme becerilerinin gelişimini de beraberinde getirmektedir. Çeşitli materyaller yardımıyla görsel ve sözel uyaranlar oluşturarak çocuklara sağlanan yaşantılar, çocukları öğrenme sürecinde bellek stratejilerine başvurmaya teşvik etmektedir (Özyürek, 2012, 30). Bellek eğitimi, sanat eğitimi içerisinde ise, kasıtlı olarak bellekte depolanan ve kullanım için hazır halde bulundurulmuş izlerin, çocuğun sanatsal yaratıcılığında kullanılmasını hedefleyen bir yöntem olarak ortaya

atılmıştır (Yolcu, 2009, 104). İsviçreli eğitimbilimci Pestalozzi, 19. Yüzyıl ortalarında öne sürdüğü “Öğrencinin çizdiği geometrik şekiller, ölçü gibi katılıklardan uzak tutulması gerekmektedir. Öğrencinin yaratıcılığı, çevreyi tanınması, bu yöntemle bağımlıdır ve öğrenci bu yüzden sevdiği, bildiği, tecrübe sahibi olduğu, belleğindeki konularla resim yapmalıdır” görüşü ile bellek eğitimi yöntemini desteklemiştir. Leonardo da Vinci ise, ortalama insanın "görmeden baktığını, duymadan dinlediğini, hissetmeden dokunduğunu, lezzetini almadan yediğini, fiziki olarak farkına varmadan hareket ettiğini, kokuyu anlamadan nefes aldığını, düşünmeden konuştuğunu” ifade ederek bellek üzerine düşüncelerini ortaya koymuştur (Gelb, 1998, 113). Burada, insanların bir ressam gibi görmesi, bir şair gibi konuşması ve bir müzisyen gibi dinlemesi gerektiğine (Artut, 2013, 139), yani duyuların ve bunların yanı sıra aklın ve tecrübelerin geliştirmesine vurgu yapılmıştır (Gelb, 1998, 113).

Bellek eğitimi genel anlamda iki kısımdan oluşmaktadır: şekil anımsama ve renk anımsama. Yöntem, Avrupa’da İkinci Dünya Savaşı’na kadar yaygın olarak kullanılmaktayken günümüzde genel olarak kullanılmamaktadır (Macdonald, 1970, 273).

### **2.5.2. Çocuk Sanatı Yöntemi**

Çocuk psikolojisi alanında meydana gelen değişimle birlikte, plastik sanatlardaki önemli değişimler, çocuk resimlerini inceleme eğilimlerini artırmıştır. Dışavurumcuların ve gerçeküstücülerin resimleri ile çocuk resimleri arasında ilişkiler kurulur; böylelikle çocuk resimleri bir anlamda sanat olarak kabul edilir (Yolcu, 2004, 110). Çocuk sanatı ya da doğalcı görüş olarak bilinen bu yöntemin temel özellikleri şunlardır (Kırıçoğlu, 1991):

- Sanat, çocukların doğal gelişimlerine paralel olarak kendiliğinden gelişir.
- Sanat derslerinde bitmiş işten çok, çocuğun çalışma süreci içinde yaşadığı mutluluk ve yaratıcılık adına kazandıkları önemlidir.
- Sanat derslerinde, çocuğun kendini kısıtlamadan özgür anlatımı için ona kaim fırçalar, büyük kâğıtlar ve bol boya verilmelidir.
- Çocuk resimlerinin olağanüstü değerler taşıdığına inanılır; yetişkinlerce birer sanat eseri gibi değerlendirilir.

### **2.5.3. Yaratıcı Drama Yöntemi**

Çocuğun yaratıcı bir bakış açısı kazanması, çevresini biçim ve mekân ilişkileri ile çok yönlü iletişim ve etkileşimler içinde görüp algılayabilmesine bağlıdır (San, 1985, 99). Çocuğun bu algı ve kavrama becerilerini kazandırılabilmesi için gerekli temel bilgi,

deneyim ve davranışların kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmaları etkili bir yöntem olabilmektedir (Artut, 2013, 139).

Çocuğun, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılması için duygularını, hayal gücünü, yaratıcılığını bu sürece dahil etmesi gerekmektedir. Yaratıcı drama etkinliklerinin grup çalışması olarak yürütülmesi sonucu meydana gelen grup içi etkileşimler yoluyla da bireyin yaparak yaşayarak öğrenmesi bu yetilerin öğrenme sürecine dahil edilmesine olanak sağlamaktadır (San, 1989, 574).

Norman, dramanın tanımını şöyle yapmaktadır; “Drama etkinliği, drama yaşantısının somut olarak duyumsanmasıyla kişinin evrensel, toplumsal, moral, etik ve soyut kavramları anlamlandırmasıdır” (Norman, 1981, 50).

San dramayı, “doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması” olarak tanımlamaktadır (San, 1996).

Yaratıcı drama etkinlikleri, öğrencileri edindikleri bilgileri yeni bir bakış açısı ile değerlendirmeye sevk ettiğinden, burada gerçekleşen öğrenmeyi, doğal bir öğrenmeyi gerektiren yeniden yapılandırma olarak ifade etmek mümkündür (San, 1989, 582). Üstündağ (1997, 91) yaratıcı drama yönteminin kullanılmasındaki amaçları şöyle sıralamıştır:

- Drama, çocuklara işbirlikli çalışma fırsatı sunar, öğrencilere sınıf ortamında olduğu gibi toplumsal bağlamda da bakış açısı farklılıklarının mevcut olabileceğine yönelik farkındalıklarını artırır.
- Çocukların dili kullanım niteliğini artırır, çeşitli söylemlerle karşılaşma fırsatı sunar ve çok çeşitli sözel ve yazılı formları çözmeye yönelir.
- Çocuklara, kendi çalışmasına ve başkalarının çalışmalarına eleştirel bir değerlendirme yapma fırsatı sunar.
- Sosyal içerikli sorunların konu olarak belirlenerek tartışılması açısından işe yarar bir yöntemdir.

- Drama, çocukları birleşik ve mantıklı ifadeler oluşturmak için çeşitli etkiler ve araç-gereçler arasında seçim yapma becerisini gerektiren karmaşık bir tercih sürecine dâhil eder.

#### **2.5.4. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi**

Görsel araçlardan yararlanmak, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan en etkili yöntemlerden biridir (Yolcu, 2009,109). Gösteri yönteminde, duyuların tamamı ya da bir kısmı görsel-işitsel araçlarla gerçekleştirilen etkinlikler sonucu harekete geçirilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde görsel-işitsel araçların kullanılması bu sürece, güdülemenin artırılması, dikkati-ilgiyi çekme, konunun betimlenmesinde zamandan tasarruf, artistik düşüncelerin hayata geçirilmesi, karmaşık düşünceleri sadeleştirmek gibi yönlerden katkı sağlamaktadır (Artut, 2013, 141). Sanatsal öğrenmede, slayt, film, tıpkıbasım, sanat eseri, açıklayıcı levha, sergi gibi görsel-işitsel araçların çocuklarla karşılaştırılması ve önem taşımaktadır (Yolcu, 2009, 109).

#### **2.5.5. Kolaydan Zora Yöntemi**

“*Basitten karmaşığa*” ilkesine bağlı olarak geliştirilen bu yöntem, çocuktan önce çocuğun yakın çevresine sanat eğitimi verilmesinin daha etkili olacağını desteklemektedir. Sanat eğitimine, çocuğun bildiği, tanıdığı, tecrübe ettiği nesnelere ve yakın çevresinden edindiği izlenimlerden yola çıkılarak başlamak bu yöntemin temel ilkelerindedir (Yolcu, 2009, 105)

Kolaydan zora geçişlerin orantısız basamaklarla gerçekleştirilmesi çocuk üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadır. Bunun yanında, çocukların öğrenme hızları farklılık göstereceğinden, bir basamaktaki becerinin kavrandığından emin olduktan sonra bir kademe yüksek etkinliğe geçmek faydalı olabilmektedir (Artut, 2013, 136).

Bu yöntemin öncüsü İngiliz W. Smith'e göre yazmak ve çizmek birbirine paralel davranışlardır. Bir yazıyı öğretirken kolaydan zora doğru bir yol takip ediliyorsa, sanatın öğretiminde de bu yol takip edilebilir (Yolcu, 2009, 105).

#### **2.5.6. Kopya Yöntemi**

19. yüzyıldan itibaren hızlı bir gelişme evresine giren sanayi ve endüstrileşme hareketlerine paralel olarak ortaya çıkan ve tasarım gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak çabuk, doğru ve planlı çizim oluşturma alışkanlığını önceleyen anlayış bu yöntemi doğurmuştur. Yaratıcı kaygılardan taşımayan bu yöntem, *karelere bölerek, doğrudan*

*doğruya* nesnelere kopyaları baz alınarak veya *noktalarla kopya* yapma gibi yollar ile gerçekleştirilmektedir (Yolcu, 2009, 103).

Kopya, sanat eğitiminde asla bir amaç olarak görülmemelidir. Günümüz sanat eğitiminde kopya, sanatsal öğrenmeyi geciktiren, zorlaştıran, taklit eğilimli, gelecekte yaratıcı, özgün cabalar içinde başarılı olamayan kendine güvensiz bireylerin yetişmesini sebep olabilmektedir. Kopya, sanatsal bazı estetik sorunların çözümünde, teknik, beceri ve bilgilerin geliştirilmesinde bir araç olarak kabul edilmesinde bir sakınca yoktur (Artut, 2013, 138). Öyle ki, kopya, sanat eğitiminde bir amaç değil bir araç olarak kullanılması; değiştirici, geliştirici ve hatta yeteneği olanlarda gelişimi hızlandırıcı bir etki oluşturabilir (Yolcu, 2009, 104).

### **2.5.7. Müzikli Yöntem**

Yaratıcılık becerisinin geliştirilmesini hedef alan bu yöntem, 1927 yılında Almanya'da ortaya çıkmış ve Avrupa'da bazı okullarda uygulanmıştır. Müzikli yöntemde, sesler çocuğun yaratıcı gücünü zorlayarak, renk ve şekillere dönüştürülerek anlaşılırılır (Artut, 2013, 137), böylelikle zihninde meydana gelen imgesel çağrışımlar çocuğun iç dünyasını harekete geçirerek duygularının ve yaratıcılık becerisinin gelişimine katkı sağlar (Yolcu, 2009, 105). Bu yöntemin etkili olup olmaması noktasında çeşitli koşulların niteliği belirleyici olabilmektedir. Dinletilecek müziğin seçimi, öğretmen ve öğrencinin dikkat toplama ve ışık, materyal, ışıklandırma, havalandırma gibi fiziki koşullar elde edilecek sonuç üzerinde etkili olabilmektedir (Artut, 2002, 116).

Yolcu (2009, 106-107), sanatsal etkinlikler esnasında müzik dinlemenin etkililiğine dikkat çekmiş ve şu sorulara cevap aranması gerektiğini belirtmiştir:

- *Müziğin seçimi nasıl yapılacaktır:* Müzik türünün belirleyicisi öğretmen mi yoksa öğrenci mi olmalıdır? Acaba öğretmenin seçtiği müzik, çocukların beklenen motivasyon ve yaratıcılığını geliştirici türden ve öğrencilerin hoşuna giden bir müzik alabilecek mi? Birlikte seçmeleri bir çözüm olabilir mi?
- *Müziğin volümü nasıl ayarlanmalıdır:* Müziğin ses yüksekliği, sınıftaki her öğrenciye aynı düzeyde ulaşmalıdır. Sözgelimi, öğretmen masasına yerleştirilen bir kasetçalardan dinlenen müziğin sesi, kasetçalara yakın çalışan öğrencilere çok; uzak çalışanlara ise yetersiz gelebilir. Bu nedenle atölyede (derslikte) dört köşeye yerleştirilmiş ses kolonlarıyla dengeli bir dağılım sağlanabilir.
- *Resim yaparken müzik dinlenilebilir mi:* İnsanların aynı anda iki etkinliği tam anlamıyla yapabilmelerinin zorluğu bilinmektedir. Çok az kişi bu konuda belli



başarıya ulaşabilmektedir. O halde, çalışmalar esnasında müzik dinlemeye gerek var mı? Müzik dinlenecek, kulak verilecekse resme odaklanılabilir mi?

### **2.5.8. Psikolojik Yöntem**

Biçimsel çabalar, çocuğun devinim gereksinmesinin bir sonucu olarak ele alınır ve bu da çocuğun gelişimini sağlayan yollardan biri olarak düşünülür. Psikolojik yöntem, çocuğun ön plana çıkarılarak psikolojik yönden tanınmasını ölçü alan bir görüştür (Yolcu, 2009, 107). Özellikle çocukların kişilik ve ruhsal yapılarının tanınması noktasında resmin önemli ipuçları sağladığının bilinmesi bu yöntemin sanat eğitiminde de kabul edilmesine ve uygulanmasına zemin hazırlamıştır.

### **2.5.9. Sanat Yoluyla Eğitim Yöntemi**

İngiliz sanat tarihçisi ve eğitimcisi Herbert Read, ortaya koyduğu kuramı Antik düşünür Platon'a dayanmaktadır. Kuramın ilkesi; 'estetik eğitim eğitimin temelidir'. Kurama göre, birlik, bütünlük ve düzen sağlayıcı özelliği ile tüm sanatlar eğitimde temel olarak alınmalıdır (Kırıçoğlu, 1991, 29). Ayrıca kurama göre, sanatta iyi ve güzel birdir, bireylere iyiyi aşlamak için sanat iyi bir ortam ve araçtır.

Read, Sanat Yoluyla Eğitim adlı kitabıyla amacının sanatın en geniş anlamıyla eğitilimsel öneme ağırlığını vurgulamak olduğunu belirtmektedir. “Sanat için eğitim değil, daha iyi bir deyişle görsel ya da plastik alanda bir eğitimi değil, eğitimin belli bir formunu amaçlıyorum; kendini ifade etmenin tüm biçimlerini, yazını, şiiri, müziği de içine alan birleştirici ve bütünleştirici bir yöntemi talep ediyorum. Belki bunun için estetik eğitim durumu en iyi kavramdır. Bununla amaçlanan, insanın bilincinin, us'unun ve yargılama gücünün temelinde yatan duyguların eğitimi olmalıdır” demektedir. Sanat yoluyla eğitim, bireyde akıldan ve aklın denetiminden ziyade duygulara, duyguya, heyecana yer vererek, eğitim sistemlerindeki aşısı rasyonalizasyonun önüne geçmeyi, bu olguyu dengeli bir hale getirmeyi hedeflemektedir (San, 1982, 218)

Sanat yoluyla eğitim kuramında amaç sanat eğitimi için araç alan haline getirip, eğitimin oyun karakterini bozmadan çocuk ve yetişkinin duygularının yanında zekâsının da eğitilmesidir (Karayağmurlar ve Tan, 2003, 66).

Read'e göre sanat eğitiminin amaçları şunlar olmalıdır;

- Tüm algı ve duyum tarzının doğal yoğunluk ve şiddetini korumak,

- Bu çeşitli algı ve duyum tarzının birbirleriyle ve çevreyle bağlantısında uyum sağlamak,
- Duyuların anlaşılabilir, paylaşılabilir biçimde anlatımı,
- Zihinsel yaşantıların anlaşılabilir biçimde anlatımı,
- Düşünce ve düşüncülerin istenen biçimde anlatımı

Bütün dersler içinde" sanat, eğitimin temeli olmalıdır" tezi ile İngiliz sanat tarihçi ve eleştirmen Herbert Read 'in etkisi günümüze kadar ulaşmıştır (Karayağmurlar ve Tan, 2003, 67).

### **2.5.10. Türkiye’de Sanat Eğitiminin Tarihçesi**

Ülkemizde, bugünkü anlayış ile okullaşma hareketlerinin ve eğitim alanında yeni arayışların en yoğun olduğu dönem 1839 Tanzimat dönemidir. Sanatın örgün eğitime dâhil olduğu dönemin de Tanzimat dönemi olduğu tespit edilmiştir. Ancak, Türkiye’de sanat eğitiminin temellerinin çok daha önceki tarihlerde atıldığı söylenebilir. Öyle ki, devletlerin sahip olduğu kültürel, sosyal, ekonomik ve politik yapı, sanat eğitiminin değişim ve gelişiminde kilit role sahiptir. Buradan hareketle, ülkemizde sanat eğitiminin geçmişten günümüze nasıl bir seyir izlediğini ve bugün geldiği noktayı açık bir şekilde görmek için Türkiye’nin sanat eğitimi tarihçesi Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası dönem olmak üzere iki döneme ayrılarak tahlil edilmiştir.

#### **2.5.10.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem**

Türk sanatının Batı sanatı ile etkileşimi, İstanbul’un fethi ile birlikte Batının dikkatlerini üzerine çeken Osmanlı Devleti’ne 16.yüzyıl itibariyle Rönesans kültürü ile yetişmiş ressamın gelmesi ile hareket kazanmıştır (Ünver, 2002, 17). Ancak, 16.yüzyılda hız kazanan bu etkileşimler 18.yüzyılın sonlarına kadar kendini gösterememiştir. Şu da belirtmelidir ki, genel eğitimden ayrı olarak öğretmen yetiştirme konusu üzerine 15.yüzyılda Fatih Sultan Mehmet tarafından çalışmalar yürütülse de (Akyüz, 1987), 18.yüzyıla kadar geçen sürede sanat öğretmeni yetiştirilmesine yönelik resmî bir çalışma olduğuna dair bilgiye ulaşılamamıştır (Özsoy, 2003). Ancak, bu 300 yıllık süre içerisinde, sanata önem veren padişahların çabaları ile 18.yüzyıl sonrasında bu alanda önemli değişim ve gelişimler meydana gelmiştir (Erol, 1980, 80).

Padişah III.Selim devrinde kurulan Mühendishane-i Berr-i Hümayun (Mühendis Okulu)'nun 1795 tarihli programı ile resim derslerinin verildiği ilk resmî kurumdur. Mehteb-i Harbiye-i Şahane (Harp Okulu)'de ise 1834 yılından itibaren batılı tarzda sanat eğitimi verilmeye başlanmıştır. Mekteb-i Tıbbiye (Tıp Okulu)'de 1827 yılında mesleki anlamda resim dersleri verilmiştir (Telli, 1990, 9).1835 yılında, sanatsal becerilerini geliştirmeleri için 12 öğrenci Avrupa'ya gönderilmiştir (Erol, 1980, 87).1883 yılında önemli Türk ressam Osman Hamdi bey'in çabalarıyla güzel sanatların çeşitli dallarının öğretildiği ve mimarlık derslerinin verildiği Sanayi-i Nefise (Güzel Sanatlar Okulu) kurulmuştur. Eğitim programının usta-çırak ilişkisi içerisinde yürütüldüğü bu okul (Alakuş, 2002), görsel sanatlar eğitimi açısından son derece büyük önem taşımaktadır. Okulun ismi daha sonra 1928 yılında "Güzel Sanatlar Akademisi", 1969 yılında "İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi", ve 1982 yılında da "Mimar Sinan Üniversitesi" olarak değiştirilmiştir. Osmanlının son dönemlerine denk gelen 1848 yılında ise Darümuallimin (Öğretmen Okulu) açılmıştır. Telli (1997), bu dönemde sanat eğitimine önem verilmeye başlanmasını eğitimci Mustafa Satı Bey'in Darümuallim'e müdür olmasından sonraki çabalarına bağlamaktadır. Buradaki resim derslerini İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Şevket Dağ vermiştir (Akyüz, 1985, 256). Yine bu dönemde, Mustafa Satı Bey'in dönemin Eğitim Bakanı Emrullah Efendi'ye sunduğu öneri üzerine İsmail Hakkı Baltacıoğlu eğitim ve sanat alanında becerisini geliştirmesi için Almanya'ya gönderilmiştir (Telli, 1997). Baltacıoğlu, Avrupa'da yaptığı incelemelerden edindiği bilgilerle Türkiye'de görsel sanatlar eğitimine yönelik birçok yazı kaleme almış ve bu alana dair programlar hazırlamıştır (Baltacıoğlu, 1932, 9). Bunun yanında, Sanayi-i Nefise Mektebi ders programına "resim" dersinin eklenmesinde etkili olmuştur (Gökay-Yılmaz, 2011,28).

Özetle, Tanzimat ve Cumhuriyet dönemi arasında görülen okullar, okullaşma hareketleri ve bu okullarda okutulmaya başlanan sanat eğitimi dersleri ile ilgili bilgiler şöyle listelenebilir: *Medreseler*: hüsn-i hat, yazı dersleri, *Sıbyan Mektepleri*: yazı dersi, *Darümuallimin-i Sıbyan*: yazı dersi (1874), *Darümuallim-i Rüşdiye*: resim (16 Mart 1948), *Mekteb-i İptidaiye* : el işleri ve resim (iki ders saati), *Darümuallim-i İdadi*: resim (1874), *Darümuallimat* : dikiş-nakış (1870), *Sultaniyeler* : resim (1915), *İstanbul Darümuallimat*: resim, musiki, el hünerleri (1898), *Darümuallimin-i İptidai*: musiki, resim, el işleri (1915).

Okul çeşitliliğinin artması bu dönemde eğitimde yenilik arayışlarının olduğunu kanıtlamaktadır. Ancak, bu okullarda gösterilen sanat eğitimi derslerinin bugünkü sanat eğitimi anlayışından çok uzak olduğunu belirtmek gerekir.

#### **2.5.10.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem**

Cumhuriyetin ilanından birkaç yıl sonra, Türkiye’de sanat eğitiminin yürütülmesi ve gelişmesi için çeşitli çabalar gösterilmiştir. Bu çabalara örnek olarak, 1924-26 yıllarında Dewey, Stiehler ve Parker gibi önemli yabancı eğitimcilerin çeşitli raporlar hazırlamak ve kurslar vermek üzere Türkiye’ye davet edilmesi gösterilebilir. Bu eğitimciler ve kendi eğitimcilerimiz tarafından hazırlanan raporlara dayalı olarak, resim öğretmeni yetiştiren ayrı bir bölümün kurulması kararı alınmıştır (Gökay-Yılmaz, 2011, 28).

Cumhuriyet’in ilanından hemen sonra 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Yasası ile medreseler kaldırılmış ve okullarda gösterilen resim dersleri alan öğretmenleri tarafından verilmeye başlanmış ve resim derslerinin duygu ve düşüncelerin ifade edildiği bir ders olduğu programa dâhil edilmiştir (Pekmezci 1997,44). Örneğin, 1932 tarihinde yürürlüğe giren İlkokul programında resim dersinin içeriğinde yer alan maddelerden bazıları şunlardır (İlkokul Müfredatı, 1932):

- Talebeyi suni ve tabii eşya ve manzaralardaki şekilleri ve renkleri görmeye alıştırmak,
- Talebeye yaptıkları müşahedeleri hat, gölge ve boya ianesiyle tasvir etmek kabiliyetini kazandırmak,
- Eşya ve tabiattaki güzelliği görmeye, bulmaya tasvir ve ibda etmeye sevk ederek çocukların bedii zevklerini inkişaf ettirmek.

1932 İlkokul Müfredat Programı’nda resim dersinin kuramsal kısmı için dikkat edilecek noktaların ifade edildiği kısımda yer alan “Resim dersi veren muallim tarafından her şeyden evvel, resmin de nutuk ve yazı gibi bir ifade ve beyan vasıtası olduğu unutulmamalıdır (İlkokul Müfredatı, 1932)” ifadeleri Cumhuriyet sonrası eğitim alanında gösterilen yenilikçi çabaları ve programın duygu ve düşünceleri ifade etme becerisini geliştirmeyi amaçladığını kanıtlamaktadır.

Yine 1932 yılında, Ankara’da 1926 yılında açılan “Gazi Orta Muallim Mektebi”ne bağlı Resim-İş Bölümü İsmail Hakkı Tonguç önderliğinde kurulmuştur (Gökay-Yılmaz, 2011, 31). Bu kurum, pedagojik formasyon sahibi sanatçı-eğitimciler yetişmesini

sağlayarak ülkede sanatın ve sanat eğitiminin daha sistematik ve doğru bir şekilde yürütülmesi amaçlarını gütmüştür.

Mustafa Kemal Atatürk tarafından 1932’de kurulan ve buldukları yörelerin araştırma, inceleme, belgeleme dil, edebiyat, güzel sanatlar, spor, sosyal yardım, kütüphane, müze gibi çeşitli alanlarda halk akademisi niteliğinde (Pekmezci, 1997, 47) bir işlevi olan Halkevleri’nin sayısı 1950 yılında 477’ye ulaşmıştır. Yaygın eğitimde bugünkü sanat eğitimi anlayışı ile eğitim verilmesi bu çabalara dayanmaktadır.1940’lı yıllarda sanat eğitimi açısından en önemli gelişme, İsmail Hakkı Tonguç’un öncülüğünde kurulan ve üretime yönelik eğitim verilen Köy Enstitüleri’dir (Ünver, 2002, 20). Bu eğitim kurumları çeşitli sebeplerle 1947 yılında kapatılmıştır.1948 İlkokul Programı, kendinden öncekilere göre daha ayrıntılı ve sistematik bir biçimde hazırlanmıştır. Bunu, o dönemde sanat eğitimi konusunda gösterilen çabalara bağlamak mümkündür.1952 yılında ise lise kurumlarında resim dersleri seçmeli olarak programa dâhil edilmiştir (Telli, 1990, 18).1962 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen 7. Milli Eğitim Şûrasında, eğitim ve sanat konusu üzerinde dikkatle durulmuştur. Şûra kapsamında sunulan raporlarda, Güzel Sanatlar Akademisi, halk eğitiminde güzel sanatlar, plastik sanatların geliştirilmesi ve sanatçıların teşviki, radyo, bölge kültür ve sanat merkezleri ile ilgili görüşler ortaya konulmuş ve bazı öneriler getirilmiştir. 1982 yılında gerçekleştirilen 11. Milli Eğitim Şûrasında ise, resim öğretmenlerinin de yetiştiği Eğitim Enstitüleri’nin eğitim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılmış ve bu kurumların Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinden çıkarılıp o dönemde kurulan “Yüksek Öğretim Kurumu”na tabii olması kararlaştırılmıştır (Gökay-Yılmaz, 2011, 32).1968 yılında “İlköğretim Resim-İş Dersi Öğretim Programı” adıyla uygulamaya konulan öğretim programı, “Resim Dersi Öğretim Programlarını Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu” tarafından hazırlanan ve 1992-1993 öğretim yılında yürürlüğe giren yeni öğretim programına dek uygulamada kalmıştır (Gökay-Yılmaz, 2011, 32). 2006 yılında ise, Milli Eğitim Bakanlığı’nca yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak geliştirilen “İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Programı” uygulamaya konulmuştur. Dolayısıyla, “resim-iş” olan dersin adı “görsel sanatlar” olarak değiştirilmiş ve sonrasında gerçekleştirile güncelleme çalışmaları da buna uygun olarak yapılmıştır.

#### **2.5.11. Kanada(Ontario)’da Sanat Eğitiminin Tarihçesi**

Sanat eğitimi, biçimsel anlamda, yüz yılı aşkın bir süredir Ontario’daki okullarda (kuzey-doğu Ontario’da olanlar dahil) yer bulunmuştur ve tarihi Kanada’daki diğer eyaletlerin ve diğer Batılı ülkelerin tarihine benzerlik gösterir. Clark’a (1994, 2006) göre,

19. yüzyıl Ontario ilköğretim okullarında basit süsleme ve geometrik çizim dersleri başlamış ve 1904 yılında 'sanat' olarak yeniden adlandırılmıştır.

Sanat eğitiminde mevcut olan öğretmen dostu kitaplar teknik yeteneklere, yaratıcılığa ve ilgili içeriğe odaklanmıştır. Öğretmenler için bu kaynakların bulunmasından dolayı, 1950lerdeki Ontario okullarında sanat eğitiminin gelecek vadettiği düşünülmüştür. Ontario sanat eğitimi tarihi başka yerlerde ve diğer alanlarda neler olduğunu yansıtmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletlerinde eğitimin odağı beşeri bilimler ve fen bilimlerinin dengeli olduğu bir şekilden matematik ve fen bilimlerine kaymıştır. Okullarda sayısal becerilerin öneminin yükselişi sanat eğitiminin bilişsel temelli eğitim programlarında görüldüğü gibi bilimsel bir şekilde algılanmasına yol açmıştır.

Clark (2006) bölgesel halk eğitimi üzerindeki iki büyük etkiyi, OME ve Toronto Üniversitesini, sanata verilen değer az olduğundan dolayı eleştirmiştir. Sanat eğitimi savunucusu George Geoghegan (1992) sanatın ana konulardan daha değersiz olduğu algısını diğer bir neden olarak eklemiştir. Pitman (1998) küresel ekonominin ihtiyaçlarına hizmet eden rekabet ve diğer işyeri değerlerine olan tutumu eleştirmiştir. Kanada'nın il ve bölge sanat eğitimi programlarında Amerikan etkisi, coğrafi yakınlık ve benzer okul yapılarından kaynaklanmaktadır. Müfredatın odak noktası ABD'de beşeri bilimlerden fen bilimlerine kaydığında, aynı değişim ilin kuzey-doğu bölgesi de dâhil olmak üzere, Ontario'da da oldu. Yönetim değişikliği ile birlikte öğretim programındaki vatandaşlık ve eşitlik gibi sosyalist değerler yönetim ve performatiflik gibi değerlerle değiştirilmiştir. 1990'ların ortalarıyla birlikte, neo-liberalizmin Ontario'ya da yansımış olduğu söylenebilir.

Davis'e (2005) göre, 20. yüzyılın başlarındaki sosyal etkinlik hareketleri sırasında sanat eğitimi öğrenciler için boş zamanlarını en iyi şekilde değerlendirmeleri için bir yol olarak görüldü. Daha sonra, temele dönüş hareketi sırasında, daha sıkı sanat müfredatı oluşturmak için DBAE oluşturuldu. Daha yakın zamanlarda, VCAE görsel medyanın yükselişi ve sanattaki popüler kültürün etkisinden dolayı ortaya çıkmıştır. Ancak, sanat için büyük başarı, kuzey-doğu Ontario da dahil olmak üzere Batılı ülkelerin ve bölgelerin kendi müfredatları ile bu konuları zorunlu kılmalarıdır.

Tait (1956), yaptığı çalışmada Kanada'nın Ontario Eyaleti'nde sanat eğitiminin gelişimini sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal etkenleri de göz önünde bulundurarak incelemiştir. Ontario'da sanat eğitiminin çeşitli yönleriyle ele almış bu çalışmaya göre Ontario ilköğretim okullarında takip edilen öğretim programları içerisinde sanatın yeri

1800lü yıllardan itibaren istenmeyen konu olmaktan çıkıp genel eğitim içerisinde etkili bir güç haline gelmiştir (Tait, 1956, VI).

## **2.6. Karşılaştırmalı Eğitim**

### **2.6.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tanımı ve Tarihçesi**

Karşılaştırmalı eğitim ile ilgili geçmişten günümüze çeşitli tanımlar yapılmıştır. Karşılaştırmalı eğitimi ve bu alanında yapılan araştırmaları anlamak için öncelikli olarak yapılan bu tanımların incelenmesi ve anlaşılması gerekmektedir.

Türkoğlu (1984, 18)'na göre karşılaştırmalı eğitim, farklı kültürlerde ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sistemini teorik ve pratik olarak farklı ve benzer yönleri açısından inceleyen alandır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında daha çok okul sistemleri, eğitim yönetimi, eğitim finansmanı, öğretmenler, öğrenciler, öğretim programları gibi konular ele alınmaktadır.

Erdoğan (1995, 5) ise karşılaştırmalı eğitimi, milli eğitim sistemlerini sosyal, siyasal ve kültürel etkenleri göz önünde bulundurarak inceleyen bir alan olarak tanımlamaktadır. Demirel (1996, 7) de benzer yönde şöyle bir tanım getirmiştir: “Karşılaştırmalı eğitim; farklı kültürlerdeki ve ülkelerdeki eğitim sistemlerinin, kurumsal ve uygulamalı olarak benzerlik ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen fenomenlerin anlamını belirten ve insanları toplumsallaştırma ile eğitime yollarına ilişkin yararlı genel önerilere ulaştıran bir disiplindir”.

Görüldüğü gibi, karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerinin yalnızca güncel durumlarını ortaya koymayıp, sistemlerde çeşitli yönlerden meydana gelen gelişmelerin nedenlerini, ülkelerin eğitim sistemlerinin ileri seviyede ya da geride kalmış olma durumlarının altında yatan sebepleri keşfetmeye çalışan bir alandır (Cramer & Browne, 1974, 1). Gözlemlere ve istatistiksel işlemlere dayalı bilimsel çalışmalar olan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları literatürde bilim dalı olarak yer almaktadır (Ültanır, 2000, 17).

Eğitim ile ilgili problemlere çözüm önerileri getirilebilmesi amacıyla farklı kültürlerin eğitim sistemlerinin incelendiği karşılaştırmalı eğitim alanında, Antik Yunan filozofu Eflatun'dan itibaren birçok eğitimci ve filozof çalışmalar gerçekleştirmiştir. Eflatun'un bu alanla ilgili üzerinde özellikle durduğu konu eğitimin amaçları iken; Aristo anayasaların incelenmesine yönelmiştir. Eflatun, eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin fikirler ortaya koyarken, Aristo tüm Yunan anayasalarını ele alarak kıyaslama yoluna

gitmiştir. Bu durum günümüzde uygulanan karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında genel olarak Aristo'nun karşılaştırma konusunda benimsediği felsefeye benzer bir tutum sergilendiğini göstermektedir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971, 9).

Eski dönemlerden bu yana farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesine yönelik daha birçok çalışma yapılmış olmasına karşın, Karşılaştırmalı Eğitim'in bir Eğitim Bilimi dalı olarak kabul edilmeye başlanması 19.yüzyılın sonlarına tarihlenmektedir. Bu dönemde Marc Antoine Jullien'in "Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler" (1817) adlı eseri, büyük oranda kabul edilerek karşılaştırmalı eğitim teriminin literatüre girmesini sağlamıştır. Karşılaştırmalı Eğitim'in amaç ve yöntemleri ilk kez Jullien tarafından hazırlanan ve karşılaştırmalı araştırmalara sistematik bir yaklaşım önerisi getirilmiş olan bu eserde yer almıştır (Erdoğan, 2003, 15-16).

Bereday (1964, 9), karşılaştırmalı eğitimin tarihsel süreçte gösterdiği gelişimi büyük oranda 19. yüzyıla yayılmış olan "ödünç alma" dönemi, 20. yüzyılın ilk yarısı boyunca süren "öngörü" dönemi, karşılaştırmalı eğitimin daha sistemli bir hale geldiği, yaklaşımlarının ve yöntemlerinin geliştiği "inceleme" dönemi olmak üzere üç evrede tamamladığını ifade etmektedir.

Bazı görüşlere göre ise karşılaştırmalı eğitimin tarihsel süreçteki gelişimi, 19. yüzyıldan itibaren her biri karşılaştırmalı araştırma açısından birbirinden farklı güdüler ile belirlenen ve her biri ayrı çalışma konularına eğilen, tanımlanabilir dört aşamada gerçekleşmiştir. Bu aşamalar şöyledir (Türkoğlu, 2012, 6-13):

- a- Hazırlık Aşaması (Aristoteles-1880): İlk evre seyyahların dönemidir ve bu dönemde karşılaştırmalı araştırmaların yapılmasında itici güç merak güdüsü olmuştur.
- b- Oluşma Aşaması (1880-1914) İkinci evre eğitimde ödünç alma dönemidir ki bu dönemde yürütülen karşılaştırmalı araştırmalarda görülen temel güdü farklı eğitim uygulamalarından olumlu yönde çıkarımlar yapma isteğidir.
- c- Kuram Aşaması (1914-1940): Bu aşama, eğitim sistemlerinin niteliklerinin, o eğitim sisteminin içine geliştiği toplumun toplumsal değerleri ve koşullarıyla açıklanmaya çalışıldığı dönemi ifade etmektedir. Karşılaştırmalı eğitimcilerin eğitimin toplumsal temellerine inmeye çalıştıkları bu aşamada ulusal eğitim sistemlerini şekillendiren güçlerin ve unsurların belirlenmesi amaçlanmaktadır.



- d- Araştırma Aşaması (1940-...): Bu aşama, eğitim ve toplum arasındaki ilişkileri görünür kılmak amacıyla sosyoloji, siyasal bilimler ve ekonomi gibi çeşitli disiplinlerin nicel ve deneysel yöntemlerinin kullanıldığı ve karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının bu amaca yönelik olarak yapıldığı dönemi ifade etmektedir. Bu dönemde karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına değin tüm sorunlar incelenmektedir.

Görüldüğü gibi, 19. yüzyılda Karşılaştırmalı Eğitim alanında yapılan çalışmalar daha çok, yabancı eğitim sistemleri ile ilgili bilgi toplayarak bu bilgiler ışığında kendi ülkelerinde yenilikler ortaya koymayı hedefleyen eğitim yöneticileri tarafından ortaya koyulmuştur (Erdoğan, 2003, 18). Bu dönemde karşılaştırmalı eğitim araştırmacılarına veri sağlayan en önemli araç incelenen ülkelere yapılan seyahatler olmuştur. 19. yüzyılın en önemli karşılaştırmalı eğitimcileri, Victor Cousin, John Griscom, Calvin Stowe, Henry Barnard, Horace Mann, Henry Matthew Arnold, Josgoh Kay, Robert Morent ve Michael Sadler gibi araştırmacılarıdır. 20. yüzyılın başından itibaren ise karşılaştırmalı eğitim araştırmaları dünyada gözlemlenen geniş çapta ekonomik ve sosyal olguların eğitim üzerindeki etkilerini ortaya koymaya yönelik olmuştur. Bu dönemde karşılaştırmalı eğitime katkı sağlayan önemli karşılaştırmalı eğitimcilerin başında Nicholas Hans ve Robert Ulich gelmektedir.

### **2.6.2. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarının Amaçları**

Eğitim ile ilgili araştırmalarda, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarından faydalanmak için karşılaştırmalı eğitimin amaçlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Ancak, karşılaştırmalı eğitimciler, bu alandaki çalışmaların amaçları ve kullanımı konularında bugüne dek fikir birliğine varamamışlardır. Bu konuda yaygın olarak benimsenen görüşe göre karşılaştırmalı eğitimin amaçları, akademik ve uygulamalı olmak üzere iki ayrı fakat aynı zamanda iç içe geçmiş kategoriler ile açıklanabilmektedir. Bahsedilen bu kategorilerden biri bilgiye vurgu yaparken; diğeri uygulamadaki durumları ortaya çıkarır. Ancak, bu iki kategori de birbirini tamamlayıcı ve birbirine bağlı özellik göstermektedir (Jones, 1971, 26). Başka bir deyişle, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarından bazıları salt bilgiye odaklanırken, bazıları eğitim uygulamalarını incelemektedir.

İngiliz karşılaştırmalı eğitim araştırmacısı Brian Holmes, 1971 yılında basılan Eğitim Ansiklopedisi (The Encyclopedia of Education) adlı eserde karşılaştırmalı eğitimin büyük oranda kabul görmüş dört amacının olduğunu ve karşılaştırmalı eğitimciler tarafından bu dört maddeden her birine farklı derecelerde önem verildiğini belirtmiştir

(Holmes, 1971, 357). Karşılaştırmalı eğitimin dört amacı; eğitim süreçlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlama, belli ulusal eğitim sistemlerine karşı ilginin ve bilginin artmasına ve bu sistemlere yönelik soruların cevap bulmasını sağlama, okul sistemlerindeki uygulanabilir yeniliklere ve planlı gelişmelere destek olma, bu konuda çalışanların beğenilen ve uluslararası boyutta kabul görecektutumlarını destekleme olarak sıralanabilir.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının amaçları Erdoğan (1995, 8-9) tarafından ise şöyle sıralanmıştır:

- a. Eğitim sisteminin sorunlarına ve etkinliklerine yönelik geçerli bilgiler elde etmek,
- b. Eğitimde etkin olan etmenlerin, çeşitli ülkelerdeki gelişiminin ve görünümünün incelenmesi sonucu elde edilen bilgiler ile ülkelerin eğitim politikalarını belirlemelerine yardımcı olmak,
- c. Bir ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesi için kamusal ve uygulamalı olarak katkıda bulunmak,
- d. Eğitim ile ilgili varsayımları geliştirebilmek ve yorum getirebilmek için gerekli bilgiler sağlamak,
- e. Eğitimcilerin kültürel açıdan bakış açılarını güçlendirmek,
- f. Belli bir sorun karşısında bireylerin geniş bir bakış açısına sahip olmasını, çok yönlü ve alternatif çözüm yolları üretmeye açık olmasını sağlamak,
- g. Eğitimi bir bilim olarak zengin hale getirmek,
- h. Uluslararası anlayışa ve iletişime katkıda bulunmak, uluslararası gerginliği azaltmak,
- i. Eğitim konusunda başka ülkelerde kullanılan yöntemleri, uygulamaları ve kuruluşları araştırmacıların ülkelerine uyarlaması.

Yukarıdaki ifadelerden, karşılaştırmalı eğitimin hedeflerinin çeşitli boyutları olduğu anlaşılmaktadır. Seindenfaden (1972, 31-41) ise eğitim araştırmaları bağlamında karşılaştırmalı eğitimin işlevini farklı bir boyutta ele almıştır. Karşılaştırmalı eğitimin teorik işlevini altı grupta şöyle listelemiştir:

1. *Betimsel İşlevi*: Bu işlev, bir veya daha fazla ülkenin eğitim sistemine ilişkin verilerin mümkün olduğunca kapsamlı bir şekilde açıklanması ile ilgilidir.

2. *Genel Değerlendirme ya da “Syncritical” İşlev:* Burada, ele alınan konununilişkili olduğu etkenler, çeşitli eğitim sistemleri arasındaki eğilimlerin ve ortak sorunların ortaya çıkarılması için detaylı olarak incelenir.
3. *Ayırıcı (diacritical) ya da Ayırt edici (distinguishing) İşlev:* Ayırıcı işlev, genel değerlendirme işlevinden ayrı görülmektedir. Dahası, ayırıcı işlev eğitim sistemleri arasındaki ortak özellikleri, bağlantıları ortaya çıkarmak için sistemlerin gerçek yapılanmasını tanımlamaya yönelik bir inceleme yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Buna göre, karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerinin çeşitli konulardaki sorunlarını gidermeye yönelik işlevlere sahiptir.

Görüldüğü gibi karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, ülkelerin eğitim alanında ve dolaylı olarak diğer alanlarda gelişme göstermesi sağlamaktadır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, toplumsal ve çok farklı politikalarda mevcut olan eğitsel güçlük ve sorunları bilmeye ve belirlemeye katkı sağlamaktadır. Farklı ülke ve kültürlerin gündemindeki birçok çözüm aralarındaki karşılaştırma, herhangi bir devlette şu veya bu ölçüdeki başarının ya da başarısızlığın nedenlerini daha iyi kavramayı sağlamaktadır. Karşılaştırmalı araştırmalar sorunların çözümünde öğreticilere rehberlik yapabilmektedir (Türkoğlu, 2012, 20).

### **2.6.3. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Yaklaşımlar**

Literatür incelendiğinde karşılaştırmalı eğitimin bir yöntem bilimi olarak da görüldüğü ve karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının yürütülmesinde çeşitli yaklaşımlara başvurulduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar aşağıda kısaca tanımlanmaktadır.

*Yatay Yaklaşım:* Sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm unsurları incelenir. Bu unsurlar incelenirken araştırmanın yapıldığı döneme ait tüm unsurlar karşılaştırılır (Türkoğlu, 1984: 27). Bir anlamda sistemlerin günümüzdeki durumları incelenir.

*Dikey Yaklaşım:* Tarihsel analiz yönteminin uygulandığı bu yaklaşımda karşılaştırılan unsurların tarihsel süreçte nasıl bir yol izlediği incelenir. Bu inceleme, karşılaştırmalı eğitim araştırmacısının geleceğe dönük bazı öngörülerde bulunmasını sağlar (Türkoğlu, 1984, 27).

*Problem Çözme Yaklaşımı:* Herhangi bir eğitim sistemi içerisinde sorunların olduğu bir alan belirlenir ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmek için derinlemesine bir analiz

yapılır. Öğrenci maliyetleri, okulda araç gereç gereksinimleri gibi sorunlar bu yaklaşımla incelenmektedir (Ültanır, 2000, 25). Bu yaklaşım eğitim sistemi içerisindeki belli bir sorunun çözümü için sisteme bütüncül bir bakışı gerektirmektedir.

*Örnek Olay Yaklaşımı:* Bu yaklaşımda, ülkelerin eğitim deneyimleri incelenir. Bu yaklaşım ile yapılan incelemelerden varılan sonuçlar benzer şartlardaki diğer ülkelere yararlı olabilir (Türkoğlu, 1984, 27). Bu yaklaşımda karşılaştırma yapılmayıp karşılaştırma ve yorum okuyucuya bırakılmaktadır. Bu yaklaşımla yürütülen incelemelerin zayıf yönü, olayın toplumsal veya tarihsel bütünü içerisine yerleştirilmesindeki güçlük ve başarısızlıktır (Ültanır, 2000, 25).

*Yapısal-işlevcilik Yaklaşımı:* Eğitim sistemiyle diğer toplumsal kurumlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi tanımlayarak analiz eder. Bu yöntemde, sosyal koşullar ve çevrenin incelenmesi gerektiği varsayılır. Okul türleri arasındaki ilişkilerle ilgili eğitim yaklaşımı ve sosyal yapı ile eğitimin çeşitli yönleri arasındaki ilişkileri inceleyen eğitimsel-toplumsal yaklaşım şeklinde tanımlanmıştır (Ültanır, 2000, 25).

*Tanımlayıcı Yaklaşım:* Geleneksel analiz yaklaşımlarından biri olan tanımlayıcı yaklaşım, konu ile ilgili literatür incelendiği ve dokümanların toplandığı; benzer ve farklı yönlerin ortaya konulduğu yaklaşımdır (Ültanır, 2000, 25).

*Açıklayıcı yaklaşım:* Karşılaştırılan olayların nedenlerinin araştırılması ve mümkünse gelecekteki ilerlemeler için bir takım ön çalışmalar yapılmasıdır (Ültanır, 2000, 26).

Görüldüğü gibi karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan yaklaşımlardan yatay yaklaşım eğitim sistemlerindeki tüm boyutları o döneme ait değişkenlerle yan yana getirerek benzer ve farklı yönleri tespit etmeye çalışırken, dikey yaklaşımda eğitim sistemi genellikle tarihsel gelişim süreci dikkate alınarak incelenir. Problem çözme yaklaşımında ise eğitim sistemi içerisinde sorunların olduğu bir alan belirlenir ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmek için derinlemesine bir analiz yapılır. Örnek olay yaklaşımında farklı ülkelerin eğitim uygulamalarından bazılarının, benzer şartları taşıyan bir başka ülke için uygun olabileceği ve olumlu sonuçlar doğurabileceği fikri benimsenirken, yapısal-işlevcilik yaklaşımında eğitim sistemiyle diğer toplumsal kurumlar arasındaki etkileşim belirlenerek analiz edilir. Geleneksel yaklaşım olan tanımlayıcı yaklaşımda ise belirlenen konu ile ilgili literatür incelenir ve benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılır.

Bilinen bu yaklaşımların yanında Ültanır (2000, 26) tarafından tanımlanmış karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılabilecek üç temel yaklaşım şöyledir:

*Yordayıcı (predicitive) yaklaşım:* Eğilimler kuramı olarak da nitelendirilen bu yaklaşım, hangi siyasi ve kurumsal eğilimlerin daha önemli olacağını ya da aksine yakın gelecekte hangisinin daha az anlamlı olacağını önceden belirtmesidir.

*Yöneltici (orientative) yaklaşım:* Pragmatiktir. Eğitim sistemlerinin ortaklaşa ya da tek başına gelişmesine yardım eder.

*Değerlendirici (evaluative) yaklaşım:* Bir ya da birden fazla ülkenin eğitim sistemlerinin ya da kurumlarının üzerinde odaklanmıştır. Karşılaştırmacılar bu sistem ve kurumların kişisel olarak değerlendirilmesiyle sonuca ulaşır ve yargılar geliştirirler.

#### **2.6.4. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarında Kullanılan Yöntemler**

Karşılaştırmalı eğitim yöntemleri literatürüne yönelik bir inceleme çok geniş yelpazede bir çeşitliliğin olduğunu da ortaya çıkarmaktadır. Watson (1996, 381), karşılaştırmalı eğitim alanında kullanılabilir yöntem çeşitliliğini, “Karşılaştırmalı eğitim birçok disiplinin ürünü olduğu için onu diğer eğitim alanlarından veya uygulamalı sosyal bilimlerden ayıracak bir kavramsal veya yöntemsel araca sahip değildir. Dolayısıyla, bazı bilim adamları tarafından aksi iddia edilmiş olmasına rağmen yalnızca tek bir karşılaştırmalı eğitim yönteminin bulunmadığı vurgulanmalıdır.” şeklindeki ifadeleriyle vurgulamıştır. Araştırmanın bu bölümünde, karşılaştırmalı eğitim metodolojisine önemli katkılarda bulunmuş olan George Bereday, Nicholas Hans, Brain Holmes, Isaac Kandel, Edmund King ve bu bilim insanları tarafından geliştirilen yöntemlerden bahsedilmiştir. Bu isimlerin çalışmalarının açıklanmak üzere seçilmesinde karşılaştırmalı eğitim metodolojisine yeni yönelimler kazandırmış olmaları ve ortaya koydukları yöntemlerin önde gelen eğitimciler tarafından kabul edilmiş ve desteklenmiş olması gibi faktörler etkili olmuştur.

##### **2.6.4.1. Hans’ın Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemi**

Nicholas Hans, Londra Üniversitesi Karşılaştırmalı Eğitim alanında öğretim üyeliği yapmıştır. Karşılaştırmalı eğitime en önemli katkısı, geliştirdiği yöneme ilişkin açıklamalar içeren “Comparative Education: A study of Educational Factors and Traditions” (Karşılaştırmalı Eğitim: Eğitsel Faktörlerin ve Geleneklerin İncelenmesi) (1949) adlı çalışmasıdır (Trethewey, 1976, 62).

Hans’a göre karşılaştırmalı eğitimde de ondan çok önce ortaya çıkan karşılaştırmalı hukuk, karşılaştırmalı din ve karşılaştırmalı anatomi çalışmalarında izlenen yol takip

edilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerine ilişkin verilerin betimlenmesi ve karşılaştırılması, benzer ve farklı yönlerin tarihsel inceleme yoluyla ortaya çıkarılması ve incelenmesi gibi aşamaları içermektedir. Hans'ın karşılaştırmalı eğitim yönteminin ilk basamağı her bir eğitim sisteminin tarihsel bağlamı içerisinde ve ulusal kimlik ve kültür gelişimi ile bağlantılı olarak ayrı ayrı incelenmesidir (Hans, 1958, 7-8). İkinci basamağı ise, seçilen eğitim sistemlerine ilişkin verilerin toplanmasıdır (Trethewey, 1976, 62).

Hans'a göre, ulusların gelişimi doğal, dinsel ve seküler faktörler olarak adlandırılan üç temel faktöre bağlıdır. Doğal faktörler içerisinde, ırk, ulusal dil ve konum; dini faktörler içerisinde, Hristiyanlık, İslam, Hinduizm ve Budizm, Konfüçyüsçülük, Şintoizm gibi diğer batılı inanışlar; seküler faktörler içerisinde ise hümanizm, sosyalizm ve milliyetçilik yer almaktadır (Trethewey, 1976, 63). Hans'ın amacı, çeşitli ülkelerde görülen eğitim sistemlerini ulusal kimlik ve kültür açısından ve tarihsel bağlamda özetlemektir (Prinsloo, 1980, 53).

#### **2.6.4.2. Sosyolojik Yöntem / Sorun İnceleme Yöntemi**

Holmes, 1943 yılında Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü'ndeki görevine başlamıştır. "Eğitim Yıllığı (Yearbook of Education)" adlı çalışmaya önemli katkılarda bulunmuştur. Holmes'un en önemli çalışması 1965 yılında yayınlanan "Eğitimde Problemler (Problems in Education)" adlı çalışmadır (Van Schalkwyk, 1978, 52).

Holmes'un, karşılaştırmalı eğitimde sorun inceleme yöntemi, -sosyolojik yöntem olarak da kullanılmaktadır- eğitsel sorunları sosyolojik bağlamda ele alarak incelemektedir. Holmes, sorun inceleme yöntemini eğitim konusundaki sorunların çözümünde ve eğitim kalitesinin artırılmasında en uygun yöntem olarak görmektedir. Ona göre, sorun inceleme yöntemi bilimseldir ve gerektiğinde değişim için bir araç olarak kullanılabilir (Holmes, 1965, 3). Bu yöntemde birincil hedef, eğitimle ilgili bir sorunun diğer ülkelerde ortaya çıkış biçimleri, gelişimi ve sonuçlanması ile birlikte değerlendirilmesidir. Eğitim sistemlerinin ülkelerde görülen sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel faktörlerden etkilendiği bilinmektedir. Bu sebeple bir ülkenin eğitim sisteminin tam anlamıyla anlaşılabilmesi için ülkede görülen toplumsal yapının ve sorunların anlaşılması büyük önem taşımaktadır (Yüksel, Sağlam, 2012, 29).

Holmes (1965, 32), sorun inceleme yöntemini geliştirirken John Dewey'in *Nasıl Dünürüz (How We Think)* adlı kitabında geçen yansıtıcı düşünmeyi incelemiş şu açıklamaları yapmıştır: mevcut bir problem; hipotez ya da çözüm oluşturma; sorunu düşünselleştirme ya da

inceleme;inceleme ve bağlamın özelleştirilmesi;sonuçların mantıksal çıkarımı; ve uygulamada doğrulama.Bunun yanında, Holmes (1965, 34-47) sorunun belirlenmesi ve incelenmesi, politika oluşturma, ilgili faktörlerin belirlenmesi ve tahmin olmak üzere sorun inceleme yönteminin dört temel yönüne dikkat çekmiştir.

Holmes(1973, 20) geliştirdiği modele ilişkin,“Karşılaştırmalı eğitimin ele aldığı en temel sorun, eğitimi belirleyen faktörlere dair genel ifadeler ile ulusal eğitim sistemlerine dair gerçekler arasındaki ilişkiyi ortaya koyma çabasıdır.” İfadelerini kullanmıştır.

#### **2.6.4.3. Kandel’in Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemi**

Kandel, Kolombiya Üniversitesi Öğretmen Okulu’nda uzun yıllar profesör olarak görev yapmış, aynı zamanda yazar, spiker ve uluslararası bir gezgin olarak da bilinmektedir (Trethewey, 1976, 55). Geliştirdiği karşılaştırmalı eğitim yöntemine dair ayrıntılar 1933 yılında yayınlanan “Karşılaştırmalı Eğitim (Comparative Education)”adlı kitabının önsöz ve giriş kısımlarında yer almaktadır. Akademik dergilerde de birçok yayını bulunan Isaac Kandel, “Karşılaştırmalı Eğitim (Comparative Education)” adlı kitabını “Eğitimde Yeni Çağ (New Era in Education” ismi ile yeniden yazmış ve bu çalışma 1954 yılında yayınlanmıştır.

Kandel (1933), farklı ülkelerin karşılaştırılmasında çeşitli yöntemlerin uygulanabileceğine yönelik görüşünü “Birkaç ülkenin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, karşılaştırmanın amacına yönelik olarak çeşitli yöntemlerin kullanılmasını beraberinde getirir.” sözleriyle ifade etmiştir.

Kandel (1933), karşılaştırmalı eğitimin görevini, ulusal eğitim sistemlerinin özelliklerini belirleyen siyasi, sosyal, kültürel etkenler ışığında genel eğitimin ele alınması şeklinde ifade etmiştir.

#### **2.6.4.4. King’in Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemi**

King, Londra Üniversitesi’nde Karşılaştırmalı Eğitim profesörü olarak görev yapmış, yabancı eğitim sistemleri üzerine birçok yayını bulunan bir eğitimcidir (Barnard, 1984, 278).

King, eğitimi sosyal refahı ve güvenliği teşvik edici bir araç olarak görmektedir. Karşılaştırmalı eğitim ise, yalnızca karar verme noktasında bir araçtır. Dolayısıyla, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarını, kararların etkili bir şekilde uygulanmasını

kolaylaştırması açısından desteklemiş, ve sosyal bilimlerde bu alanda yeni yöntemlerin geliştirilmesinden yana olmuştur (Barnard and Vos, 1980, 8).

Herhangi bir sorunu incelemek için öncelikle bir amaç belirlenmiş olmalıdır (King, 1968, 43). Bilimsel araştırmalar, daima bir hipotezin ışığında gelişmektedir. King, karar-verme ve verilen kararların uygulanmasının karşılaştırmalı eğitimin en önemli amaçları olarak görmekte, fakat bunun yanında birçok amacının bulunduğunu da eklemektedir (Barnard and Vos, 1980, 21). Bunun yanında, karşılaştırmalı eğitimde diğer sosyal bilimlerden destek alınması gerektiğini savunmuştur.

King'in geliştirdiği karşılaştırmalı eğitim yönteminin kavramsal çerçevesini oluşturan unsurlar şunlardır (Barnard and Vos, 1980, 21) :

- Hızlı sosyal değişim,
- Karşılaştırmalı eğitimin karar verme noktasındaki destekleyici rolü,
- Demokrasiye katılım: eğitim reformlarına demokratik olarak daha yetenekli ve bilgili olanların dahil edilmesi gerekliliği,
- Pragmatik yaklaşım: bu yasaların altında yatan felsefenin reddi ve hipotez kullanım önerisi,

Görüldüğü gibi, King, karşılaştırmalı eğitimin eğitimde yenilikler meydana getirmede bir araç olarak kullanılabileceği fikrini desteklemiştir. King'in geliştirdiği karşılaştırmalı eğitim yönteminin temellerinde, karar verme ve belirleyici unsurlar bulunmaktadır. Onun görüşünde, pozitivism, tümevarım ve belirleyici sosyal kanunlar bulunmamaktadır.

#### **2.6.4.5. Bereday'in Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemi**

George Bereday, 1920 yılında Polonya'da doğmuş, İngiltere'de çalışmış ve Kolombiya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Karşılaştırmalı Eğitim başkanlığı görevini üstlenmiştir. Londra'da Ekonomi Okulu'nda sosyolog olarak dersler vermiştir (Holmes, 1981, 397). Bunun yanında "Karşılaştırmalı Eğitim Dergisi (Comparative Education Review)"nin ve "Eğitim Yıllığı (Yearbook of Education)"nin editörlüğünü yapmıştır. Bereday'in en geniş oranda kabul görmüş çalışması, karşılaştırmalı eğitime yönelik fikirlerine ve bu konuda geliştirdiği modele ilişkin 1964 yılında yayınladığı "Eğitimde Karşılaştırmalı Yöntem (Comparative Method in Education)"dir (Van, Schalkwyk, 1978, 50; Trethewey, 1976, 70-71; Barnard, 1984, 256).



Bereday (1964: 10-28), karşılaştırmalı eğitim yöntemini ilki bir ülke veya bölgeyi konu edinen alan çalışmaları, ikincisi birçok bölgeyi eşzamanlı olarak konu edinen karşılaştırmalı çalışmalar olmak üzere iki ana bölüme ayırmıştır. Alan çalışmalarını, betimleyici ve yorumlayıcı olmak üzere iki aşamaya ayırırken; karşılaştırmalı çalışmaları yan yana koyma (juxtaposition) ve karşılaştırma olmak üzere iki aşamaya ayırmıştır (Trethewey, 1976, 71).

Alan çalışmaları, bir ülkenin veya bölgenin eğitim sisteminin incelenmesi ile ilgilenmektedir. Bu basamak kendi içinde iki aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; betimleme aşaması ve yorumlama aşamasıdır.

Alan çalışmalarının ilk aşaması olan betimleme aşaması, aşağıdaki basamaklar takip edilerek sürdürülmektedir (Barnard, 1984, 271):

- Birincil, ikincil ve diğer yardımcı kaynakların tümünün gözden geçirilmesi,
- Okulların ve eğitim kurumlarının ziyaret edilmesi, incelenmesi,
- Elde edilen verilerin kaydedilmesi,
- Hipotezlerin veya geçici genellemelerin formüle edilmesi.

Yukarıdaki basamaklardan oluşan alan çalışmalarının en önemli aşaması, seçilen eğitim sistemlerinin ve uygulamalarının betimlenmesidir (Bereday, 1964, 11-13; Trethewey, 1976, 72).

Betimleme aşamasının tamamlanması üzerine, araştırmacının ele alınan ülke veya bölgenin eğitimine ilişkin toplanan bilgileri açıklamalar, grafikler, tablolar ve resimler şeklinde düzenlemesi önerilmiştir. Alan çalışmalarının ikinci aşamasında, bir ülkeye dair eğitim sistemini etkileyen ayrıntıların tarihi, siyasi, ekonomik, sosyal, coğrafi, felsefi ve diğer arka plan faktörler açısından yorumlanması, değerlendirilmesi, açıklanması işlemleri gerçekleştirilmektedir (Barnard, 1984, 271). Bu aşamadaki asıl amaç, betimlenen olguların mümkün olduğunca açıklanması ve yorumlanmasıdır. Bereday (1964, 10), sonraki basamak olan karşılaştırmalı çalışmada ihtiyaç duyulacak olan bilimsel kaynaklar açısından alan çalışmalarının vazgeçilmez olduğunu belirtmiştir. Şüphesiz ki, karşılaştırmalı çalışmalar, alan çalışması eksiksiz bir şekilde tamamlandığı takdirde anlam kazanmaktadır. Bereday'ın alan çalışmalarına büyük önem verdiği "karşılaştırmalı eğitim öğrencisi, bir kültürel alanın eğitim sistemine dair ayrıntılı bilgi edinmek ile işe başlamalıdır" (Bereday, 1964, 10) ifadelerinden anlaşılmaktadır;

Bereday (1964, 10) alan çalışmaları için bazı önkoşullar öne sürmüştür. Bunlar; incelenmekte olan alanın dilini bilmek, o alanda ikamet etmek, kültürel ve kişisel önyargıları kontrol altında tutmak olarak sıralanmaktadır. Bu önkoşullar karşılaştırmalı eğitim çalışmasının daha eksiksiz tamamlanmasına zemin oluşturmaktadır.

Karşılaştırmalı çalışmalar basamağı, iki ya da daha fazla ülkenin karşılaştırılması basamağı da iki aşamadan oluşmaktadır. Karşılaştırmalı çalışmaların ilk aşaması, “yan yana koyma” olarak adlandırılmaktadır. Bereday (1967, 171) yan yana koyma aşamasını “farklı ülkelere ilişkin verilerin karşılaştırma aşamasına hazırlanması amacıyla bir ön eşleştirmeye tabi tutulması” olarak açıklamıştır.

Bu eşleştirme verilerin sistematikleştirilmesini sağlamakta, böylece incelenen ülkelere dair her bir veri karşılaştırılabilir kategoriler altında toplanabilmektedir. Hipotez de bu aşamada ortaya koyulmaktadır. Elde edilen verilerin ön sınıflandırılmasını bir hipotezin ortaya koyulması takip etmektedir (Bereday, 1967, 171; Trethewey, 1976, 74).

Yan yana koyma aşamasında, tablosal gösterim (yatay) ve metinle gösterim (dikey) olmak üzere iki formdan faydalanılması önerilmiştir. Tablosal gösterimde, karşılaştırılan öğeler sütunlara yan yana dizilirken, metinle gösterimde ise bu öğeler alt alta yazılmaktadır (Bereday, 1967, 171).

Yanyana koyma aşamasında kullanılması önerilen gösterim formları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

**Tablo 1. Tablosal ve Metinle Yanyana Gösterim Formları**

Tablosal Gösterim (yatay)			Metinle Gösterim (Dikey)	
Karşılaştırma için ön hazırlık			Karşılaştırma için ön hazırlık	
Ülkeye ilişkin bilgiler			Ülkeye ilişkin bilgiler	
A	B	C	A	B
Karşılaştırma için son hipotez			C	
			Karşılaştırma için son hipotez	

**Kaynak:** (Bereday, 1967, 171)

Şekilden farklı ülkelerin verilerinin tablosal gösteriminin (yatay) durumunda, verilerin yan yana dizilerek eşleştirilmekte olduğu; verilerin metinle gösterimi (dikey) durumunda ise, verilerin alt alta yazılmakta olduğu anlaşılmaktadır.

Karşılaştırmalı çalışmaların ikinci aşaması ise iki ya da daha fazla ülkeye ilişkin bilgilerin objektif bir sonuca varmak amacıyla aynı anda toplanması ile doğan asıl karşılaştırma aşamasıdır (Barnard, 1984, 273). Bereday (1967, 175), karşılaştırma aşamasını da dengeleyici ve betimleyici olmak üzere iki türe ayırmıştır. Dengeleyici karşılaştırma ile karşılaştırılan verilere sistematik bir ileri-geri bakış ifade edilmiştir. Bu yöntemin temel özelliği, ülkeye ait bütün verilerin diğer ülkeler ile eşleştirilmesi ve dengelenmesidir. Diğer karşılaştırma türü olan betimleyici karşılaştırma ise farklı ülkelere ait eğitim uygulamalarının rastlantısal olarak seçilmesini ve betimlenmesini ifade etmektedir. Betimleyici karşılaştırmalarda, analizler yalnızca dolaylı olarak karşılaştırma verilerinden ileri gelmektedir ve genelleme yapılamamaktadır (Bereday, 1967, 178).

Bereday'ın karşılaştırma yönteminin basamakları kısaca şöyle yürütülmektedir (Trethewet, 1976, 74-76); bir konu veya problem seçilir; seçilen ülkelere ait konuyla ilgili eğitsel veriler toplanır ve düzenlenir; elde edilen veriler yorumlanır; yorumlanan verilerin yan yana getirilir; hipotez geliştirilir; yorumlanan verilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesiyle hipotez test edilir; bir sonuca varılır.

Görüldüğü gibi, Bereday yöntemi, bünyesindeki alan çalışmaları sayesinde karşılaştırmalı çalışmaları sağlam temellere oturtarak karşılaştırmalı eğitim alanına büyük katkılarda bulunmuştur.

#### **2.6.5. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Karşılaşılan Sorunlar**

Karşılaştırmalı araştırmalarda çalışmayı yürüten kişilerin objektif bakış açılarını korumaları gerekmektedir. Bu araştırmaları yürüten kişilerce bazı ülkelere duyulan sempati veya antipati durumlarının çalışmaya yansması çalışmanın bilimsel olma özelliğini zayıflatmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında ülkelerin eğitim sistemlerinin yanında ülkelerin sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik yapıları, tarihsel süreçleri gibi diğer konularında incelenmesi gerekmektedir. Çeşitli noktalarda birbirlerinden çok farklı ülkelerin karşılaştırılması oldukça zor olmaktadır. Bu sebeple araştırmanın sınırlarının dikkatle belirlenmesi gerekmektedir.

Ülkelerde kullanılan eğitim terimleri ve kavramları farklılık gösterebilmektedir. Bu durum, karşılaştırma açısından güçlük çıkarabilmektedir. Bunun yanında, karşılaştırma yapılan ülkelerin dillerinin bilinmesi özellikle yazılı kaynakların anlaşılması açısından gereklidir. Bunun yanında, çok sınırlı bir alanda yapılan karşılaştırma, genelleme yapma açısından güçlük çıkarabilmektedir (Demirel, 1996, 11).

## **2.7. Karşılaştırılan Ülkeler ile İlgili Bilgiler**

Araştırmanın bu kısmında araştırmaya dâhil edilen iki ülke olan Türkiye ve Kanada (Ontario) eğitim sistemleri ile ilgili bilgiler ortaya konulmuştur.

### **2.7.1. Türkiye**

Araştırmanın bu kısmında Türk Eğitim Sistemi hakkında bilgi verilmiştir.

#### **2.7.1.1. Türk Milli Eğitim Sistemi**

Türk Milli Eğitim Sistemi, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Eğitim ve Öğretimi, Düzenleyen Yasalar, Hükümet Programları, Kalkınma Plânları, Millî Eğitim Şûraları ve Ulusal Program temele alınarak yapılandırılmaktadır (Töremen, 2014, 2).

Türk Millî Eğitim Sisteminin genel çerçevesi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir. Bu kanun, Türk Milli Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeleri, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde ele almaktadır.

Millî Eğitim Temel Kanununda Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları şöyle ifade edilmiştir (MEB, 2008):

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

- “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne

sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

- İlgili, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçlara hizmet edecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve bazı temel ilkelere uygun olarak belirlenir. Bu ilkeler; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği, her yerde eğitim olarak sıralanmıştır.

#### **2.7.1.1.1. Türk Eğitim Sisteminin Yapılanması**

Türk Eğitim Sistemi'nin yapısı, yönetsel yapılanma ve okul sistemi yapılanması olmak üzere iki kısımda ele alınmıştır.

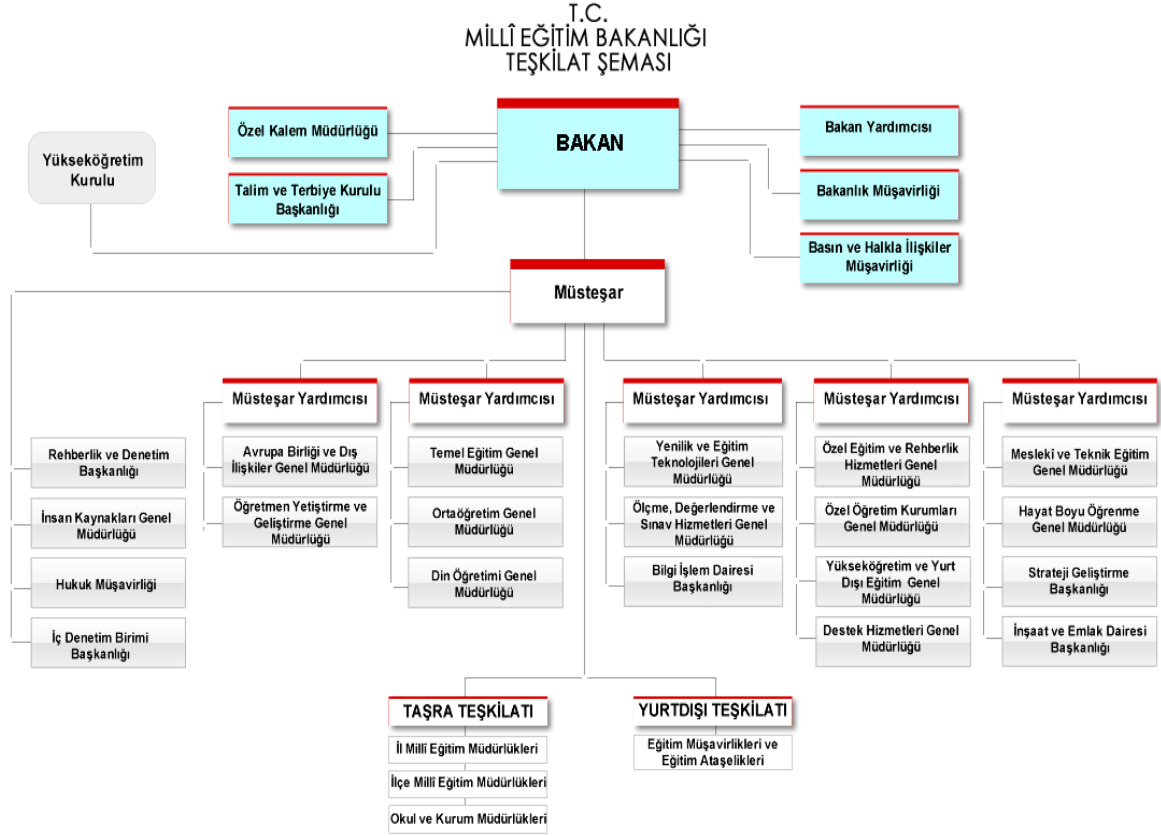
##### **Yönetsel Yapılanma**

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti'nde merkezden yönetilen tüm eğitim etkinliklerini yürütmekten sorumludur. Eğitim seviyeleri, Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim'den oluşmaktadır. Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıl olup, ilkokul, ortaokul ve lise (genel ve meslek) eğitimi 4+4+4 yıl şeklinde düzenlenmiştir. Bunların dışında, yetişkin eğitimine yönelik mesleki eğitim kurumları da bulunmaktadır. Yükseköğretim ise, devlet ve vakıf üniversitelerinden oluşmaktadır. Yükseköğretim Kurulu, yükseköğretimle ilgili tüm eğitim faaliyetlerin düzenlenmesinden sorumludur.

Milli Eğitim Bakanlığı yönetim yapısı, 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 3. maddesine göre merkez teşkilatı, taşra teşkilatı ve yurt dışı teşkilatı olmak üzere üç kısma ayrılmıştır. Aynı kararnamede Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin görevleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır (MEB, 2011):

- a) “Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.
- b) Eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejileri belirlemek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve denetlemek, ortaya çıkan yeni hizmet modellerine göre güncelleyerek geliştirmek.
- c) Eğitim sistemini yeniliklere açık, dinamik, ekonomik ve toplumsal gelişimin gerekleriyle uyumlu biçimde güncel teknik ve modeller ışığında tasarlamak ve geliştirmek.
- ç) Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve koordine etmek.
- d) Kız öğrencilerin, özürhükümler ve toplumun özel ilgi bekleyen diğerk kesimlerinin eğitime katılımını yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.
- e) Özel yetenek sahibi kişilerin bu niteliklerini koruyucu ve geliştirici özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.
- f) Yükseköğretim kurumları dışındaki eğitim ve öğretim kurumlarını açmak, açılmasına izin vermek ve denetlemek.
- g) Yurtdışında çalışan veya ikamet eden Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaç ve sorunlarına yönelik çalışmaları ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde yürütmek.
- ğ) Yükseköğretim dışında kalan ve diğerk kurum ve kuruluşlarca açılan örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program ve düzenlemelerini hazırlamak.
- h) Türk Silahlı Kuvvetlerine bağılı ortaöğretim kurumlarının program ve denklik derecelerinin belirlenmesi ile yönetmeliklerinin hazırlanmasında işbirliğinde bulunmak.
- ı) Yükseköğretimin millî eğitim politikası bütünlüğü içinde yürütülmesini sağlamak için, 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek.
- i) Mevzuatla Bakanlığa verilen diğerk görev ve hizmetleri yapmak.”

Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgüt şeması Şekil 2’de verilmiştir.



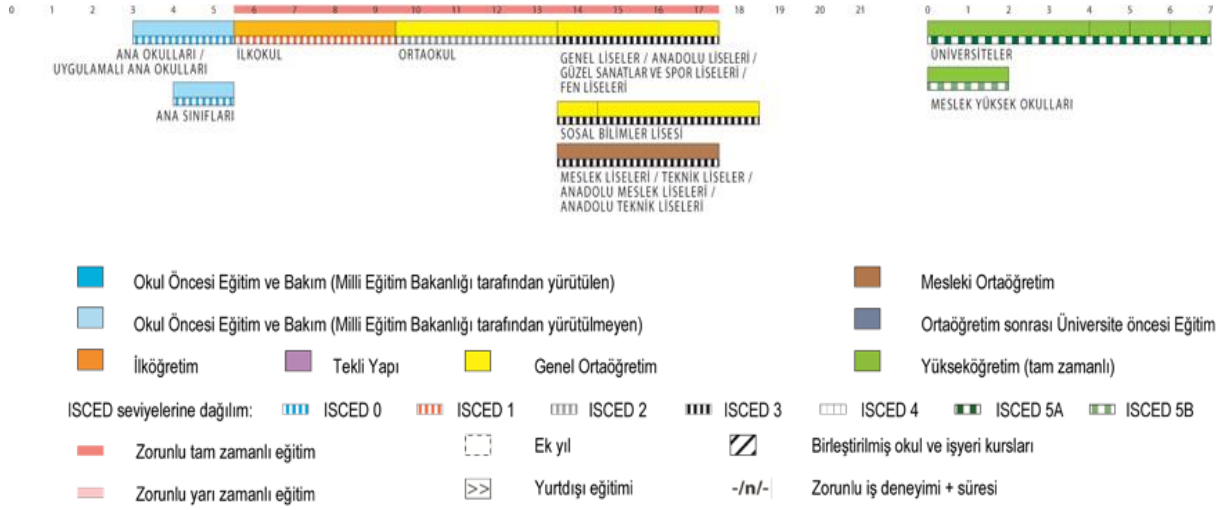
**Şekil 2: Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Seması (MEB, 2015)**

Millî Eğitim Bakanlığı, merkez teşkilatının yanında taşra ve yurtdışı teşkilatından oluşmaktadır. Bakanlık, 13/12/1983 tarihli ve 189 sayılı Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Yurtdışı Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname esaslarına uygun olarak yurtdışı teşkilatı kurmaya yetkilidir. Bu kapsamda faaliyet gösteren eğitim kurumlarında merkez hizmet birimleri tarafından oluşturulan eğitim programları kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı ise il millî eğitim müdürlükleri, İlçe millî eğitim müdürlükleri, okul ve kurum müdürlüklerinden oluşmaktadır (Eurydice, 2015).

### **Okul Yapılanması**

Türk Millî Eğitim Sistemi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1973)'nun 18. maddesine göre örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden oluşur. Örgün eğitim; okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Ancak, Programda belirtildiği üzere yüksek öğretim istatistikleri Bakanlığımızın hazırladığı yayından bağımsız olarak Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yayınlanmaktadır.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde okul sisteminin yapılanması Şekil 3'de sunulmuştur.



**Şekil 3: Türk Eğitim Sistemi'nde Okul Yapısı**

### **Örgün Eğitim**

Örgün eğitim, belli yaş grubunda yer alan bireylere, belirli amaçlara göre hazırlanmış programlara bağlı olarak okullarda verilen düzenli eğitimidir (Şişman, 2014, 91). Örgün eğitim, dört kademedен meydana gelmektedir. Bunlar; okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdir.

Okul öncesi eğitimi, ilköğretim yaşına gelmemiş çocukların eğitimini kapsamaktadır. Bu eğitim isteğe bağlıdır. 09.05.2012 tarihinde yayınlanan 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar ile ilgili Genelgede 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48-66 arasındaki çocukların ise anasınıflarında eğitim almalarının sağlanacağı ifade edilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri şunlardır:

- Çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
- Onları ilköğretime hazırlamak;
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı oluşturmak;
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.



Okul öncesi dönem, yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda (2013) belirtilen bu ilkeler şunlardır:

- Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
- Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, ihtiyaç duyulduğunda bir ilköğretim okuluna bağlı anasınıfları olarak veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının nerelerde ve hangi önceliklere göre açılacağı ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanacak bir yönetmelik ile düzenlenmektedir.

“İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” (2012) kararları çerçevesinde zorunlu eğitim sekiz yıldan on iki yıla çıkarılmıştır. Buna göre; zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”un (2012) 7. maddesi uyarınca, ilköğretim kademesi, dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre mecburi ilköğretim çağı 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitim-öğretimi kapsamakta olup bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle ifade edilmiştir:

- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek,

- Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre, ilköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilirler. Bu okullar; İlköğretim Okulları, Yatılı İlköğretim Bölge Okulları, Pansiyonlu İlköğretim Okulları, İmam-Hatip Ortaokulları, İşitme Engelliler İlköğretim Okulları, Görme Engelliler İlköğretim Okulları, Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları, Zihinsel Engelliler İlköğretim Okulları, Özel, Türk, Yabancı, Azınlık Uluslararası İlköğretim Okulları olarak sayılabilir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nu (1973) hükümlerince, ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir. İlköğretimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkı elde etmektedir.

Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, ortaöğretimin amaç ve görevleri,

- Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,
- Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanması esas alınmaktadır.

Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden oluşmakta olup, belli bir programa ağırlık veren okullara lise, teknik lise ve tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarını belirleyen isimler verilmektedir. Nüfusu az ve dağınık olan ve Milli Eğitim Bakanlığı

tarafından gerekli görülen yerlerde, ortaöğretimin, genel, mesleki ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan çok programlı liseler kurulabilmektedir. Ortaöğretim kurumlarının öğrenim süresi, uygulanan programın özelliğine göre, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir.

Ortaöğretim kurumları, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır. 1.7.2015 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği hükümlerine göre bu kurumlar;

- Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri ve spor liseleri,
- Anadolu imam-hatip liseleri,
- Mesleki ve teknik Anadolu liseleri, mesleki ve teknik eğitim merkezleri ile çok programlı Anadolu liselerinden oluşmaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre, yükseköğretim, orta öğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Yükseköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle belirlenmiştir:

- Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek,
- Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak,
- Yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak,
- Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek,

- Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak,
- Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır.

Üniversiteler tam zamanlı olup lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) programlar uygulayan enstitülerin yanı sıra, yüksek lisans derecesine götüren altı ve beş yıllık, lisans derecesine götüren dört yıllık fakülteler ve mesleki eğitim ağırlıklı dört yıllık yüksekokullar, ön lisans derecesine götüren tamamen mesleki eğitim içerikli iki yıllık meslek yüksekokullarından oluşmaktadır (Eurydice, 2015).Türkiye'deki yükseköğretim kurumları, Üniversiteler, Fakülteler, Enstitüler, Yüksekokullar, Konservatuvarlar, Meslek yüksekokulları, Uygulama ve araştırma merkezlerini kapsamaktadır. Üniversitelerde yer alan eğitim kademeleri ise; ön lisans eğitimi lisans eğitimi ve lisansüstü eğitimden oluşmaktadır. Lisansüstü eğitimi ise, yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık, sanatta yeterlilik kademelerini kapsamaktadır (Şişman, 2014, 102).

Türkiye'de özel öğretim kurumları ise, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Yasası'na bağlı olarak gerçek veya tüzel kişilerce açılan her kademe ve türdeki okulları ve kursları kapsamaktadır. Bu kurumlar aşağıda sıralanmıştır:

- Özel Türk Okulları
- Özel Azınlık Okulları
- Özel Yabancı Okullar
- Özel Uluslararası Okullar
- Özel ve Mesleki Teknik Kurslar
- Motorlu Taşıt Sürücü Kursları

Özel Eğitim, Türk milli eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ışığında, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanmasına yönelik olarak verilen eğitimi ifade etmektedir (Şişman, 2014, 104). Başka bir ifadeyle özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylere özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından, bireylerin gelişim özelliklerine uygun olarak geliştirilmiş eğitim programları uygulandığı eğitimi ifade etmektedir.

## ***Yaygın Eğitim***

Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre, yaygın eğitimin özel amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut, herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış vatandaşlara, örgün eğitimin yanında veya dışında, çeşitli süre ve düzeyde yapılan yaşam boyu eğitim-öğretim-rehberlik ve uygulama etkinliklerini kapsamaktadır (Şişman, 2014, 106). Başka bir deyişle yaygın eğitim, örgün eğitimle bir bütünlük gösterecek şekilde düzenlenmektedir (Töremen, 2014, 13).

Yaygın eğitimin amaç ve işlevleri;

- Okuma - yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
- Çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak,
- Milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
- Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
- İktisadi gücün artırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek,
- Boş zamanları iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak,
- Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonomimizin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkânlar hazırlamak,
- Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

## **2.8. Kanada**

### **2.8.1. Kanada Eğitim Sistemi**

Kanada, 2000 yılından itibaren, eğitim sistemi ve bu konuda gerçekleştirilen yenilikler bakımından dünyanın en iyi ülkelerinden biri olmuştur. Ülkede, sosyo-ekonomik durumu ne olursa olsun yalnızca Kanada orijinli öğrencilerin değil göçmenlerin de başarı gösterdiği görülmektedir (OECD,2011).

Kanada’da federal devlet yapısının olması dolayısıyla tüm ülkeyi kapsayan genel bir milli eğitim politikasının oluşması mümkün olmamıştır. Devlet yönetiminin eğitim sistemlerinin amaçları ve politikaları üzerinde yetkisi sınırlıdır. Eyaletler, kendi eğitim politikalarına göre belirledikleri hedefler doğrultusunda eğitim faaliyetlerini sürdürürler. Eyaletlerin eğitim politikalarında farklılıklar olduğu gibi benzerlikler de görülür (Ültanır, 2000). Merkeziyetçi bir yapısı olmayan Kanada’nın, tarih, yapı ve strateji bakımından sahip olduğu farklılıklar ülkenin bütüncül olarak incelenmesini zorlaştırmaktadır (OECD, 2011). Bunun yanında, ülke eğitiminden sorumlu merkezi bir eğitim biriminin bulunmaması Kanada’nın uluslararası sınavlarda gösterdiği olumlu performansın nedenlerinin saptanmasını da güçleştirmektedir (Bakioğlu, Pekince, 2014, 158).

#### **2.8.1.1. Kanada Eğitim Sisteminin Yapılanması**

Kanada eğitim sistemi, Anayasa kapsamında eyaletlerin sorumluluğunda olduğundan 10 eyalet ve 3 bölgeden oluşan ülkede tek ve merkezî bir eğitim sistemi oluşturulamamıştır. Bunun yerine, yönetim yapıları, politikaları ve uygulamaları birbirinde farklı özellikler gösterebilen bağımsız eyalet sistemleri oluşturulmuştur. Kanada Eğitim Sistemi’nin genel olarak beş önemli amacı bulunmaktadır. Bunlar; öğrencilerin zihinsel gelişimini sağlamak, mesleğe hazırlamak, ahlaki gelişimlerini sağlamak, yurttaşlık bilincini geliştirmek, kişisel gelişimlerini sağlamak olarak sıralanabilir (Taşdan, 2013, 384).

#### **Yönetsel Yapılanma**

Federal bir sisteme sahip olan ülkede 1867’de yürürlüğe giren yasa ile her bir eyalete eğitime ilişkin yasa yapma yetkisi verilmiştir (CMEC, 2008, 1).

Kanada’da ulusal anlamda bir eğitim bakanlığı bulunmamakla birlikte, ülkenin eğitim politikasının tasarlanmasında ve uygulamaya konulmasında etkili olan birimlerden bazıları şunlardır (Bakioğlu, Pekince, 2014, 160):

- Kanada Eğitim Bakanları Konseyi (The Council of Ministers of Education, Canada, CMEC)
- Kanada Eğitim Birliği (The Canadian Education Association-CEA)
- Kanada Eğitim Çalışmaları Toplumu (Canadian Society for the Study of Education)
- Kanada Öğretmen Federasyonu (Canadian Teachers Federation-CTF)
- Kanada Okul Yöneticileri Birliği (Canadian Association of School Administrators-CASA)
- Kanada Okul Yönetim Kurulları Birliği (Canadian School Board Association-CSBA)
- Kanada Öğrenme Konseyi (Canadian Council on Learning-CCL)

### **Okul Yapılanması**

Kanada, OECD ülkeleri arasında ilk ve ortaöğretime doğrudan bir federal müdahalenin olmadığı tek federe devlettir (Bakioğlu, Pekince, 2014, 173). Bunun yerine, her eyalete eğitime ilişkin karar alma yetkisi verilmiştir. Kanada’da, okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar kamuya bağlı okullarda ücretsiz eğitim verilmektedir. Zorunlu eğitim çağı ile ilgili eyaletler arası farklı uygulamalara rastlanmakla birlikte, çoğunlukla 5-7 yaşlarından 16-18 yaşlarına kadar olan dönemi kapsamaktadır (Taşdan, 2013, 386).



## NOTLAR

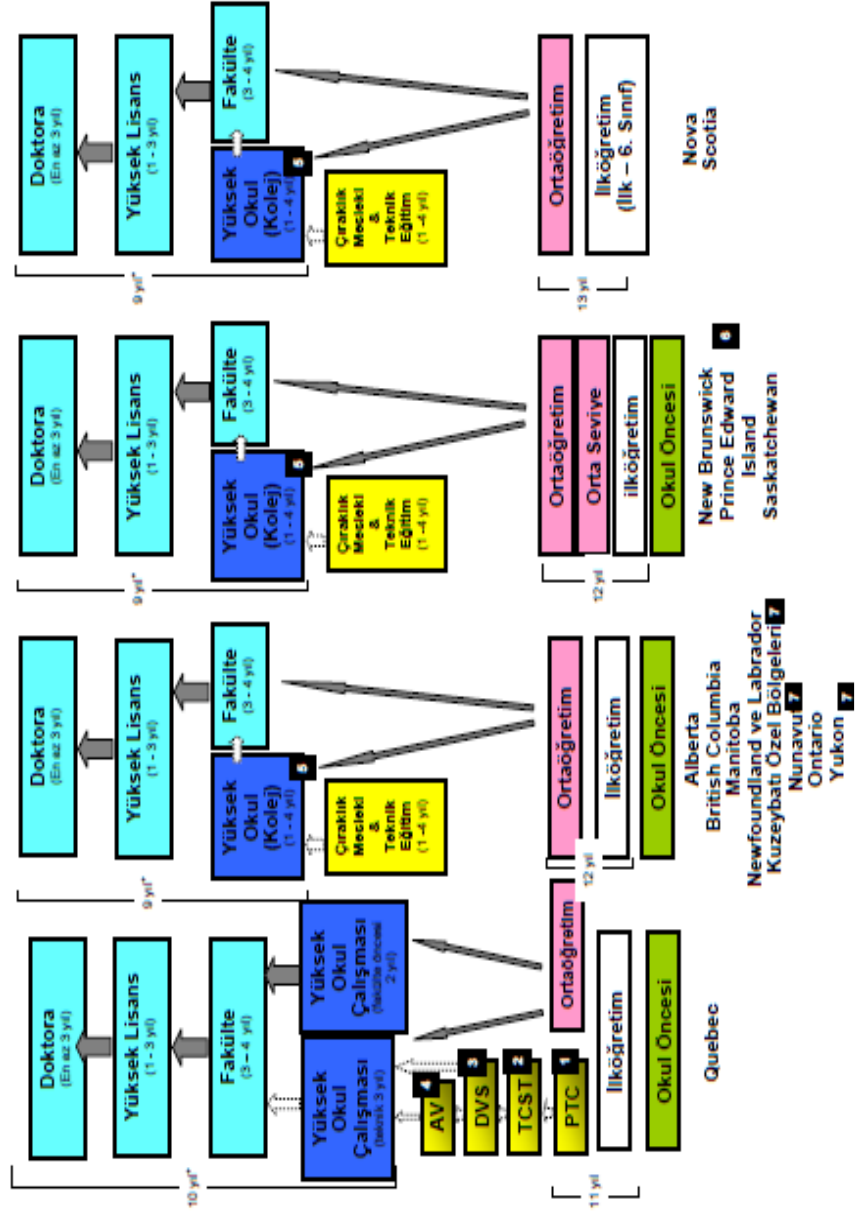
Bütün kolej ve üniversiteler değişen uzunlukta sertifika programları sunarlar.

Bu çizelgede yer almasa da sürekli eğitim ve yetişkin eğitimi programları öğretimin her seviyesinde alınabilir.

- Kolej eğitimi
- Üniversite eğitimi
- Çıraklık Mesleki& Teknik Eğitim
- İş hayatına

- Tipik olarak izlenecek yol
- ↗ Alternatif izlenebilecek yol

<b>1</b>	PTC: İş Öncesi Eğitim Sertifikası (Ortaöğretim sonrası 3 yıl)
<b>2</b>	TCST: Yarı Nitelikli Eğitim Sertifikası (Ortaöğretim sonrası 1 yıl)
<b>3</b>	DVS: Mesleki Öğrenciler Diploması (Programa göre 600 den 1800 saate kadar)
<b>4</b>	AV: Mesleki Uzmanlaşma Belgesi (Programa göre 300 den 1185 saate kadar)
<b>5</b>	Alberta, British Columbia, Ontario ve Prince Edward Island'da seçilmiş kurumlar uygulamış derece vermektedir
<b>6</b>	Prince Edward Island'da ortaöğretim "junior" (3 yıl) ve "senior" (3 yıl) olarak iki kısma bölünmüştür.
<b>7</b>	Özel bölgelerde derece veren kurumlar yoktur. Bazı dereceler ortaklık ile alınabilir. Öğrenciler özel bölgelerin dışındaki kurumlardan da derece alabilirler.



Şekil 4: Kanada Eğitim Sistemi

Kanada’da, eyaletler tarafından okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla çeşitli uygulamalar yürütülmektedir (Bakioğlu, Pekince, 2014, 174). Ancak, hiçbir eyalette okul öncesi eğitimin beş yaşına kadar zorunlu olmaması, beş yaşından sonra ise ilköğretimin bir parçası olarak kabul edildiğinden zorunlu olması tüm eyaletler için ortaktır (Taşdan, 2013, 386).

Kanada’da, okula başlama yaşı ve ilköğretimin süresi eyaletlerin yetkisine göre değişmektedir. Ancak, genel olarak 6-16 yaş arasını kapsamaktadır ve zorunludur. Yine de, bazı eyaletlerde zorunlu eğitimin başlangıç yaşının 5 olduğu, bazılarında ise mezuniyet yaşının 18 olduğu görülmektedir. İlköğretim kademesinde uygulanan öğretim programlarında daha çok dil, matematik, sosyal bilimler, fen, sağlık ve fizik eğitimi ve sanata giriş temel alanlarına ağırlık verilmektedir (CMEC, 2008, 4).

Ortaöğretim çağı, zorunlu eğitimin son dört-altı yılını kapsamaktadır. Öğrenciler, ortaöğretimin ilk yıllarında bazı seçmeli dersler ile birlikte zorunlu dersleri almaktadır. Kademenin sonlarına doğru seçmeli derslerin sayıları artmakta ve öğrenciler ilgilerine göre, mezuniyet sonrasındaki iş pazarına hazırlanma veya ortaöğretim sonrası eğitim kademelerine devam edebilmek için gereklilikleri sağlayabilme fırsatı elde etmektedirler. Kademe boyunca aldıkları zorunlu ve seçmeli dersleri başarı ile geçen öğrenciler ortaöğretim diploması almaya hak kazanırlar. Çoğu zaman, mesleki ve akademik nitelikteki programlar aynı ortaöğretim kurumunda verilirken; teknik ve mesleki eğitim ayrı bir okulda sürdürülmektedir (CMEC, 2008, 4).

## **2.9. Ontario**

Ontario, Kanada'nın başkenti Ottawa'yı da kapsamaktadır. Kanada'daki on eyalet arasında en büyük ikinci eyalet olan Ontario, 1.1 milyon kilometrekarelik bir alan üzerinde yer almaktadır. Ontario konumu itibariyle, doğuda Quebec, batıda Manitoba, kuzeyde Hudson Körfezi ve James Körfezi, güneyde St.Lawrence Nehri ve Great Gölü ile çevrilidir. Ontario Eyaleti'nin sınırlarını oluşturan alan, Fransa ve İspanya'nın kapladığı alanların toplamından daha geniştir.

13.5 milyondan fazla nüfusa sahip olan Ontario, toplam Kanada nüfusunun 5'te 2'sine ev sahipliği yapmaktadır. Eyalet genelinde Fransızca konuşulan bazı bölgeler olmasının yanında Ontario'nun resmi dili İngilizcedir. Fransızca dil hakları eyaletin hukuk ve eğitim sistemlerine yansıtılmıştır. Hükümet hizmetleri, eyalet genelinde belirlenmiş birçok bölgede İngilizce ve Fransızca olarak verilmektedir. Ontario'da yaygın olarak

konusulan İngilizce'nin yanında yer yer Çince, İtalyanca, Almanca, Polonyaca, İspanyolca, Ukraynaca ve Portekizce gibi dil ve lehçelerin konuşulduğu da bilinmektedir. Budurum Ontario nüfusunun çok zengin bir etnik köken çeşitliliğine sahip olmasından kaynaklanan doğal bir durumdur.

Ontario'nun nüfus artışı, Amerikan Devrimi'nin Kanada'nın kuzeyine göçmen göndermesinden bu yana süregelen göçlere dayanmaktadır. Günümüzde de, her yıl Kanada'ya göç eden yaklaşık 250,000 kişiden %40'ı Ontario Eyaleti'ne yerleşmeyi tercih etmektedir. Ontario Eyaleti'nin başkenti olan ve 100'den fazla dilin ve lehçenin konuşulduğu Toronto'nun çok kültürlülük açısından dünya genelinde ilk sıralarda olduğu bilinmektedir.

### **2.9.1. Ontario Eğitim Sistemi**

Ontario, özerk statüsünden dolayı Kanada'dan farklı bir eğitim sistemine sahiptir. Ontario'da eğitimi düzenleyen Eğitim yasası (Education Act) bulunmaktadır. Bu bölgesel yasaların yanında federal yasalar ve Uluslararası İnsan Hakları Sözleşmesi de Ontario'daki eğitim sürecinde etkilidir. Ontario yasalarına göre çocuklar dört yaşlarından on sekiz yaşlarına kadar ücretsiz olarak eğitim görme hakkına sahiptirler. Altı yaşlarından on sekiz yaşlarına kadar ise eğitim almak zorundadırlar.

Ontario Eğitim Sistemi'nin amaçlarının tek bir dokümanda ve kesin maddelerle sıralanan bir şekilde belirtilmediği dönemde, çeşitli kaynaklarda ortak olarak belirtilen amaç eğitilmiş vatandaş yetiştirme politikası çerçevesinde açıklanmaktaydı. Eğitim Yasasının 0.1 (2) maddesinde eğitimin amacı olarak öğrencilere potansiyellerini gerçekleştirmeleri için olanaklar sağlanması ve toplumlarına katkıda bulunan yüksek yetenekli, bilgili ve özenli vatandaşlar yetiştirilmesi gösterilmiştir. Yasa, Ontario'daki eğitimin tüm ayrıntılarını ve prosedürlerini içermektedir. Ayrıca, çok kültürlülüğün benimsendiği, insan hakları çerçevesinde bir eğitim verilmesi önemli görülmüştür (Ontario'nun Eşitlik ve Kaynaştırıcı Eğitim Stratejisi). Ancak, Ontario Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılında yayınladığı "Achieving Excellence A Renewed Vision for Education in Ontario" adlı yayında eğitim sisteminin amaçlarına maddeler halinde yer verilmiştir.

Ontario Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminin amaçları noktasında bazı yenileme çalışmaları gerçekleştirmiş ve sonucunda şu ifadeleri ortaya koymuştur (OMoE, 2014, 3):

- Mükemmelliğe Ulaşma: Her yaşta çocuklar ve öğrenciler yüksek seviyede akademik başarı gösterirler, gerekli becerileri kazanır ve iyi vatandaşlık özellikleri gösterir. Eğitimciler, sürekli öğrenmeleri konusunda desteklenecek ve dünyadaki en iyi eğitimciler arasında gösterilecek.
- Eşitliğin Sağlanması: Tüm çocuklara ve öğrencilere doğumdan başlayıp yetişkinliğe kadar uzanan zengin öğrenme deneyimleri sağlanarak potansiyellerini gerçekleştirmeleri konusunda desteklenmeleri
- İyi Hali Teşvik: Tüm çocukların ve öğrencilerin zihinsel ve fiziksel açıdan sağlıklı olmaları, olumlu yönde benlik ve aidiyet duygusu ve olumlu tercihler yapmalarını sağlayacak beceriler geliştirmeleri desteklenecek
- Kamu Güveninin Geliştirilmesi: Ontario toplumunun güvenilir, kabiliyetli ve duyarlı vatandaşların olduğu yeni nesillerin yetişmesine katkı sağlayan eğitim sistemine güven duyması.

Bu dört hedef birbiri ile bağlantılıdır ve birinde gösterilen başarı diğerine de yansımaktadır. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması için eğitimcilerin, öğrencilerin, ailelerin ve diğerlerinin işbirlikli çalışması önemli görülmektedir.

Günümüzde, dünyanın en iyi eğitim sistemlerinden biri olduğu yapılan incelemelerle de desteklenen Ontario Eğitim Sistemi, bireysel olarak başarılı, üretken ve aktif vatandaşlar yetiştirmek için ebeveynler, veliler veya topluluklar ile işbirliği yapmaktadır.

### **2.9.1.1. Ontario Eğitim Sisteminin Yapısı**

#### **Yönetsel Yapılanma**

Ontario Eğitim Sistemi eyalet yönetiminin sorumluluğundadır. Ontario'da eğitimden sorumlu olan en önemli kurum Eğitim Bakanlığı'dır ve eğitim politikalarını belirler ve gerçekleştirilmelerini sağlar. Öğrencilerine güvenli ve eşit bir eğitim ortamı oluşturur. Bölgedeki devlet okullarında uygulanacak olan müfredatları belirler. Okullarda verilen eğitimin kalitesini artırır ve denetler. Yasal düzenlemeleri yapar. Devlet okullarına finansal kaynak verir ve kullanımının etkin olmasını sağlar. Okul yönetimlerine ve okullara Eğitim Bakanlığı tarafından finansal kaynak sağlanması, bahsi geçen eğitim sürecinin ücretsiz olmasını sağlar. Ontario'da eğitim temelde Eğitim Kanunu ve ilgili yönetmelikler tarafından yönetilir. Ontario Eğitim Kanunu (1990) ve diğer yönetmelikler ile eğitim bakanı, okul

kurulları, okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin görev ve sorumlulukları net bir biçimde ortaya koyulmaktadır.

1980 ve 1990 yıllarında, Ontario’da eğitim ile ilgili idari harcamalarda bir tasarruf politikası izlenmesi kararı alınmış ve bu amaçla eğitimden sorumlu bakanlıklar birleştirilmiştir. Bu karar neticesinde, tüm eğitim düzeylerinden tek bir bakanlık sorumlu hale gelmiştir. Fakat, ilerleyen dönemlerde Ontario Eyaleti iki ayrı bakanlık sistemine dönüş yapmıştır (Wilson ve Lam, 2004, 19). Eğitim yönetiminin iki ayrı bakanlık tarafından yürütüldüğü bu sistem ile birlikte, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinden Ontario Milli Eğitim Bakanlığı, mesleki eğitim ve yükseköğretim düzeylerinden ise Kolejler ve Üniversiteler Bakanlığı sorumlu hale gelmiştir. Ontario’da ilk ve orta öğretimden sorumlu olan Ontario Eğitim Bakanlığı, eğitim öğretimin tüm aşamalarında diplomalar, sertifikalar, öğretim programları ve yönlendirme gibi konularda temel ölçütleri, akademik başarı ölçütlerini, okullarda kullanılan araç-gereçlerin incelenmesi ve onaylanması ve Okul Kurullarına mali kaynak sağlama gibi konularda temel politikaları oluşturmaktadır (Ontario Eğitim Kanunu, 1990).

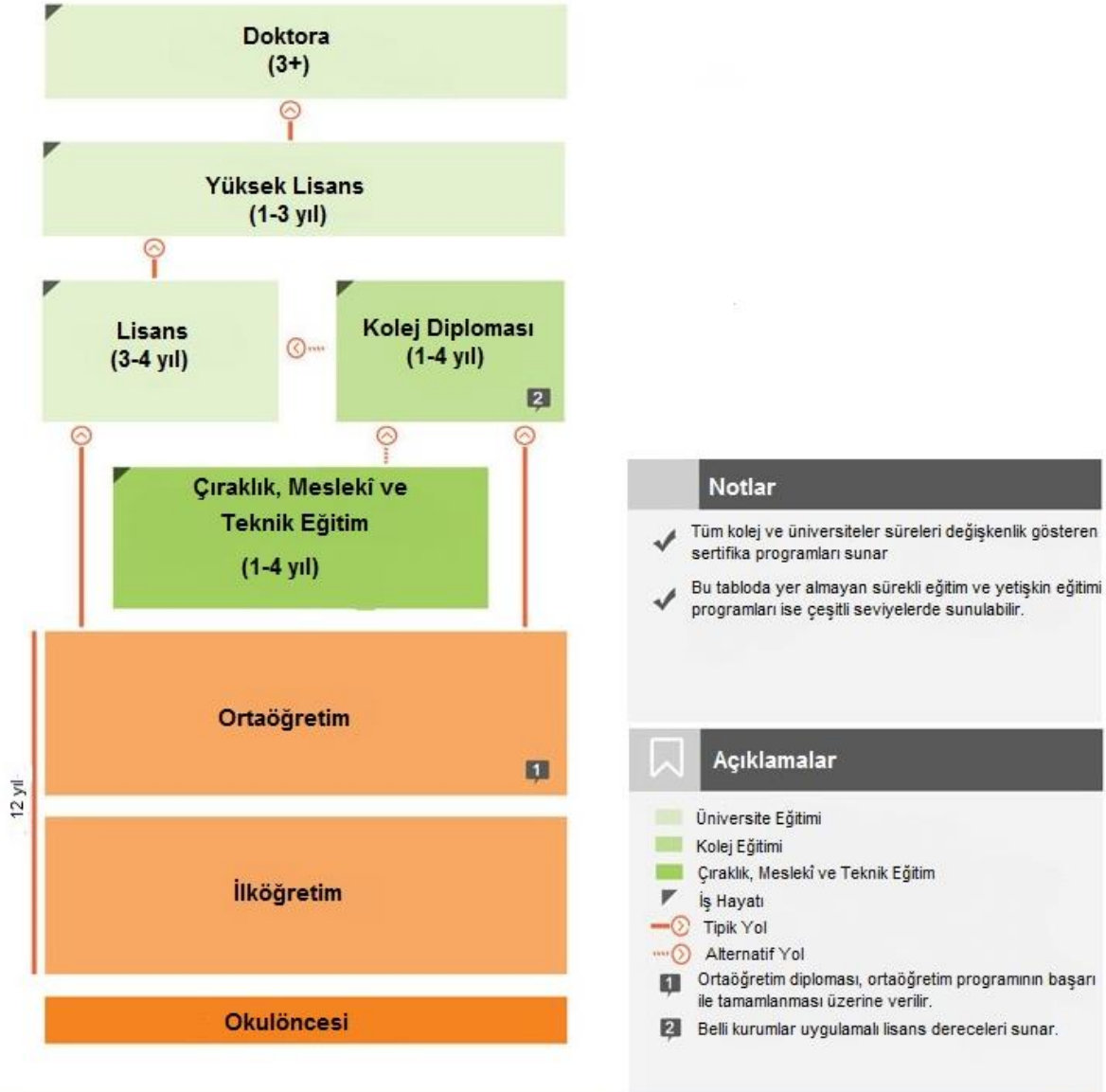
Ontario’da okulları yönetilmesinde en etkili mercii olan Okul Kurulları, okulların kuruluşu, yönetilmesi ve işleyişi ile ilgili konularda yetki sahibidirler. Okul kurullarının üyeleri, bölge halkı tarafından seçilerek göreve gelir. Bu kurulların görev ve yetkileri eyalet mevzuatında net bir biçimde açıklanmaktadır. Eyaletlerin konuyla ilgili mevzuatları Kanada genelinde bütünlük göstermektedir. Okul Kurulları’nın, okul toplumunun ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim programlarının hazırlanması, eyalet tarafından sağlanan kaynakların etkin bir şekilde kullanılması, yıllık bütçenin hazırlanması, okulların işleyişinin ve öğretim programlarının denetlenmesi, her bir okulda Okul Konseyi oluşturulması, eğitim öğretim kurumlarının personel açığının belirlemesi ve kapatılması, Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış olan araç-gereç listesine göre ders kitabı ve diğer öğrenim araç gereç seçimlerinin onaylanması, Eğitim Kanununun okula devam ile ilgili hükümlerinin uygulanması ve okulların Eğitim Kanunu ve yönetmeliklerine göre işleyişinin sağlanması gibi görevleri bulunmaktadır (Ontario Eğitim Kanunu, 1990). Okulların yönetilmesinde okul kurullarından sonra en etkili birim olan Okul Konseyleri ise okul bazında teşkilatlanmıştır ve okulun iç ve dış öğelerinin okul yönetimine katılımını sağlamayı amaçlamakta, okulun demokratik bir yönetim anlayışına göre yönetilmesini sağlamaktadır.

Ontario yönetimi, eğitime farklı şekillerde destek olmakta ve öğrencilerin yüksek kalitedeki eğitim ortamlarında başarılı sonuçlar alarak eğitim görmelerini amaçlamaktadır. Ontario'da eğitime sağlanan fonlar dört kısımdan oluşur; sınıfların ve sınıflarda eğitimin sürdürülmesi için gereken kaynakların sağlanması; okullarda eğitimin yürütülmesi ve servislerin sağlanması ve devamlılığı için ihtiyaç duyulan kaynaklar, okullarla işbirliği içinde olan yerel yönetim sistemlerine aktarılan kaynaklar ve dil yeterliliği gibi özel önceliği olan durumlar için kullanılan kaynaklar.

Ontario'da dört çeşit okul yönetimi vardır; İngiliz, İngiliz Katolik, Fransız ve Fransız Katolik okul yönetimleri. Bu dört sistem de devlet tarafından finanse edilir. 2014-2015 eğitim yılındaki bu okul yönetimlerinin ve öğrencilerinin sayıları da şöyledir: 31 İngiliz devlet okulu yönetimi 1232185; 29 İngiliz Katolik okul yönetimi 522715; 4 Fransız devlet okulu yönetimi 24438; 8 Fransız Katolik okul yönetimi 66218 öğrenciye sahiptir. Ayrıca hastane gibi özel kurumlarla birlikte işleyen veya coğrafi olarak izole edilmiş bölgelerde olan okullar vardır ve bunlar sırasıyla altı ve dört adet okul otoritesi tarafından yönetilir ve toplamda 1090 öğrencisi bulunmaktadır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı verilerine göre, Ontario Eyaleti genelinde 5,282,29'u ilköğretim okullarında, 2,047.19'u ortaöğretim okullarında olmak üzere toplamda 7,329.48 yönetici (müdür ve müdür yardımcıları) görev yapmaktadır.

### **Okul Yapılanması**

Ontario eğitim sisteminin okul yapısı, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarından meydana gelmektedir. Ontario'da okul öncesinden 12. sınıfa kadar ortak bir eğitim programı formu kullanılmaktadır. Bu programlar, öğrenciler tarafından her düzeyde her bir konu için kazanmaları beklenen bilgi ve becerilere yönelik bazı noktaları içermektedirler. Ontario'da tanımlanan eğitim programlarının tüm eyalet için belli bir sistemde olması için Bakanlık tarafından bazı standartlar belirlenir (CMEC, 2008).



**Şekil 5. Ontario Okul Sistemi**

Ontario’da İlköğretim okulları, anasınıfı ve birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar eğitim vermektedir. Ortaöğretim okulları ise lise olarak adlandırılır ve dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan dönemi kapsamaktadır. Şekil 5’den de görüldüğü gibi, öğrenciler ortaöğretimden sonra ilgi ve becerilerine göre bir alan belirleyerek çeşitli yollarda eğitimine devam etme fırsatına sahiptir. Ayrıca kurallara göre öğrenciler, ikamet ettikleri bölgelerdeki okullara kayıt olmalıdırlar.

Ontario’daki çok kültürlü toplum yapısına bağlı olarak iki resmi dil olması, öğrencilere İngilizce veya Fransızca eğitim görme imkânı sunulmaktadır(CMEC, 2008).

Yine Ontario'daki çok kültürlü yapıdan dolayı, bölgeye gelen göçmenlerin İngilizce öğrenme talepleri karşılanmaktadır (Zegehang & Franz, 2007).

Ontario'da eğitim öğretim Eylül ayının ilk haftası itibariyle başlar ve Haziran ayının son haftasına dek sürer. Okullarda, en az 190 eğitim-öğretim gününün tamamlanması şarttır. Aralık ve Mart aylarında dönem arası tatiller yer almaktadır (UNESCO, 2008). Eyalet genelinde, 2014-2015 eğitim öğretim yılı verilerine göre 3,974 ilköğretim kurumu, 919 ortaöğretim kurumu ve 2,003.253 ilk ve orta dereceli okul öğrencisi bulunmaktadır. Yine 2014-2015 yılı verilerine göre, 74,959,77'si ilköğretim ve 40,196.36'sı ortaöğretim düzeyinde olmak üzere toplamda 115,156.13 öğretmen tam zamanlı olarak görev yapmaktadır. Erken çocukluk eğitimi veren tam zamanlı öğretmenlerin sayısı 9,197,86'dır.

Ontario'da okulöncesi eğitim, ilköğretim düzeyinden önceki eğitim sürecini ifade etmektedir. Okulöncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında yer almamaktadır. Ontario'da okulöncesi eğitim iki seviyede yürütülmektedir. Bunlar, 4-5 yaş arası öğrencilerin eğitimi için "Junior Kindergarten" ve 5-6 yaş arası öğrencilerin eğitimi için "Senior Kindergarten" olarak belirlenmiştir. Ontario'da okulöncesi eğitim tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak yürütülmektedir. Ontario Eğitim Bakanlığı 2010 yılında, hem "Junior Kindergarten" hem de "Senior Kindergarten" öğrencileri için nitelikli okulöncesi eğitim sunmayı hedefleyen Tam-Zamanlı Anaokulu (Full-Day Kindergarten)'nu uygulamaya koyulması bu fırsatı oluşturmuştur. Bu program, öğrenci-odaklı, gelişim açısından uygun, tümleşik, tam günlük bir programdır. Programın amacı, erken dönemde öğrenmenin güçlü temellerini oluşturmak, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemektir. Ontario'da okulöncesi eğitimin en fazla odaklandığı konulardan birinin öğrencilerin doğaya karşı tutum ve davranışlarının sevgi ve saygı temelinde oluşmasını desteklemek olduğu görülmektedir.

Ontario'daki ilköğretim seviyesinde yaklaşık 4000 devlet kaynaklı okulda 1,4 milyon öğrenci eğitim görmektedir. Bu okulların öncelikli amacı her bir öğrencinin potansiyelini açığa çıkartmaktır. Kaliteli okuryazarlık ve sayısal yetenek de akademik ilerleme ve hayat boyu sağlanacak diğer başarılar için hayati öneme sahiptir. Öğrencilerin dörtte üçünün okuma, yazma ve matematikte bölgesel standardı -not olarak B seviyesini- yakalamaları hedeflenmektedir. Bu süreçte de birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar her aşamada başarılı olmaları istenmektedir. Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu müfredata göre öğrenciler bu süreçte dil dersleri, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilimler, tarih ve



coğrafya-, sağlık ve spor eğitimi ve sanat dersleri gormektedirler. Katolik okul sistemlerinde ayrıca dini eğitim de verilmektedir

Ontario’da gercekleştirilen eğitim reformu neticesinde, ortaogretim kurumlarının suresi beş yildan dort yila indirilmiştir. Ortaogretim kurumları 9,10,11,12. sınıflara eğitim ogretim veren kurumları kapsamaktadır. Reform bunun yanında, ogrencilerin ortaogretim diploması alabilmeleri iwin 10. sınıfta uygulanan Okur-Yazarlık Testi’ni başarı ile geiwmelerini ve 40 saatlik toplum hizmeti uygulamalarını tamamlamalarını iwermektedir. Ontario Ortaogretim Okulları’nın amacı, ogrencilere bireysel yeteneklerine ve ilgilerine uygun program seiwme firsati vermenin yanında yuksek nitelikli ogrenme firsatları sunmaktır. Tım ortaogretim kurumlarının ogrencilerin ortaogretim kurumlarına geiwşlerinin sağlıklı bir şekilde yurumesine destek sağlamak iwin ogrencilere ve ailelere oryantasyon programı sağlamaları gerekmektedir.

Lise eğitimi iwin eyalet Eğitim Bakanlığı tarafından duzenlenen bir sınav sistemi yoktur (UNESCO,2008). 8. sınıftan mezun olan ogrenciler tercih ettikleri bir ortaogretim kurumunda lise eğitimine başlayabilirler. Ortaogretim kurumlarında verilen dersler uiv kategoride toplanmaktadır: akademik, uygulamalı ve yerel olarak gelistirilen zorunlu dersler. Akademik dersleri takip eden ogrencilerin, genellikle univrsitedeki lise sonrası ialışmalar yapmayı planladıkları duşunılmaktadır. Uygulamalı dersleri takip eden ogrencilerin ise genellikle lise sonrasında bir yuksek okul ya da iıraklık programında ialışmalarına devam etmeyi planladıkları duşunılmaktadır (Zeğerang & Franz, 2007). “Yuksek Okul-College” terimi Ontario’da mesleğe yonelik lise sonrası kurumları ifade etmektedir. Bu kurumlar, univrsitelerde verilen fakulte mezuniyeti derecelerinden (BA, BSc) farklı olarak diploma ve sertifika vermektedirler (Ministry of Education, 1999, 43)

Ontario Ortaogretim Okul Diploması (OSSD) almaları iwin ogrencilerden beklenen yeterlilikler şunlardır:

- Ogrencilerin, 18 zorunlu ve 12 seiwmeli dersi de kapsayan en az 30 kredilik dersi tamamlamaları gerekmektedir.
- Ogrencilerin Ontario Ortaogretim Okulları Okur-yazarlık Test’ini geiwmeleri gerekmektedir.
- Ogrencilerin 40 saatlik toplum hizmeti uygulamalarını (Valentine, 2003) tamamlamaları gerekmektedir.

Ontario’da devlet tarafından finanse edilen yaklaşık 850 ortaokulda 700,000 öğrenci eğitim görmektedir. Her öğrencinin kendine özgü özellikleri bulunmasından dolayı liseler öğrencilerin bu farklılıklarına cevap vermeyi amaçlamaktadır. Hükümet, öğrencilerin %85’inin mezun olmasını hedeflemektedir.

Yükseköğretim, ortaöğretim sonrası verilen eğitim öğretim sürecidir. Ontario’da kolej ve üniversite sistemlerinin yer aldığı iki bileşenli bir yükseköğretim yapısı vardır. Ontario’da yükseköğretim, 22 devlet üniversitesi, 27 kolej ve sayısı 400’ü aşkın kayıtlı özel kariyer koleji ile sağlanmaktadır.

Ontario’da yükseköğretim derecesi veren her kurum bağımsız çalışır ve kendi akademik ve idarî politikalarını, programlarını belirleme ve personel ile ilgili kararları alma yetkisine sahiptir. Yükseköğretime kabul koşulları, derecenin veya programın türüne bağlı olarak şekillenmektedir. Devlet kolejleri, sertifika programları, diplomalar, çıraklık eğitimi ve dereceleri sunarken; devlet üniversiteleri lisans ve lisansüstü dereceler ve diğer mesleki programları sunmaktadır. Programların uzunlukları ve önkoşulları çeşitlilik göstermektedir. Ontario’da kolej sisteminde öğrenci kabulü ile ilgili şartlar özel kolejler ve programlar arasında değişkenlik göstermektedir. Birçok durumda, Ontario Ortaöğretim Diploması (OSSD)’nin veya dengi bir belgenin olması şartlar arasında yer almaktadır. Lisans sertifikası veren kurumlar, öğrenci kabulü için özel bir kolejden veya devlet üniversitesinden alınan bir diplomanın veya derecenin olması şartını koşmaktadır. Ayrıca, kolejler programa göre özel şartlar da getirebilmektedirler.

Ontario’da yükseköğretimin niteliği ile ilgilenen kurumlardan biri Ontario Yükseköğretimde Kalite Kurulu’dur. 2005 yılında kurulan HEQCO, Ontario Kolejler ve Üniversiteler Bakanlığı tarafından desteklenen ve Ontario kolej ve üniversitelerine ilişkin erişim, kalite ve hesap verilebilirlik ile ilgili çalışmaların yürütüldüğü bağımsız bir kurumdur (CICIC, 2015).

## **2.10. İlgili Çalışmalar**

Bu bölümde, görsel sanatlar dersi öğretim programlarını konu edinen uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar ile Türkiye’de ve Kanada (Ontario)’da görsel sanatlar öğretim programlarını konu edinen çalışmalara yer verilmiştir. Aşağıda bu çalışmanın konu alanına giren bazı araştırmalar “görsel sanatlar öğretim programlarını temele alan uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar”, “Türkiye görsel sanatlar öğretim programları ile ilgili

çalışmalar” ve “Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programları ile ilgili çalışmalar” olmak üzere üç başlık altında toplanmış ve özetlenerek verilmiştir:

### **2.10.1. Görsel Sanatlar Öğretim Programlarını Temele Alan Uluslararası Karşılaştırmalı Çalışmalar**

EURYDICE (Education Information Network in the European Community) tarafından hazırlanan “Arts and Cultural Education at School in Europe” (Avrupa’daki Okularda Sanat ve Kültür Eğitimi) adlı çalışmada (2009), 30 Avrupa ülkesindeki sanat ve kültür eğitiminin durumu, bu ülkelerde uygulanmakta olan sanat eğitimi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesiyle sunulmuştur. Çalışmada öğretim programlarının yanında, ülkelerdeki sanat ve kültür eğitiminin amaçları, öğretim programlarının dışında kalan aktiviteler ve bu alandaki yeni gelişmeler de ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları, bu ülkelerde sanat eğitimi dahilinde okullarda en yaygın olarak verilen derslerin müzik ve görsel sanatlar olduğunu, ancak sanat eğitimi sürecine profesyonel sanatçıların katılımının çok sınırlı olduğunu göstermiştir. Çalışmada, sanat eğitiminde etkili olan çeşitli rollerin (öğretmen, veli, sanatçı vb.) işbirliği içinde çalışmasının önemi vurgulanmıştır.

Iwai (2003) yaptığı çalışma ile Asya’da yer alan 11 ülkede görülen sanat eğitimi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sanat eğitimi öğretim programına sahip olmayan veya okul katılımı düşük olan ülkelerde informal kurumlar tarafından sanat eğitiminin verilmesiyle çocuklara sanat ile etkileşim kurma fırsatı sunulabileceği önerilmiştir. Bunun yanında, müzik ve görsel sanatların ulusal öğretim programında yer aldığı birçok ülkede drama ve dans gibi sanat dallarına karşı bir tutum olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin çeşitli sanat dalları ile tanışmalarının sağlanması da öneri olarak sunulmuştur. Ayrıca, bölgesel ve ulusal geleneklerin ve ahlaki değerlerin öğretim programlarına yansıtılması önerilmiştir.

Helvacı-Tüzel (2013) çalışmasında öğretim programlarını içerik ve öğrenme alanları bakımından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu amaca ulaşmak için, doküman incelemesi tekniği kullanılarak Türkiye ve Kanada (Ontario Eyaleti) Görsel Sanatlar Eğitimi Programları üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen inceleme sonucunda 3 temel bulgu elde edilmiştir. İlk bulguya göre, Türkiye’deki görsel sanatlar programının Kanada görsel sanatlar programına göre daha ayrıntılı olarak tasarlanmıştır. Bunun yanında, Kanada görsel sanatlar programında eleştirel düşünme süreci ve yaratıcılık

süreci dersin önemli bir bileşeni olarak ele alınarak kazanım ve etkinlik örneklerinde bu beceriler üzerine odaklanılmış olduğu ifade edilmiştir. Son olarak ise Kanada görsel sanatlar programında farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilere yönelik (özel eğitim ihtiyacı olan, okulun eğitim dili dışında farklı bir ana dili konuşan vb.) açıklama ve yönlendirmelere yer verilmiş olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Kanada görsel sanatlar öğretim programında “bilgi iletişim teknolojilerinin rolü”, “ayrımcılık eğitimi”, “çevre eğitimi” ve “çoklu okuryazarlıklar eğitimi” konularının da sanat eğitimi ile ilişkilendirilerek ele alındığı görülmektedir.

### **2.10.2. Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programları ile İlgili Çalışmalar**

Oğuz (2009) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde; 2006 İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile 1992 İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı arasındaki program öğeleri (amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) bakımından benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada yer alan veriler doküman incelemesi yöntemiyle, öğretim programlarının incelenmesi, alanyazın taraması yoluyla ve genel ağdan elde edilen bilgilerden sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, 1992 Öğretim Programındaki amaçların pek çoğu ile yeni amaçları içeren 2006 Öğretim Programının daha ayrıntılı hazırlandığını; içerik bakımından, 1992 Öğretim Programında daha çok resim tekniklerinin öğretimine ağırlık verildiği; 2006 Öğretim Programında, 1992 Öğretim Programında çok az yer kaplayan müze bilinci alanı önemle üzerinde durulduğunu; 2006 Öğretim Programında öğrenme-öğretme sürecine daha ayrıntılı yer verildiğini; 1992 Öğretim Programında geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ele alındığını, 2006 Öğretim Programında ise alternatif değerlendirme yaklaşımlarının ele alındığını ortaya koymuştur.

Pekdağ (2011) çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim 6. sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için, öğretmenlerin görüşlerinin mezun olunan yüksek öğretim programı, hizmet içi eğitime katılım durumu ve meslekteki hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği; programın güçlü ve zayıf yanları, program uygulanırken karşılaşılan sorunlar ve uygulamaya konulan öğretim programının ne şekilde değiştirilmesi ve geliştirilmesi konularında öğretmen görüşlerinin ve önerilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilindeki ilköğretim

okullarında görev yapan 6. sınıf görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il merkezindeki 29 ilköğretim okulunda çalışan 42 görsel sanatlar öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma verileri, 6. sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programı hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 57 madde ve 4 açık uçlu sorudan oluşan bir anket formu ile elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin 6. sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğunu, ancak programın bir takım eksikleri olduğunu belirttiklerini ortaya koymuştur.

Sarı (2011) tarafından hazırlanan doktora tezinde, İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın, Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin görüşleri temel alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen görüşme formları ile ilk pilot uygulama, 10 kişiden oluşan Görsel Sanatlar dersi öğretmenleriyle, asıl uygulama ise Ankara ili merkeze bağlı Çankaya, Keçiören, Yenimahalle ilçelerinden random yöntemiyle seçilen ilköğretim okullarında görevli 15 görsel sanatlar öğretmenleriyle yapılmış ve bu görüşmeler sonucunda araştırmanın verileri elde edilmiştir. Görsel Sanatlar öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucunda, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanabilirlik düzeyinin; fiziki ortam yetersizlikleri, maddi imkânsızlıklar, materyal eksikliği, aile ve çevresel faktörler, öğretmen sayısının az olması, programın öğrencilere sıkıcı gelmesi, sınıfların kalabalık olması, programın uygulaması kapsamında ilgili yeterli bilgi olmaması, zamanın yetersizliği gibi faktörlerden dolayı çok düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya ait veriler kapsamında; İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanma sürecinde görevli 6 komisyon üyesine ulaşılmış, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı hakkında görüş ve önerileri yazılı doküman olarak alınmıştır. Komisyon üyelerinden alınan cevapların, içerik analizi sonucunda Görsel Sanatlar Dersi için haftalık ders saatinin yetersizliği ve fiziki olumsuzlukların programı uygulamayı zorlaştırabileceği görüşlerini bildirmişlerdir. Ayrıca zaman yetersizliğini aşmak için, birden fazla kazanıma yönelik birleştirilmiş etkinliklerin uygulanabileceği önerilerini dile getirmişlerdir.

Yazar, Gökalp ve Ağçiçek tarafından hazırlanan çalışmada, 1992 İlköğretim Kurumları Resim-İş Eğitimi Dersi öğretim programı ile 2006 İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi (5.Sınıf) öğretim programlarının amaç, kapsam, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme bakımından benzerlik ve farklılıklarını belirleyerek olumlu-olumsuz yönlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın verileri

doküman incelemesi, öğretim programlarının incelenmesi, alan yazın, anket ve bireysel görüşme yoluyla elde edilmiştir. Uygulama ile ilgili olumlu ve olumsuz durumlar görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya konmuştur.

Nalıncı (2014) çalışmasında, ilkokul birinci sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinin öğretim programında yer alan kazanımlar analiz edilmiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Görsel Sanatlar Eğitimi Öğretim Programında yer alan kazanımların birinci kademe öğrencisinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine yeterince uygun olmadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri göz önüne alınarak programa yansıtılmasının yararlı olacağı düşünülen bazı öneriler getirilmiştir.

Ertürk (2013) tarafından yazılan yüksek lisans tezinde, ilköğretim ikinci kademedeki Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin, 2006 yılından itibaren uygulanan öğretim programına ilişkin görüşleri ortaya konmuştur. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Bursa İli merkez üç ilçeye bağlı (Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım) resmi 30 ilköğretim okulunda görev yapan 39 Görsel Sanatlar dersi öğretmeni ile yapılan anket sonucunda elde edilen bulguların bir bölümüne dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin yeni programı eskisine kıyasla daha iyi buldukları fakat uygulama sırasında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Var olan problemlerin başta fiziki altyapının yetersizliğine, hizmet içi eğitimlerin yetersiz olmasına, değerlendirme formlarının işlevini yerine getirememesine, dört sanat disiplinde yer alan etkinliklerin uygulanamaması gibi sorunlara bağlı olarak geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda belirlenen alanlarda programın geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen öneriler ortaya konmuştur.

### **2.10.3. Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Öğretim Programları ile İlgili Çalışmalar**

Hanley (1994) tarafından yapılan çalışmada Kanada'nın Quebec, Saskatchewan, British Columbia ve Ontario eyaletlerinde uygulamada olan sanat eğitimi öğretim programlarının eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu inceleme ile öğretim programlarında bazı sanata yönelik yaklaşımlar belirlenmiştir.

Bates (2015), Kanada'nın Ontario Eyaleti'nde uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programının değişimini incelediği çalışmasında Ontario'nun çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 20 görsel sanatlar eğitimcisinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma, son zamanlarda öğretim programları üzerinde gerçekleştirilen değişikliklerin etkilerine

karşı görsel sanatlar eğitimi verenlerin bakışının ne olduğu, öğretim programı üzerinde gerçekleştirilen değişikliklerin uygulamaya ne ölçüde yansıdığı, bu algının ve eğitsel uygulamalar üzerinde okul ve okul yönetimi kültürünün rolünün ne olduğu ile ilgili sorular üzerine inşa edilmiştir. Bu sorulara bağlı olarak, sanatın hem eğitim hem de toplum açısından büyük öneme sahip olduğu, ancak değersiz görüldüğü, değişim için desteğin sınırlı olmasının sanat eğitiminde yenilik ve değişimler açısından sorun teşkil ettiği, yöneticilerin sanat alanına yönelik ilgi ve bilgilerinin yeterli olmamasına bağlı olarak sanata karşı anlayışlarının sınırlı kaldığı sonuçlarına varılmıştır.

Ashworth (2010), “Elementary Art Education: An Expendable Curriculum?” adlı doktora tezinde, ilköğretim sanat eğitimine verilen önemin azalmasından alan etnografik bir çalışma yürütmüştür. Araştırma kapsamında, sanat eğitiminin öğrenciler, eğitimciler, aileler ve diğer ilgililer için neden önemli/önemsiz olduğu, diğer disiplinlerin üzerine daha fazla düşülebilmesi için sanatın göz ardı edilip edilmediği, öğretmenlerin sanat öğretimine yönelik düşünceleri sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim sanat eğitiminin harici ve dahili birçok sebepten tehdit altında olduğu görülmüştür.

Tait (1957) tarafından hazırlanan çalışmada, 1845’ten 1956 tarihine kadar Kanada’nın Ontario Eyaleti’nde sanat eğitiminin nasıl gelişim gösterdiğini çeşitli açılardan ayrıntılı bir biçimde işlemiştir. Çalışmada, Ontario’da görsel sanatlar öğretim programlarının geçmişten günümüze nasıl bir hal aldığı ortaya konulmuştur.

D’Andrea’nın (2012) “The Ontario Curriculum in the Arts and the Creative Economy Agenda” (Ontario Sanat Öğretim Programı ve Yaratıcı Ekonomi Gündemi) adlı çalışmasında, Ontario 9-12 kademeleri arasında uygulanan görsel sanatlar öğretim programlarının yaratıcı ekonomi gündeminden etkilendiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, okullarda verilen tek bir zorunlu sanat eğitimi dersinin yaratıcı ekonominin taleplerini karşılamayacağı, öğretim programlarının gözden geçirilmesi noktasında bu noktaya dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Upitis’in (2011) yürütücülüğünü üstlendiği “Arts Education for the Development of the Whole Child” adlı incelemede, Kanada (Ontario) Sanat Programı (OME, 2009) üzerinde incelemeler yapılmış, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin bütüncül gelişim gösterebilmeleri açısından sanat eğitiminin önemli olduğu vurgulanmıştır. Sanatın her dalının bu anlamda önemli olduğu göz önünde bulundurularak çocuk gelişimi açısından dans, görsel sanatlar, müzik ve drama gibi sanat dallarının eşit önem taşıdığı belirtilmiştir.

O'Farrell (2001) çalışmasında, Kanada'nın Ontario Eyaleti'nde 1997 yılında öğretim programları üzerinde gerçekleştirilmesi planlanan reform hareketleri ve bu reformlar ile ilgili öneriler üzerine bir değerlendirme yapmıştır. Reform gerçekleştirilmesi planlanan alanlardan biri olan sanat öğretim programı da çalışma içerisinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda, önerilere bakıldığında Sanat öğretim programının dans, drama, müzik ve görsel sanatlardan oluşacağı, sonrasında bunlara medya sanatlarının da eklenmesinin teklif edildiğinden söz edilmiştir. Çalışmada, Kanada (Ontario) sanat öğretim programının oluşum süreci bazı yönleriyle ortaya konmuştur.

Ontario'daki İngiliz, Fransız ve Katolik devlet okullarında verilen eğitime destek sağlamak için kurulmuş bağımsız bir kurum olan People for Education (P4E) tarafından Kanada (Ontario)'daki sanat eğitimi ile ilgili yapılmış birçok çalışmadan söz etmek mümkündür. Bu çalışmalardan biri olan, "The Arts in Ontario Schools" (Ontario Okullarında Sanat) adlı raporda (2013), Ontario'daki sanat eğitimine yönelik güncel bilgilerin yanında 2009 yılında uygulamaya konmuş dans, drama, görsel sanatlar ve müzik dallarını kapsayan sanat öğretim programına ilişkin verilere yer verilmiştir. Bu doğrultuda sanat eğitimi ile bu alandaki program ve yapılanma hakkında çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerden biri, nerede yaşadıkları ve ailelerinin maddi gelirleri gözletilmeksizin tüm öğrencilerin okul saatlerinde sanat dersi almalarına, sanat derslerinde çeşitli materyaller kullanmalarına yöneliktir.

Salo (2010) tarafından yapılan "Vision for Arts Education: Methodology behind the Revision of the Ontario Elementary Arts Curriculum Policy" (Sanat Eğitimi Vizyonu: Ontario İlköğretim Sanat Programı Politikası Revizyonu Arkasındaki Metodoloji) adlı çalışmada, 2006 yılında Kanada Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programı üzerinde gerçekleştirdiği reform hareketlerinden hareketle 2009 yılından bu yana Ontario eyaletinde uygulanan sanat öğretim programına odaklanılmıştır.

Görüldüğü gibi, araştırma konusuna benzer olan ve görsel sanatlar öğretim programlarını karşılaştırmayı amaçlayan Helvacı-Tüzel (2013) tarafından hazırlanan çalışma dışında benzer bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Helvacı-Tüzel (2013) tarafından hazırlanan çalışmadan farklı olarak bu araştırma 2013 öğretim yılında yenilenen ilköğretim görsel sanatlar öğretim programı incelenmektedir. Bunun yanında, programlar yalnızca içerik ve öğrenme alanları açısından değil tüm boyutları ile ele alınmıştır. Sonuç olarak, günümüzde uygulamadaki görsel sanatlar öğretim programını ve Kanada'yı konu alan bir araştırmaya rastlanılmadığı söylenebilir.



Literatür taraması çerçevesinde, Türkiye’de ile bir başka ülkede uygulanan görsel sanatlar öğretim programlarının tüm boyutlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesine ilişkin bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de ve Kanada (Ontario)’da uygulanmakta olan görsel sanatlar dersi öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutları açısından incelenmesini ve bunların karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Öğretim Programlarının incelendiği bu araştırma; yöntem, amaç, zaman ve kontrol olanakları yönünden sorgulandığında betimsel araştırma olarak nitelendirilebilir. Betimsel araştırmalar, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve diğer çeşitli alanların değiştirilmeden, oldukları gibi açıklandığı araştırmalardır (Kaptan, 1998, 59). Betimsel nitelikte olan bu araştırma aynı zamanda nitel bir araştırmadır. Nitel bir araştırma varsayımlarla ve bireyler veya grupların bir sosyal ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başlar (Creswell, 2013, 44). Belli bir bağlamın ve etkileşimin bir parçası olarak olayları kendi tekliğinde, gerçekliğinde anlamlandırma çabası olan nitel araştırmalarda (Patton, 1985, 1) verilerin toplanması ve derinlemesine bir incelemeye tabi tutulması önem taşımaktadır. Yapılan bu ayrıntılı inceleme ile araştırmadan elde edilen sonuçların geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin önemli bir gösterge ortaya çıkmış olur (Karasar, 2012, 77).

Araştırma, karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinden biri olarak Bereday tarafından geliştirilen analitik yöntemine göre yapılandırılmıştır. Buna göre, karşılaştırmalı eğitimin temel amacı, yabancı eğitim sistemlerinin analitik olarak incelenmesidir. Bu karşılaştırmalı eğitim çalışmasının da temelini oluşturan Bereday yöntemine, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında yararlı ve uygulanabilir bir yöntem olarak günümüzde de başvurulmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012, 30-32).

Bazı değişiklikler ile Bereday yöntemi, araştırma için en uygun yöntem haline getirilmiştir. Bereday yönteminin dördüncü aşaması olan asıl karşılaştırma aşamasında “dengeleyici karşılaştırma” kullanılmıştır. Dolayısıyla, Türkiye görsel sanatlar öğretim programı ile Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programı karşılaştırılabilir boyutlar belirlenerek eşleştirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Böylece, öğretim programlarını benzer ve farklı yönleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya uyarlanmak üzere Bereday yönteminde gerçekleştirilen bir diğer değişiklik ise, yan yana koyma aşamasından sonra hipotez geliştirilmesidir. Bu noktada bir hipotez geliştirilmesi gerekli görülmemiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Araştırma deseni, bir çalışmanın sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için yapılan planı ifade etmektedir. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırma nitel araştırma desenlerini kullanmayı gerekli kılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2013, 75)'e göre, nitel araştırma desenleri araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve çeşitli aşamalarının bu yaklaşıma göre şekillenmesine, tüm aşamaların birbiriyle tutarlı olmasına rehberlik eden bir stratejidir. Araştırma deseni kavramsal olarak sistematik, sınırları ve aşamaları şeffaf bir biçimde belirlenmiş bir süreci çağırır. Nitel araştırma desenleri, araştırma etkinliklerinin birbiriyle tutarlı ve amaca uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından araştırmacıya rehberlik eder, araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlar ve belirli bir odak çerçevesinde araştırmanın çeşitli aşamalarının birbiriyle tutarlılık göstermesine katkı sağlar.

Nitel araştırma desenlerinin belirlenmesinde hedef alınması gereken dört soru vardır ve bu çalışmadaki karşılıkları aşağıdaki gibidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 316):

- Çalışılacak (araştırılacak) sorular nelerdir?
- Hangi tür veriler bu sorularla ilgilidir?
- Toplanacak veri ne olmalıdır?
- Sonuçlar nasıl analiz edilecektir?

Bu sorulara verilen cevaplara bağlı olarak bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile yapılandırılmıştır.

Yin (1984, 23; aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, 313) durum çalışmasını; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarla çizilmemiş olduğu ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının bulunduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır. Cresswell(2013, 97)'e göre ise, durum çalışması, araştırmanın ürünü veya nesnesi konumunda olabilen, nitel araştırma desenlerinden biridir. Durum çalışması araştırması, gözlem, görüşme, doküman gibi çoklu bilgi kaynakları kullanılarak gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem bir durum veya belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler, durumlar hakkında detaylı bir analiz yapılan bir durum betimlemesi veya durum temalarının ortaya konulduğu nitel bir yaklaşımdır. Durum çalışması araştırmalarının veri toplama aşamasında gözlem, görüşme, dokümanlar,

raporlar, görsel-işitsel materyaller gibi çeşitli veri toplama araçları bir arada kullanılabilir. Bu raporlar, görsel-işitsel materyaller gibi çeşitli veri toplama araçları bir arada kullanılabilir.

Durum çalışması, genellikle sınırlandırılmış bir sistem hakkında detaylı analiz yapıldığı bir betimleme çalışmasıdır (Merriam, 2013, 40). Bu anlamda, bu çalışmada Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programları sınırlandırılmış bir sistem olarak düşünülmüş ve üzerine incelemelerde bulunulmuştur.

### **3.2. Materyal**

Bu çalışmada evren ve örneklem alınmamış Türkiye ve Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar öğretim programları çalışmanın “çalışma grubu” nu oluşturmuştur.

Bu çalışmada, Türkiye ve Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar öğretim programlarının en güncel olanları karşılaştırmalı olarak incelenmek üzere ele alınmıştır. Çalışmada incelenen kaynaklardan biri, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 24/09/2013 gün ve 134 sayılı kararı ile kabul edilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı tarafından 2013 yılında tekrar incelenerek güncellenen ilköğretim görsel sanatlar öğretim programıdır. Kanada’da ise eğitim konusunda eyaletler arasında eğitim ile ilgili uygulamalarda farklılıklar bulunmakta olduğundan tek bir eyaletin öğretim programının karşılaştırılmak üzere seçilmesi gerekmiştir. Bu gerekçeye dayalı olarak, Kanada’nın Ontario eyaletinin görsel sanatlar öğretim programı incelenmek üzere ele alınmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Tekniği**

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2005); doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Nitel çalışmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. (Kaynak) Bu çalışmada, ulusal ve uluslararası arama motorları, veri tabanları, ulaşılabilen kütüphaneler elde edilecek veriler açısından taranmıştır. Türkiye ve Kanada eğitim sistemleri ve bu ülkelerde yürütülen sanat eğitimi ile ilgili kitap, tez, dergi, makale, yetkili organların eğitimle ilgili kararları gibi basılı bilimsel kaynaklar incelenmiştir. Türkiye’de, Talim ve Terbiye Kurulu arşivi ile üniversitelerin kütüphanelerinde mevcut kaynaklar taranmış, Kanada (Ontario) öğretim programlarına ise internet üzerinden erişim sağlanmış,

çeşitli akademik çalışmalardan faydalanılmış ve çeşitli kurumlarla ile iletişime geçilerek doküman alışverişi sağlanmıştır. Bu detaylı tarama sonucu toplanan dokümanlar veri kaynakları olarak kullanılmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımlarına göre incelenip alt problemler çerçevesinde düzenlenmiş, ülkelerin görsel sanatlar öğretim programları ve eğitim sistemleri ile ilgili elde edilen verilerden yola çıkılarak bu konudaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Öğretim Programları amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci şeklinde belirlenen boyutlar açısından incelenmiş ve karşılaştırılmışlardır.

Karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinden Bereday yöntemlerine uygun olarak benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiştir. Araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre veriler seçilmiş, düzenlenmiş, yan yana koyulmuş, benzerlikler ve farklılıklar bir araya getirilmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Karşılaştırmalar yapılırken elde edilen bilgiler yan yana koyulmuş ve mümkün olduğu kadar benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacak şekilde derlenmiştir. Daha sonra bu bilgiler tablolatırılmıştır. Karşılaştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuş, bir araya getirilmiş olan ve karşılaştırmada kolaylık açısından tablolatırılmış olan bilgiler yorumlanmış ve Türkiye'deki uygulamalar da gözönüne alınarak önerilerde bulunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı amaç ve alt amaçların çözümü için toplanan verilerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu alt problem “Türkiye ve Kanada (Ontario) genel eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Genel eğitim sistemleri amaçlar, yönetsel yapılanma ve okul sistemi yapılanması ölçütlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve aralarındaki benzerlik ve farklılıkların daha net görülmesi amacıyla önce elde edilen veriler tablo haline sunulmuş sonra karşılaştırmaya dayalı bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Probleme ilişkin bulgular ve yorumları şu şekildedir:

##### 4.1.1. Türkiye ve Kanada (Ontario) Eğitim Sistemlerinin Amaçları

Türk Millî Eğitim Sistemi'nin genel çerçevesi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda çizilmiştir. Türk Milli Eğitimi'ne dair ayrıntılı ve kesin bilgiler içeren bu kanunda Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaçları 3 madde halinde ifade edilmiştir. Bu maddelere göre Türk Milli Eğitim Sistemi temelde demokrasi ve insan hakları bilincine sahip; milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen; vatandaşlık bilinci taşıyan; bilişsel, duyuşsal ve fiziksel açıdan sağlıklı bir gelişim gösteren; meslek bilinci taşıyan; çağa ayak uydurabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Kanada (Ontario) Eğitim Sisteminin amaçları, Ontario Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen eğitim reformu stratejileri dahilinde 4 madde halinde belirlenmiştir. Bu maddeler, mükemmelliğe ulaşma, eşitliğin sağlanması, iyilik halinin teşviki ve eğitim sistemine yönelik kamu güveninin geliştirilmesi başlıklarından oluşmaktadır. Kanada (Ontario) Eğitim Sistemi'nin amaçları incelendiğinde, mükemmelliğe ulaşma maddesi kapsamında eğitim sisteminin akademik başarının yüksek seviyelere ulaşmasını, bireylerin vatandaşlık bilinci taşımalarını ve eğitimcilerin en iyi seviyede olmasını hedeflediği görülmektedir. Eşitliğin sağlanması maddesinde, Kanada (Ontario)'da görülen çok kültürlü toplum yapısına bağlı olarak eğitim hakkının her bir vatandaşa din, dil, ırk gibi ayrımlar gözetmeksizin sağlanması eğitim sisteminin amaçlarından biri olarak gösterilmiştir. Kanada (Ontario) Eğitim

Sistemi'nin bir diğer amacı, iyilik halini teşvik maddesi altında yer alan bireylerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel açıdan sağlıklı bir gelişim göstermelerinin desteklenmesi, bu yönde beceriler geliştirmelerinin teşvik edilmesidir. Son olarak, kamu güveninin geliştirilmesi maddesi altında yer alan, toplumda, eğitim sisteminin toplum üzerinde olumlu tesir bırakacağına yönelik güven duygusunun geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda Türkiye ve Kanada (Ontario) genel eğitim sistemlerinin amaçları yan yana getirilerek sunulmaktadır:

**Tablo 2. Türkiye ve Kanada (Ontario) Genel Eğitim Sistemlerinin Amaçları**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;</li> <li>• Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;</li> <li>• İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak.</li> </ul>	<p><b>Amaçlar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mükemmelliğe Ulaşma: Her yaştan çocuk ve öğrenci yüksek seviyede akademik başarı gösterir, gerekli becerileri kazanır ve iyi vatandaşlık özellikleri gösterir. Eğitimciler, sürekli öğrenmeleri konusunda desteklenir ve dünyadaki en iyi eğitimciler arasında gösterilmeleri sağlanmaya çalışılır;</li> <li>• Eşitliğin Sağlanması: Tüm çocuklara doğumdan başlayıp yetişkinliğe kadar uzanan zengin öğrenme deneyimleri sağlayarak potansiyellerini gerçekleştirmeleri konusunda onları desteklemek;</li> <li>• İyilik Halini Teşvik: Tüm çocukların ve öğrencilerin zihinsel ve fiziksel açıdan sağlıklı olmalarını, olumlu yönde benlik ve aidiyet duygusu geliştirmelerini ve olumlu tercihler yapmalarını sağlayacak beceriler kazanmalarını teşvik etmek;</li> <li>• Kamu Güveninin Geliştirilmesi: Ontario toplumunun güvenilir, kabiliyetli ve duyarlı vatandaşların olduğu yeni nesillerin oluşmasına katkı sağlayan eğitim sistemine güven duymasını sağlamak.</li> </ul>

Yukarıda tablolaştırılarak gösterilen ve açıklanan bilgiler çerçevesinde; Türkiye ve Kanada (Ontario) genel eğitim sistemlerinin amaçlar açısından benzer yönde özelliklerinin çoğunlukta olduğu buna karşın bazı farklı özelliklerin de bulunduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma kapsamındaki eğitim sistemlerinde ortak olarak görülen amaçlar “öğrencilerin ülkelerine karşı sorumluluk sahibi ve bilinçli birer yurttaş olarak yetişmelerine katkıda bulunmak; zihinsel, fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve olumlu bir gelişim göstermelerini desteklemek” olarak tespit edilmiştir.

Türk Eğitim Sistemi’nin amaçları arasında yer alan “milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirmek” ve “bireylerin içinde buldukları toplumun mutluluğuna katkı sağlayabilecekleri bir meslek sahibi olmalarını sağlamak” yönündeki ifadeler Kanada (Ontario) Eğitim Sistemi’nin amaçlarında yer verilmediği saptanmıştır. Bunun yanında, Kanada (Ontario) Eğitim Sistemi’nde “eğitim sistemine yönelik kamu güveninin oluşturulması” adına yer alan amaç ifadelerinin Türk Milli Eğitim Sistemi’nin amaçlarında yer almadığı dikkat çekmektedir.

Görüldüğü gibi, Türk Eğitim Sistemi’nde genel amaçlar daha kesin ve net cümleler ile ifade edilmişken, Kanada (Ontario) Eğitim Sistemi’nin amaçları daha genel ve esnek cümleler ile ifade edilmiştir. Bunun yanında, Türk Milli Eğitim Sistemi’nin amaçlarında milliyetçi söylemlere sıkça yer verilmişken; etnik çeşitliliği ön planda olan Kanada (Ontario)’nın eğitim amaçlarında milliyetçi söylemlere hiç yer verilmemiştir. Ek olarak; Kanada (Ontario)’nın eğitim sisteminde herhangi bir bireyin ismi anılmamış ve ona göre bir amaç belirlenmemiştir.

Her iki eğitim sisteminde de 21. yüzyılda bireylerden beklenen “yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme” gibi becerilerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik amaçlara yer verildiği göze çarpmaktadır.

#### **4.1.2. Türkiye ve Kanada (Ontario) Eğitim Sistemlerinin Yönetsel Yapılanmaları**

Türkiye devlet okullarında eğitim ücretsiz olarak sunulmaktadır ve eğitim etkinlikleri devlete bağlı eğitim kurumları ve özel eğitim kurumları tarafından sağlanmaktadır. Türk eğitim sisteminde ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerini, yani 6-18 yaş arası içine alan 12 yıllık zorunlu eğitim vardır. Türk Milli Eğitim Sistemi’nin genel çerçevesi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile çizilmiştir. Buna göre yükseköğretim



dışındaki tüm eğitim etkinlikleri başkan, müsteşar ve müsteşar yardımcılarında oluşan Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Yüksek öğretim ise YÖK'e bağlıdır. Türk Milli Eğitim Sistemi'nin örgüt ve yönetim yapısı, 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye göre, merkez teşkilatı, taşra teşkilatı ve yurt dışı teşkilatı olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır.

Kanada'da, merkezi bir eğitim yapılanması olmayıp her eyalet kendi eğitim sisteminden sorumludur. Kanada'nın Ontario eyaletinde de eğitim sistemi eyaletin sorumluluğundadır. Burada, devlet okullarında eğitim ücretsiz olarak sunulmaktadır ve eğitim etkinlikleri devlete bağlı eğitim kurumları ve özel eğitim kurumları tarafından sağlanmaktadır. Bu kurumların public (devlet) ve catholic (Katolik) olmak üzere iki türde olduğu görülmektedir. Kanada'nın Ontario Eyaleti'nde 12 yıllık zorunlu eğitim mevcuttur. İlköğretim ve ortaöğretim kurumları Ontario Eğitim Bakanlığı'nın yönetimindeyken; kolej ve üniversitelerden oluşan yükseköğretim kurumları Ontario Kolej ve Üniversite Eğitim Bakanlığı'nın yönetimindedir. İlk ve orta düzeydeki kurumlarda görülen Ontario Eğitim Bakanlığı'na tabii Okul Kurulları ve Okul Konseyleri'ne de eğitimin düzenlenmesinde bazı yetkiler verilmiştir.

Aşağıda Türkiye ve Kanada (Ontario) genel eğitim sistemlerinin yönetsel yapılanmaları tablo halinde sunulmaktadır:

**Tablo 3. Türkiye ve Ontario Genel Eğitim Sistemlerinin Yönetsel Yapılanması**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<ul style="list-style-type: none"><li>Eğitim, kamuya bağlı tüm eğitim kurumlarında ücretsizdir.</li><li>Merkezi bir yapılanma bulunmaktadır.</li><li>Eğitim hizmetleri devlet okulları ve özel okullar tarafından sağlanır.</li><li>İlköğretim ve ortaöğretim düzeylerini kapsayan 12 yıllık zorunlu eğitim vardır.</li><li>Eğitim sisteminin genel çerçevesi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir.</li><li>Yükseköğretim dışında kalan tüm öğretim kurumlarının eğitim etkinliklerinden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Milli Eğitim Bakanlığı, Bakan, Müsteşar ve Müsteşar Yardımcılarından oluşur.</li><li>Yükseköğretim kurumları YÖK'e bağlıdır.</li><li>Milli Eğitim Bakanlığı 3 kısımda teşkilatlanmıştır. Bunlar; Merkez Teşkilat, Taşra Teşkilatı ve Yurtdışı Teşkilatı'dır.</li><li>MEB 81 il ve 924 ilçede örgütlenmiştir. Her ilde milli eğitim müdürlüğü, merkez ilçe hariç her ilçede ilçe milli eğitim müdürlüğü bulunmaktadır. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri hizmetin özelliklerine göre şubeler, bürolar ile sürekli kurul ve komisyonlardan oluşur.</li></ul>	Yönetsel Yapılanma	<ul style="list-style-type: none"><li>Eğitim, kamuya bağlı tüm eğitim kurumlarında ücretsizdir.</li><li>Kanada genelinde merkezi bir eğitim yapılanması olmayıp her eyalet kendi sisteminden sorumludur. Ontario Eyaleti'nde de eğitim sistemi eyalet yönetiminin sorumluluğundadır.</li><li>Eğitim hizmetleri devlet okulları ve özel okullar tarafından sağlanır. Bu okullar public (devlet) ve catholic (Katolik) olarak birbirinden ayrılmaktadır.</li><li>İlköğretim ve ortaöğretim düzeylerini kapsayan 12 yıllık zorunlu eğitim vardır.</li><li>İlköğretim ve ortaöğretim kurumları Ontario Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilir.</li><li>Yükseköğretim kurumları olan Kolej ve üniversiteler, Ontario Kolej ve Üniversite Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilir.</li><li>İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarının yönetiminde Ontario Eğitim Bakanlığı'na bağlı Okul Kurullarına ve Okul Konseylerine bazı yetkiler verilmiştir.</li></ul>

Türkiye ve Kanada (Ontario) eğitim sisteminin yönetsel yapılanma açısından karşılaştırılması ile birlikte şu sonuçlara varılmıştır:

Türkiye ve Kanada (Ontario) devlet okullarında eğitim ücretsiz olarak sunulmaktadır ve eğitim etkinlikleri devlete bağlı eğitim kurumları ve özel eğitim kurumları tarafından sağlanmaktadır. Ontario'da eğitim kurumları public (devlet) ve catholic (Katolik) olarak birbirinden ayrılmaktadır. Bu kurumlardan bazıları devlet tarafından işletiliyorken bazıları da özel olarak işletilmektedir. Her iki eğitim sisteminde de ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerini, yani 6-18 yaş arasını içine alan 12 yıllık zorunlu eğitim vardır.

Türk Eğitim Sistemi'nde merkezî bir yapılanma mevcutken, Kanada (Ontario)'da ise federal bir devlet yapısı içerisinde bulunmasından ötürü her eyaletin kendi sisteminden

sorumlu olduğu bir yapılanma görölmektedir. Dolayısıyla Ontario Eyaleti'nde de eğitim sistemi eyalet yönetiminin sorumluluğundadır.

Türk eğitim sisteminde Yükseköğretim dışında kalan tüm öğretim kurumlarının eğitim etkinliklerinden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Milli Eğitim Bakanlığı, Bakan, Müsteşar ve Müsteşar Yardımcılarından oluşur. Ontario'da ise ilköğretim ve ortaöğretim kurumları Ontario Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır. Ontario Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde yer alan Okul Kurulları ve Okul Konseyleri bazı yetkilere sahiptir. Türkiye'de böyle bir yapılanma olmayıp Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilatlandığı 3 kısım bu gibi görevleri yürütmektedir. Bunlar; Merkez Teşkilat, Taşra Teşkilatı ve Yurtdışı Teşkilatı'dır. Türk Milli Eğitim Bakanlığı 81 il ve 924 ilçede örgütlenmiştir. Her ilde milli eğitim müdürlüğü, merkez ilçe hariç her ilçede ilçe milli eğitim müdürlüğü bulunmaktadır. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri hizmetin özelliklerine göre şubeler, bürolar ile sürekli kurul ve komisyonlardan oluşur.

Türkiye'de Yükseköğretim kurumları, Yüksek Öğretim Kurumu'na bağlıken; Ontario'da Yükseköğretim Kurumları Ontario Kolej ve Üniversite Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır. Görüldüğü gibi, Ontario'da yükseköğretim Türkiye'den farklı olarak bir bakanlık tarafından idare edilmektedir.

#### **4.1.3. Türkiye ve Ontario Eğitim Sistemlerinin Okul Sistemi Yapılanması**

Türkiye'de okul öncesi eğitim 3 yaş (36 ayını dolduran, 2011 yılının 1. ve 9. ayları arasında doğan çocuklar), 4 yaş ve 5 yaş (66 aydan küçük olan 2009 yılının 4. ve 12. ayları arasında doğan çocuklar) grubundaki çocukların eğitimini kapsamakta olup zorunlu değildir. Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı sağlanmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır. Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız ana okulları olarak, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde uygun fiziksel kapasiteye göre ana sınıfları ve uygulamalı sınıflar olarak açılmaktadır. Türkiye'de zorunlu eğitim kapsamında olan ilköğretim çağı, 5-13 yaş grubundaki (66 ayını dolduran çocuklar ile 13 yaşını bitirip öğretim yılı sonunda 14 yaşına giren) çocukların eğitimini kapsamaktadır. Yapılan düzenleme ile ilköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkan veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşmaktadır. Bu ortaokullarda lise eğitimini destekleyecek şekilde

öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler sunulmaktadır. Türk eğitim sistemine göre ilköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamak olarak ifade edilmiştir. Ortaöğretim ise ilköğretime dayalı, en az dört yıllık, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamakta olup zorunludur. Genel ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, hem yükseköğretime veya geleceğe hazırlayan eğitim öğretim sürecidir. Türkiye’de yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Yükseköğretim kurumları maddi olarak devlet tarafından ve özel vakıflar tarafından maddi destek sağlanan kurumlardır. Yükseköğretim kurumları; Üniversiteler, Fakülteler, Enstitüler, Yüksekokullar, Konservatuarlar, Meslek yüksek okulları, Uygulama ve araştırma merkezleridir. Kanada (Ontario)’da okul öncesi eğitim çocukların altı yaşına kadar olan eğitim sürecini kapsamaktadır ve zorunlu değildir. Kanada genelinde sadece Ontario’da okulöncesi eğitim 4- 5 yaş arası eğitim için “Junior Kindergarten ” ve 5-6 yaş arası eğitim için “Senior Kindergarten” olarak iki seviyeli olup tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak yürütülmektedir. Kanada (Ontario)’da okul öncesi eğitim, erken dönemde öğrenmenin güçlü temellerini oluşturmak, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Burada okulöncesi eğitimin en fazla odaklandığı konulardan birinin öğrencilerin doğaya karşı tutum ve davranışlarının sevgi ve saygı temelinde oluşmasını desteklemek olduğu görülmektedir. Kanada (Ontario)’da ilköğretim zorunlu eğitim kapsamındadır ve 6-11 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Okullara göre sınıf seviyelerinin farklılık gösterebilmesiyle birlikte ilköğretim genel olarak 1-8. sınıf arası seviyeleri kapsamaktadır. Bazı ilkokullar okulöncesi ve ilkokul olarak tanımlanan K-6. sınıf arasında eğitim verirken, bazı okullar bünyesinde ortaokul kısmını da bulundurlar. Bazıları ise 6,7 ve 8. sınıf ya da 7 ve 8. sınıf ayrı ortaokul şeklinde görülmektedir. Bu okulların öncelikli amacı her bir öğrencinin potansiyelini açığa çıkartmaktır. Kaliteli okuryazarlık ve sayısal yetenek de akademik ilerleme ve hayat boyu sağlanacak diğer başarılar için hayati öneme sahiptir. Kanada (Ontario)’da ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamında olup ilköğretimden sonraki son 4 yıllık eğitimi ifade eder ve 9,10,11,12. sınıflara eğitim öğretim veren kurumları kapsar. Ortaöğretim lise olarak tanımlanır ancak sınıflama sistemi okullara göre farklılık

gösterebilir. Ortaöğretim kurumlarında verilen dersler üç kategoride toplanmaktadır: akademik, uygulamalı ve yerel olarak geliştirilen zorunlu dersler. Akademik dersleri takip eden öğrencilerin, genellikle üniversitedeki lise sonrası çalışmalar yapmayı planladıkları düşünülmektedir. Uygulamalı dersleri takip eden öğrencilerin ise genellikle lise sonrasında bir yüksek okul ya da çıraklık programında çalışmalarına devam etmeyi planladıkları düşünülmektedir. Kanada (Ontario)'da yükseköğretim, ortaöğretim sonrası eğitim olarak da isimlendirilir. Üniversiteler, kolejler ve farklı eğitim kurumları tarafından açılan enstitüler tarafından sağlanan eğitimi kapsar. Kolejler genelde mesleki eğitim veren kurumlardır. Ancak bakanlığın izni ile 4 yıllık üniversite eğitimi seviyesinde uygulamalı meslek eğitimi veren kolejler de bulunmaktadır. Üniversiteler genelde bachelor derecesi denilen sadece teorik alandaki eğitimi kapsamakla birlikte, uygulamalı eğitim veren birimleri de mevcuttur. Ontario'da yükseköğretim derecesi veren her kurum bağımsız çalışır ve kendi akademik ve idarî politikalarını, programlarını belirleme ve personel ile ilgili kararları alma yetkisine sahiptir. Yükseköğretime kabul koşulları, derecenin veya programın türüne bağlı olarak şekillenmektedir. Devlet kolejleri, sertifika programları, diplomalar, çıraklık eğitimi ve dereceleri sunarken; devlet üniversiteleri lisans ve lisansüstü dereceler ve diğer mesleki programları sunmaktadır.

Aşağıda Türkiye ve Kanada (Ontario) genel eğitim sistemlerinin yönetsel yapılanmaları tablo halinde sunulmaktadır:

**Tablo 4. Türkiye ve Kanada (Ontario) Genel Eğitim Sistemlerinin Okul Sistemi Yapılanması**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<p>3 yaş (36 ayını dolduran, 2011 yılının 1. ve 9. ayları arasında doğan çocuklar), 4 yaş ve 5 yaş (66 aydan küçük olan 2009 yılının 4. ve 12. ayları arasında doğan çocuklar) grubundaki çocukların eğitimini kapsar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zorunlu eğitim kapsamında değildir.</li> <li>Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı sağlanmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır.</li> <li>Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız ana okulları olarak, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde uygun fiziksel kapasiteye göre ana sınıfları ve uygulamalı sınıflar olarak açılmaktadır.</li> </ul>	Okul Öncesi Eğitim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Altı yaşına kadar olan eğitim sürecini kapsar.</li> <li>Zorunlu eğitim kapsamında değildir.</li> <li>Kanada genelinde sadece Ontario'da okulöncesi eğitim 4- 5 yaşarası eğitim için "Junior Kindergarten " ve 5-6 yaşarası eğitim için "Senior Kindergarten" olarak iki seviyelidir.</li> <li>Programın amacı, erken dönemde öğrenmenin güçlü temellerini oluşturmak, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemektir. Ontario'da okulöncesi eğitimin en fazla odaklandığı konulardan birinin öğrencilerin doğaya karşı tutum ve davranışlarının sevgi ve saygı temelinde oluşmasını desteklemek olduğu görülmektedir.</li> <li>Ontario'da okulöncesi eğitim tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak yürütülmektedir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>İlköğretim çağı 5-13 yaş grubundaki (66 ayını dolduran çocuklar ile 13 yaşını bitirip öğretim yılı sonunda 14 yaşına giren) çocukların eğitimini kapsar.</li> <li>Zorunlu eğitim kapsamındadır.</li> <li>İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkan veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşur.</li> <li>Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur.</li> <li>İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır.</li> </ul>	İlköğretim	<ul style="list-style-type: none"> <li>İlköğretim 6-11 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar.</li> <li>Zorunlu eğitim kapsamındadır.</li> <li>Sınıf seviyesi olarak 1-8. sınıf arası ilköğretimdir. Ancak okullara göre sınıf seviyeleri farklılık gösterebilir. Bazı ilkokullar okulöncesi ve ilkokul olarak tanımlanan K-6. sınıf arasında eğitim verirken, bazı okullar bünyesinde ortaokul kısmını da bulundurlar. Bazıları ise 6,7 ve 8. sınıf ya da 7 ve 8. sınıf ayrı ortaokul şeklindedir.</li> <li>Bu okulların öncelikli amacı her bir öğrencinin potansiyelini açığa çıkartmaktır. Kaliteli okuryazarlık ve sayısal yetenek de akademik ilerleme ve hayat boyu sağlanacak diğer başarılar için hayati öneme sahiptir.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortaöğretim; ilköğretime dayalı, en az dört yıllık, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar.</li> <li>• Zorunlu eğitim kapsamındadır.</li> <li>• Genel Ortaöğretim: İlköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, hem yükseköğretime veya geleceğe hazırlayan eğitim öğretim sürecidir.</li> </ul>	<b>Ortaöğretim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genelde ilköğretimden sonra son 4 yıllık eğitimi kapsar. Ortaöğretim kurumları 9,10,11,12. sınıflara eğitim öğretim veren kurumları kapsamaktadır.</li> <li>• Zorunlu eğitim kapsamındadır.</li> <li>• Ortaöğretim lise olarak tanımlanır ancak sınıflama sistemi okullara göre farklılık gösterebilir.</li> <li>• Ortaöğretim kurumlarında verilen dersler üç kategoride toplanmaktadır: akademik, uygulamalı ve yerel olarak geliştirilen zorunlu dersler. Akademik dersleri takip eden öğrencilerin, genellikle üniversitedeki lise sonrası çalışmalar yapmayı planladıkları düşünülmektedir.</li> <li>• Uygulamalı dersleri takip eden öğrencilerin ise genellikle lise sonrasında bir yüksek okul ya da çıraklık programında çalışmalarına devam etmeyi planladıkları düşünülmektedir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar.</li> <li>• Yükseköğretim kurumları maddi olarak devlet tarafından destek sağlanan ve özel vakıflar tarafından maddi destek sağlanan kurumlardır.</li> <li>• Yükseköğretim kurumları; Üniversiteler, Fakülteler, Enstitüler, Yüksekokullar, Konservatuvarlar, Meslek yüksek okulları, Uygulama ve araştırma merkezleridir.</li> </ul>	<b>Yükseköğretim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortaöğretim sonrası eğitim olarak da isimlendirilir.</li> <li>• Üniversiteler, kolejler ve farklı eğitim kurumları tarafından açılan enstitüler tarafından sağlanan eğitimi kapsar.</li> <li>• Kolejler genelde mesleki eğitim veren kurumlardır. Ancak bakanlığın izni ile 4 yıllık üniversite eğitimi seviyesinde uygulamalı meslek eğitimi veren kolejler de bulunmaktadır.</li> <li>• Üniversiteler genelde bachelor derecesi denilen sadece teorik alandaki eğitimi kapsamakla birlikte, uygulamalı eğitim veren birimleri de mevcuttur.</li> <li>• Ontario’da yükseköğretim derecesi veren her kurum bağımsız çalışır ve kendi akademik ve idarî politikalarını, programlarını belirleme ve personel ile ilgili kararları alma yetkisine sahiptir. Yükseköğretime kabul koşulları, derecenin veya programın türüne bağlı olarak şekillenmektedir. Devlet kolejleri, sertifika programları, diplomalar, çıraklık eğitimi ve dereceleri sunarken; devlet üniversiteleri lisans ve lisansüstü dereceler ve diğer mesleki programları sunmaktadır.</li> </ul>

Türkiye ve Ontario eğitim sisteminin okul sistemi yapılanması açısından karşılaştırılması ile birlikte şu benzerlik ve farklılıklara ulaşılmıştır:

Okulöncesi eğitim, hem Türkiye’de hem de Kanada (Ontario)’da zorunlu eğitim kapsamında olmayıp isteğe bağlıdır. Türkiye’de 36-66 aylık çocukların okulöncesi eğitimi amacıyla açılan okula anaokulu, 48-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıflara ana sınıfı denmektedir (EURYDICE, 2015).

Kanada (Ontario)'da ise okulöncesi eğitim iki seviyede yürütülmektedir. Bunlar, 4-5 yaş arası öğrencilerin eğitimi için “Junior Kindergarten” ve 5-6 yaş arası öğrencilerin eğitimi için “Senior Kindergarten” olarak belirlenmiştir. Türkiye’de okulöncesi eğitimin amacı özetle, çocukların bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal, dilsel ve ahlaki yönlerden gelişimlerinin desteklenmesi, çocukları ileriki okul yaşamına hazırlama, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama şeklinde ifade edilebilir. Kanada (Ontario)'da da okulöncesi eğitimin amaçları benzer şekildedir. Bunlar, öğrenmeyi güçlü temellere oturtmak, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal gelişimlerinin sağlanması, doğaya karşı olumlu tutum geliştirilmesi olarak açıklanabilir. Her iki eğitim sisteminde de okulöncesi eğitim, devlete bağlı kurumlarda veya özel kurumlarda gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de ve Kanada (Ontario)'da kamuya bağlı eğitim kurumlarında temel eğitim giderleri devlet tarafından karşılanırken, her iki ülkede de okulöncesi eğitim parasız değildir. Her iki eğitim sisteminde ortak görülen bir diğer özellik de okulöncesi eğitimin yarım gün veya tam gün olarak sürdürülebilmesidir.

İlköğretim düzeyi, her iki ülkede de zorunlu eğitim kapsamındadır. Ancak bu eğitimin hangi sınıf düzeylerini kapsadığı konusunda ülkelerin eğitim sistemleri arasında farklılık bulunmaktadır. Türkiye’de ilköğretim kurumları; dört yıl süreli ilkokullar ile dört yıl süreli farklı programlar arasında tercihe imkan veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşmaktayken; Kanada (Ontario) ilköğretimin kapsadığı sınıf seviyesi 1-8. sınıf arasındadır. Ancak bu durum okullara göre değişkenlik göstermektedir. Burada bazı ilkokullar okulöncesi ve ilkokul olarak tanımlanan K-6. sınıf arasında eğitim verirken, bazı okullar bünyesinde ortaokul kısmını da bulundurlar. Bazı okullarda ise 6,7 ve 8. sınıfın ya da 7 ve 8. sınıfın ayrı ortaokul şeklinde olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim düzeyinin, her iki eğitim sisteminde de ilköğretimden sonraki dört yıllık zorunlu eğitimi ifade ettiği görülmektedir. Ancak, Kanada (Ontario) eğitim sisteminde lise olarak tanımlanan ortaöğretimin sınıflama sistemi konusunda okullara göre farklı uygulamaların olduğu görülmektedir.

Yükseköğretim, her iki ülke eğitim sisteminde de ortaöğretim sonrası eğitimi ifade etmektedir. Türkiye’de yükseköğretim en az iki yıllık eğitim sürecini, Kanada (Ontario)'da ise en az üç yıllık eğitim sürecini kapsamaktadır. Türkiye’de yükseköğretim kurumları; üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksek okulları, uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşuyorken; Kanada (Ontario)'da üniversiteler, kolejler ve farklı eğitim kurumları tarafından açılan enstitülerden oluşmaktadır.



## 5.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu alt problem “Türkiye ve Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Görsel Sanatlar dersi öğretim programları genel amaçları, temel becerileri ve öğrenme alanları ile içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci ölçütlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve aralarındaki benzerlik ve farklılıkların daha net görülmesi amacıyla önce elde edilen veriler tablo haline getirilerek gösterilmiş sonra karşılaştırmaya dayalı bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Probleme ilişkin bulgular ve yorumları şu şekildedir:

### 5.1.1. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları, Temel Becerileri ve Öğrenme Alanları ve Özel Amaçlar/Kazanımları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Türkiye’de ve Kanada (Ontario)’da uygulanan ilköğretim Görsel Sanatlar öğretim programlarının genel amaçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 5. Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Öğretim Programlarının Genel Amaçları**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<ul style="list-style-type: none"><li>•Görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip,</li><li>• Görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip,</li><li>• Görsel sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılan ve bu tartışmaları değerlendiren,</li><li>• Görsel sanatların doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan,</li><li>• Güncel kültür-sanat nesnelere bilinçli olarak izleyen,</li><li>• Görsel sanatlara ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan,</li><li>• Görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden,</li><li>• Görsel sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren,</li><li>• Sanat alanında etik davranış gösteren,</li><li>• Sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıyan,</li><li>• Çevresini inceleyen, ondan esinlenen ve onu gelecek nesillere aktaran,</li><li>• Görsel sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli olan bireyler yetiştirmek.</li></ul>	<b>Genel Amaçlar</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Yaratma sürecini, çeşitli iki veya üç boyutlu sanat ürünleri ortaya koymada kullanma, görsel sanatların öge, ilke ve tekniklerini duyu, düşünce ve anlayışların aktarımı için kullanma;</li><li>•Eleştirel inceleme sürecini çeşitli sanat ürünlerine ve sanatsal deneyimlere karşılık duygular, düşünceler ve anlayışların aktarımında kullanma;</li><li>• Geçmişten günümüze çeşitli sanatsal şekil, biçem ve tekniklerin anlayışlarını ve bunların sosyal ve toplumsal bağlamlarını açıklama.</li></ul>

Yukarıdaki tabloda Türkiye ile Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarının amaçları tablo halinde sunulmuştur.

Türkiye ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının genel amaçları 12 madde halinde ifade edilmiştir. Buna göre, Türkiye görsel sanatlar öğretim programının temel amacı, öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerini sağlamaları noktasında yardımcı olmaktır. Ayrıca, 21. yüzyılda bireylerden beklenen yaratıcılık ve kültürel farkındalık gibi birincil öneme sahip becerilere sahip, olumlu kişilik özellikleri taşıyan, estetik algısı kuvvetli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunun yanında, bireylerin görsel sanatlar alanında teorik ve pratik anlamda yetkinlik kazanmalarının sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, sanat eğitimi yoluyla bireylerin içinde bulunduğu toplumu ve kültürü tanıyan ve koruyan, çevresine karşı duyarlı olan, yaratıcı ve eleştirel düşünen, problem çözme becerisine sahip, disiplinlerarası çalışabilen nitelikli bir vatandaş olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. Bunların yanı sıra, meslek bilgisi, teknolojiyi etkin ve güvenli kullanma gibi konulara ilişkin amaçlar da yer almaktadır.

Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programının genel amaçları ise 3 madde halinde ifade edilmiştir. Buna göre, Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programının temel amacı, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, görsel sanatlar alanında geçmişten günümüze gelen kavram ve uygulamalar konusunda bilgi sahibi bireyler yetiştirebilmektir. Görsel sanatlar dersini şekillendiren genel amaçların her biri bireylerin sanat yoluyla kendilerini ifade edebilmelerine hizmet etmektedir.

Tablo X'e bakıldığında Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programı ile Kanada Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nın genel amaçları arasında bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Öğretim Programları'nda genel amaçların ifadeleri düzeyinde karşılaştırma yapıldığında birbirine yakın ifadelerin yanında her iki programda ortak olarak yer almayan ifadelerin de olduğu gözlenmektedir. Türkiye'de uygulanan Görsel Sanatlar Öğretim Programında dersin genel amaçları 12 madde ile ifade edilmiş; Kanada (Ontario) Öğretim Programında ise 3 madde ile açıklanmıştır. Programların genel amaçları incelendiğinde, Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nda dersin hedefleri daha ayrıntılı bir şekilde listelenmişken; Ontario Öğretim Programı'nda dersin hedefleri daha genel ifadeler ile ortaya koyulduğu anlaşılmaktadır. Türkiye Öğretim Programı'nda yer alan, fakat Kanada (Ontario) Öğretim Programında görülmeyen genel amaç ifadelerine örnek olarak şunlar gösterilebilir:

- Görsel sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren,
- Sanat alanında etik davranış gösteren,
- Sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıyan,
- Çevresini inceleyen, ondan esinlenen ve onu gelecek nesillere aktaran,
- Görsel sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli olan bireyler yetiştirmek (MEB, 2013, 1).

Programların genel amaçları incelendiğinde, Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nda; görsel sanatlara ilişkin kavramların anlaşılması, sanatkârın ve sanat ürününün öneminin kavranması, sanat kabiliyeti olan öğrencilerin tespit edilmesi, sanat ürünlerinin çeşitli boyutlarda ele alınması ve tartışılması, görsel sanatlar alanındaki kültürel mirasın ele alınması, öneminin kavranması ve bu mirasın korunmasına yönelik farkındalık sahibi olunması, estetik algının güçlendirilmesi, sanata yönelik kuramsal bilginin ve kabiliyetin bütünleşmesi sağlanarak duygu ve düşüncelerin şekillendirilmesi ve aktarılması hedeflerine ağırlık verilmişken; Ontario Görsel Sanatlar Öğretim Programında daha çok yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, görsel sanatlara ilişkin sanat elemanlarının, ilkelerin ve tekniklerin kullanılması, sanat ürünlerinin ve geleneklerinin sosyal ve toplumsal bağlamda ele alınması hedeflerine ağırlık verildiği görülmüştür. Buna göre, her iki programda da farklı ifadelerle de olsa yer alan genel hedef ifadeleri, görsel sanatlara yönelik kuramsal bilgi sahibi olunmasına ve sanat eleştirisine dönük hedeflerdir. Bu doğrultuda, her iki program açısından da eleştirel düşünmenin geliştirilmesi önemli bir hedef olarak görülmektedir. Buna ek olarak, her iki programda yer alan genel amaçlara bakıldığında, bireyin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmasında ve aktarmasında, sorgulama becerilerini geliştirmesinde ve güzellik algısının gelişmesinde sanatın bir araç kabul edildiği anlaşılmaktadır.

Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Öğretim Programları arasında genel amaçların ifade ediliş biçimleri bakımından da farklılıklar görülmektedir. Türkiye Öğretim Programında genel amaçlardaki ifadeler “değerlendiren, sorgulayan, koruyan, ifade eden” şeklinde iken; Kanada (Ontario) Öğretim Programında genel amaçlar ifadeleri “kullanma, açıklama kavrama, yorumlama” şeklindedir.

Genel amaçlara bakıldığında her iki ülkenin Görsel Sanatlar Öğretim Programında, sanat eğitimi alanında meydana gelen çağdaş gelişmeler ve yaklaşımların dikkate alındığı görülmektedir. Dolayısıyla, günümüz sanat anlayışı ve güzellik kavramının kazandırılması kolaylaşmaktadır. Sanatta uygulamalı çalışmalara yer verilmesi ile birey, geçmişten bugüne

yapılan sanat eserlerini anlayabilir. Bu sayede bireyin iyi bir sanat izleyicisi olması da söz konusudur. “Tüm bu amaçların gerçekleşmesi ancak eğitim programında yer alan kazanımların öğrencilere etkili bir biçimde sunulmasına, etkili öğretimin gerçekleşmesi ise öğrencilerin performans düzeylerine göre amaçlarının belirlenmesi, öğrenme alanlarının amaçlara göre düzenlenmesi, amaçlara uygun teknik ve yöntemlerin uygulanması ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri basamaklarda konuyu pekiştirmelerine bağlıdır” (Özyürek, 1991, 18). Bu özellikler dikkate alındığında, yaratıcı ve eleştirel düşünen ve problem çözebilen bireylerden oluşan çağı yakalamış bir toplumun inşası kolaylaşmaktadır. Bu da programın amaçlarına ulaşması ile paralel gelişmektedir.

Genel amaçların yanı sıra iki ülkenin ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programları öğrencilere kazandırılması beklenen temel beceriler yönünden de incelenmiştir. Türkiye’de ve Kanada (Ontario)’da uygulanan ilköğretim Görsel Sanatlar öğretim programlarının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği beceriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 6. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Temel Beceriler**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alana dair bilgi ve beceri kazanma</li> <li>▪ Kendini ifade etme</li> <li>▪ Görsel okur-yazarlık</li> <li>▪ Yaratıcı düşünme</li> <li>▪ Eleştirel düşünme</li> <li>▪ Problem çözme</li> <li>▪ Karar verme</li> <li>▪ İş birlikli çalışma</li> <li>▪ Disiplinlerarası çalışma</li> <li>▪ Estetik algının geliştirilmesi</li> <li>▪ Hayal gücünü geliştirme</li> <li>▪ Estetik yargıda bulunma</li> <li>▪ Sorumluluk bilinci</li> <li>▪ Etik davranışlarda bulunma</li> <li>▪ Farklı kültürlere saygı duyma</li> <li>▪ Kültür varlıklarını koruma</li> <li>▪ Çevre bilinci</li> <li>▪ Teknolojiyi etkin ve güvenli kullanma</li> <li>▪ Meslekleri tanıma</li> </ul>	<p><b>Temel Beceriler</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alana dair bilgi ve beceri kazanma</li> <li>▪ Kendini ifade etme</li> <li>▪ Görsel okur-yazarlık</li> <li>▪ Yaratıcı düşünme</li> <li>▪ Eleştirel düşünme</li> <li>▪ Problem çözme</li> <li>▪ Karar verme</li> <li>▪ Estetik algının geliştirilmesi</li> <li>▪ Hayal gücünü geliştirme</li> <li>▪ Estetik yargıda bulunma</li> <li>▪ Sorumluluk bilinci</li> <li>▪ Farklı kültürlere saygı duyma</li> <li>▪ Kültür varlıklarını koruma</li> <li>▪ Keşfetme</li> <li>▪ Gözlem yapabilme</li> </ul>

Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim programlarının her ikisinde de öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler bir başlık altında

listelenmemiştir. Öğretim Programlarında yer alan genel amaçlar ve açıklamalar kısımları incelenerek bu beceriler ortaya çıkarılmış ve listelenmiştir.

Buna göre, Türkiye ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programında temel beceriler; alana dair bilgi ve beceri kazanma, kendini ifade etme, görsel okur-yazarlık, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iş birlikli çalışma, disiplinlerarası çalışma, estetik algının geliştirilmesi, hayal gücünü geliştirme, estetik yargıda bulunma, sorumluluk bilinci, etik davranışlarda bulunma, farklı kültürlere saygı duyma, kültür varlıklarını koruma, çevre bilinci, teknolojiyi etkin ve güvenli kullanma, meslekleri tanıma şeklinde ifade edilmiştir.

Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Öğretim Programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği temel beceriler ise; alana dair bilgi ve beceri kazanma, kendini ifade etme, görsel okuryazarlık, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, estetik algının geliştirilmesi, hayal gücünü geliştirme, estetik yargıda bulunma, gözlem yapabilme, keşfetme, sorumluluk bilinci, farklı sanat ürünlerini ve geleneklerini tanıma şeklinde ifade edilmiştir.

Görüldüğü gibi, Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Öğretim Programlarındaki becerilerin birçoğu her iki programda da ortak olarak yer almaktadır. Bunlar, alana dair bilgi ve beceri kazanma, kendini ifade etme, görsel okur-yazarlık, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, estetik algı geliştirme, hayal gücünü geliştirme, estetik yargıda bulunma ve sorumluluk bilinci olarak sıralanabilir. Her iki programda da bulunan ortak beceriler olduğu gibi, farklı becerilere de rastlanmaktadır. Türkiye Öğretim Programında yer alan iş birlikli çalışma, disiplinlerarası çalışma, etik davranışlarda bulunma, çevre bilinci, teknolojiyi etkin ve güvenli kullanma, meslekleri tanıma becerileri Kanada (Ontario) Öğretim Programında yer almamaktadır. Kanada (Ontario) Öğretim Programda yer alan keşfetme, gözlem yapabilme becerilerine ise Türkiye Öğretim Programının “genel amaçlar” bölümünde ve “ilgili açıklamalar” kısımda yer verilmemiştir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) ilköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programları genel amaçların yanı sıra özel amaçlar/kazanımlar yönünden de incelenmiştir.

*“Kazanımlar, öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin görsel sanatlar dersinin amacına ulaşması her öğrenme alanının kendine özgü kazanımlarının edinilmesine*

*bağlıdır. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim seviyesine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru kademeli olarak verilmiştir. Kazanımlara verilen sıra numaraları, bir önem ve öncelik sırası göstermemekte; yani birinci kazanımın, onuncu kazanımdan daha önemli ve öncelikli bir kazanım olduğu anlamına gelmemektedir” (MEB, 2006, 13).*

Türkiye’de ve Kanada (Ontario)’da uygulanan ilköğretim Görsel Sanatlar öğretim programlarının özel amaçlarının/kazanımlarının bazı öğrenme alanları üzerine kurulduğu görülmektedir. Ülkelerin öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları aşağıda tablolaştırılarak sunulmuştur.

**Tablo 7. Türkiye ve Kanada (Ontario İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme Alanları**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Görsel İletişim ve Biçimlendirme</li><li>▪ Kültürel Miras</li><li>▪ Sanat Eleştirisi ve Estetik</li></ul>	<b>Öğrenme Alanları</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Yaratma ve sunma</li><li>▪ Yansıtma, yanıtlama ve inceleme</li><li>▪ Formları ve kültürel bağlamları keşfetme</li></ul>

Programlar öğrenme alanları açısından karşılaştırıldığında her iki programın da 3 öğrenme alanı üzerine yapılandırıldığı görülmektedir.

Türkiye Öğretim programı, Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Kültürel Miras, Sanat Eleştirisi ve Estetik olmak üzere üç öğrenme alanı üzerine kurulmuştur. Görsel İletişim ve Biçimlendirme öğrenme alanında öğrencilerin; duygu ve düşüncelerini görsel iletişim yollarıyla aktarmaları; görsel iletişimde sanatı kullanmaları ve sanatsal ifadeler meydana getirmeleri; görsel sanat çalışmalarında renk, çizgi, biçim, form, doku gibi sanat elemanları ile ritim, denge, oran-orantı, hareket, zıtlık gibi tasarım ilkelerini kullanmaları; sanat yoluyla fikirlere saygı duymayı öğrenmeleri; sanat çalışmalarını gerçekleştirirken sanat eseri, sanat kitabı gibi öğretim materyallerini, fırça, boya, makas gibi araç-gereçleri kullanabilmeleri ve teknik açıdan yetkinlik kazanmaları; sanat çalışmalarını oluştururken malzemeleri tasarruf ilkesini dikkate alarak kullanmaları; biçimlendirme çalışmaları yaparak yeteneklerini ortaya çıkarmalarının sağlanması; telif hakları gibi konulara ilişkin bilgi edinerek sanat alanında etik davranış göstermeleri amaçlanmıştır. Kültürel miras öğrenme alanında ise öğrencilerin; Türk kültürü ve bunun yanında farklı kültür ve medeniyetlerin sahip olduğu sanat geleneklerinin,

sanat eserlerinin ve sanatçıların incelenmesiyle kültür bilinci kazanmaları; sanat ile kültürün medeniyetin temel taşları olduğunu ve birbirini bütünlendiğini kavramaları; müze, sanat galerisi, sanatçı atölyeleri gibi yerlerdeki kültür-sanat eserlerini incelemeleri; sanatın evrensel bir dil olduğunu kavramaları; görsel sanatların geçmişten geleceğe bir kültür köprüsü olduğunu kavramaları; müzeler ile görsel sanatları ilişkilendirmeleri; görsel sanatların tarihsel sürecini incelemeleri; kültür-sanat örnekleri üzerinde inceleme, analiz etme ve yorumlama çalışmaları gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır. Sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanında ise öğrencilerin; sanat eserlerini tanımlama, çözümlenme, yorumlama ve yargı basamaklarını içeren basitten karmaşığa doğru eser eleştirisi yöntemine göre incelemeleri; görsel sanatlara ilişkin öğrendiği bilgileri ve kavramları sanat eleştirisi sürecinde kullanmaları; sanat eserinin iletişim kurmadaki etkililiğini incelemeleri; sanat eserini algılamada hazırbulunuşluğun etkililiğini kavramaları; sanat eserlerini inceleyerek sanatın anlamına ilişkin yargılarda bulunmaları; sanat eserlerinin ekonomik değerlerinin de olduğu bilincine varmaları; sanat eserlerine yönelik getirilen farklı görüşlere bakarak farklı düşüncelere saygılı olmayı öğrenmeleri; sanat alanındaki etik kuralları öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Kanada (Ontario) Öğretim Programı'nda ise, Yaratma ve sunma; Yansıtma, yanıtlama ve inceleme; Formları ve kültürel bağlamları keşfetme olmak üzere üç öğrenme alanı yer almaktadır. Yaratma ve sunma öğrenme alanında öğrencilerden; duygu ve düşüncelerini ifade etmek ve iletişim kurmak için çeşitli sanat formlarını yaratıcı bir biçimde kullanmaları; öğrencilerin yaratıcı sürece aktif olarak dahil olmaları beklenmektedir. Bu öğrenme alanına göre, öğrenciler yaratıcı sürece dahil olduklarında standart cevaplar vermek yerine özgün ve yaratıcı düşünme fırsatı elde edeceklerdir. Bunun yanında, öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirmelerine ve yaratıcı girişimleri gerçekleştirmelerine yardımcı olan dönüt verme (feedback), yaratıcı sürecin en önemli bileşenlerindedir. Yansıtma, yanıtlama ve inceleme öğrenme alanında ise; öğrencilerin çeşitli sanat formlarına yönelik duyuşsal ve bilişsel eleştiriler getirmelerine ve bu konuda farkındalık geliştirmelerine odaklanılmıştır. Buna göre, öğrencilerden kendisinin ve başkalarının sanat ürünlerini analiz ettikleri, tartıştıkları ve yorumladıkları eleştirel analiz sürecine aktif olarak katılmaları beklenmektedir. Böylece öğrencilerin, bir konu üzerinde farklı görüşlerin olabileceğini kavramaları ve farklı görüşlere saygılı olmayı öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Formları ve kültürel bağlamları keşfetme öğrenme alanında ise, öğrencilerin çeşitli sanatların ve sanat formlarının çeşitli dönemlerde ve mekanlarda nasıl geliştiğine yönelik farkındalık ve anlayış oluşturmaları; farklı sanat dallarının öğrencilerin kendi hayatları, yaşadıkları çevre, yaşadıkları ülke ve evrensel toplum üzerindeki

etkilerini kavramaları; sanata yönelik algı ve sanata verilen değer üzerinde sosyal ve ekonomik faktörlerin nasıl bir etkiye sahip olduğunu anlamaları amaçlanmıştır. Bu öğrenme alanı, çağdaş medya ve sanat formlarını da kapsamaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin kültürel tarihin ve kimliğin kaydedilmesinde ve açıklanmasında sanatın anahtar bir role sahip olduğunu ve tüm toplumlar için evrensel özellikte olduğunu kavramaları amaçlanmıştır. Görüldüğü gibi bu üç öğrenme alanı da iç içe geçmiş özelliktedir.

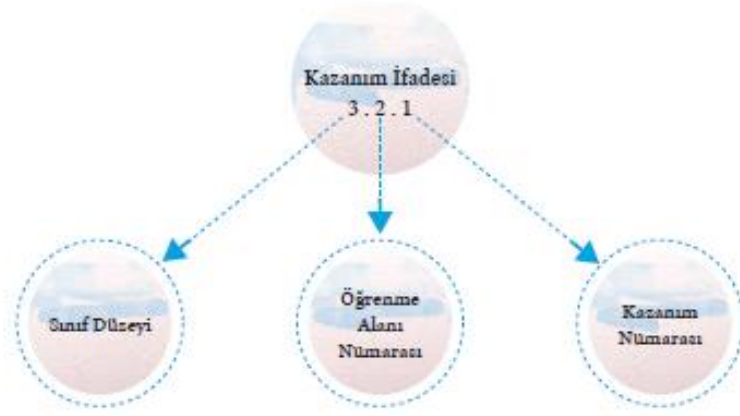
Türkiye’de “Görsel İletişim ve Biçimlendirme”, Kanada (Ontario) Öğretim Programı’nda “Yaratma ve sunma” olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’deki “Sanat Eleştirisi ve Estetik” öğrenme alanı Kanada (Ontario) Öğretim Programı’nda “Yansıtma, yanıtlama ve inceleme” beceri alanına karşılık gelmektedir. Türkiye’deki “Kültürel Miras” öğrenme alanı ise Kanada (Ontario) Öğretim Programı’nda “Formları ve kültürel bağlamları keşfetme” beceri alanına karşılık gelmektedir. Bu doğrultuda, her iki ülkenin görsel sanatlar öğretim programlarının öğrenme alanları bakımından birbiri ile benzer özellik gösterdiği görülmektedir.

Her iki programda da özel amaçlar/kazanımlardaki yargılar, “kavrar, ifade eder, tanımlar, yorumlar” şeklinde ifade edilmiştir. Bunun yanında, her iki programda yer alan özel amaçlar/kazanımlar öğrenciye dönük bir biçimde ifade edilmiştir.

Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programı’nda, sırasıyla her sınıf düzeyi için yeterliklerin genel olarak belirtildiği, öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, duyuş ve diğer yeterliklerin ifade edildiği bir giriş paragrafının ardından temel öğrenme alanlarına göre ele alınan kazanımlara ve bu kazanımlardan bazılarının açıklamalarına yer verilmiştir.

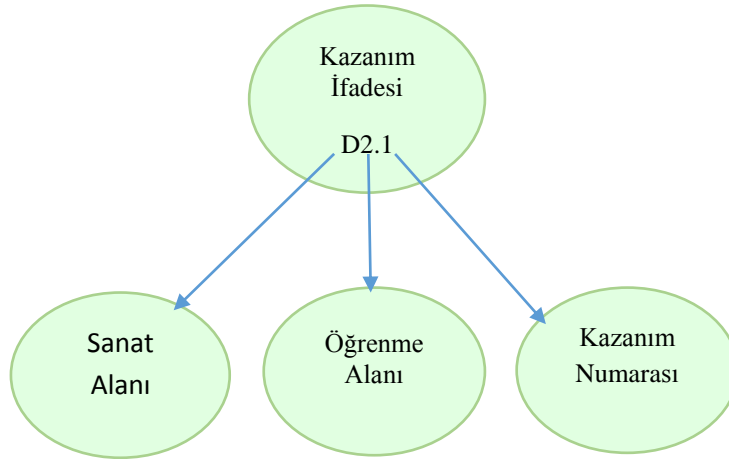
Özel amaçların/kazanımların sistematik bir biçimde sıralanışına bakıldığı zaman, Türkiye Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda, her sınıf düzeyi için temel öğrenme alanlarına göre ele alınma sistemi numaralandırılmış olduğu görülmektedir. Türkiye GSD Öğretim Programı’nda benimsenen numaralandırma sisteminde öncelikle sınıf düzeyi, ardından temel öğrenme alanı ve son olarak kazanım numarasına yer verilmiştir (Şekil 6):





**Şekil 6: Türkiye Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda Özel Amaç/Kazanım İfadelerinin Numaralandırılma Sistemi**

Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda ise, özel amaçların/kazanımların sıralanışında harf ile ifade edilen sanat dalının (Örneğin; “dans” sanat alanı için “A”, “drama” için “B”, “müzik” için “C”, “görsel sanatlar” için “D”) ardından öğrenme alanı numarası, son olarak da kazanımın sıra numarası yer almaktadır. Buna örnek olarak, “D2.1 bir sanat ürünü veya deneyimine ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder.” Gösterilebilir. Bu kazanımın başında yer alan “D2.1” ifadesindeki D harfi, “Görsel Sanatlar Dersi”ni; 2 sayısı “Yansıtma, Yanıtlama ve Çözümleme” öğrenme alanını, 1 sayısı ise öğrenme alanı altında listelenen kazanımın sıra numarasını temsil etmektedir.



**Şekil 7. Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda Özel Amaç/Kazanım İfadelerinin Numaralandırılma Sistemi**

Görüldüğü gibi, her iki programda da kazanımların sıralanışına önem verilmiş ve belli bir numaralandırma sistemi oluşturularak kazanımlar sistematik bir şekilde sunulmuş ve daha kolay anlaşılması sağlanmıştır.

Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında kazanımlar kısmında yer verilenler ile öğrenme alanları arasında tutarlılık bulunmaktadır. Bu durumun daha açık şekilde görülebilmesi bakımından aşağıda Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programlarında yer alan özel amaçlar/kazanımlar her sınıf düzeyi için yan yana konularak tablolaştırılmıştır.

Buna göre, Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında yer alan 1. sınıf kazanımları/özel amaçları Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8’ de görüldüğü gibi, Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 1. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddelerine göre öğrencilerden, görsel sanat çalışmaları yaparken uygulama alanlarını bilmeleri; bu çalışmalarında çeşitli araç-gereç ve tekniklere başvurmaları; görsel sanat çalışmaları yoluyla duygu ve düşüncelerini aktarmaları; görsel sanat çalışmalarını belli bir kompozisyon çerçevesinde şekillendirmeleri; iki ve üç boyutlu çalışmalar yapmaları; sanat çalışmalarını çevresindeki objelere göz atarak oluşturmaları ve çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanmaları beklenmektedir. “Kültürel miras” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise öğrencilerin sanatın, kültür ve medeniyeti oluşturan temel taşlardan biri olduğunu kavramalarına ve müze, sanat galerisi, sanatçı atölyesi gibi sanat ürünlerinin sergilendiği ve uygulandığı mekânlara ilişkin izlenimlerini dile getirmelerine yöneliktir. “Sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise öğrencilerin yapay nesnelere ile doğal nesnelere arasında ayrım yapabilmelerini, sanat eserini biçimsel açıdan değerlendirebilmelerini ve sanat eserleri arasındaki farklılıkları ifade edebilmelerini sağlamaya yöneliktir.

**Tablo 8. Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 1. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<p><b>Görsel İletişim ve Biçimlendirme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Görsel sanat çalışmalarını oluştururken uygulama basamaklarını bilir.</li> <li>•Görsel sanat çalışmalarında farklı materyal, malzeme, gereç ve teknikleri kullanır.</li> <li>•Duygu ve düşüncelerini görsel sanat çalışmasına yansıtır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmalarını temalardan, konulardan, fikirlerden, şirlerden, hikâyelerden esinlenerek oluşturur.</li> <li>•İki boyutlu yüzey üzerinde biçimleri düzenler.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında figür mekân ilişkisini bilir.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında büyük-küçük ilişkilerini kullanır.</li> <li>•Çevresindeki objeleri ve figürleri gözlemleyerek çizimlerini yapar.</li> <li>•Üç boyutlu çalışma oluşturur.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır.</li> </ul> <p><b>Kültürel Miras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanatın, kültürün bir parçası olduğunu fark eder.</li> <li>•Müze, sanat galerisi, sanatçı atölyesi, ören yeri vb. ile ilgili izlenimlerini söyler</li> </ul> <p><b>Sanat Eleştirisi ve Estetik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Yapay objelerle doğal objeleri ayırt eder.</li> <li>•Sanat eserinin biçimsel özelliklerini söyler.</li> <li>•Sanat eserleri arasındaki farklılıkları belirtir.</li> </ul>	<p><b>Kazanımlar/Özel Amaçlar</b></p>	<p><b>Yaratma ve Sunma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişisel deneyimlerden hareketle duygu ve düşünceleri açığa vuran iki ve üç boyutlu sanat ürünleri ortaya koyar.</li> <li>•Öyküsel sanat ürünleri veya bir temaya ya da konuya dayalı sanat ürünleri oluşturmada tasarım ilkelerini kullanan bir kompozisyon anlayışı gösterir. <ul style="list-style-type: none"> <li>•Fikirlerini, mesajlarını ve kişisel anlayışlarını aktarmada sanat ürünlerinde görülen tasarım öğelerini kullanır.</li> </ul> </li> <li>•Tasarım güçlüklerine karşı çeşitli araç-gereç ve teknikler kullanır.</li> </ul> <p><b>Yansıtma, Yanıtlama ve İnceleme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanat ürünleri ve sanatsal deneyimlere ilişkin duygularını ve düşüncelerini açıklar.</li> <li>•Tasarım öğelerinin ve ilkelerinin kendisinin veya başkalarının sanat ürünlerindeki anlam ve anlayışları aktarmada nasıl kullanıldığını açıklar.</li> <li>•Kendi günlük yaşamında ve sanat ürünlerinde karşılaştığı işaret ve sembollere karşı farkındalık gösterir.</li> <li>•Sanatı ortaya koyan kişi olarak, güçlerini, ilgilerini ve gelişim alanlarını tanımlar ve açıklar.</li> </ul> <p><b>Formları ve Kültürel Bağlantıları Keşfetme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Evde, okulda, sosyal çevresinde gördüğü görsel sanat formlarını ve görsel sanatlara ilişkin deneyimlerini tanımlar ve açıklar.</li> <li>•Çeşitli toplulukların, çeşitli zamanlarda ve yerlerde ortaya koyduğu türlü sanat ürünlerine karşı farkındalık gösterir.</li> </ul>

Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programında yer alan 1. sınıf kazanımlarının “yaratma ve sunma” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri, öğrencilerin kişisel deneyimlerinden hareketle duygu ve düşüncelerini açığa vuran iki ve üç boyutlu sanat ürünleri meydana getirmelerine, belli bir konuyla ilgili sanat çalışmaları meydana getirmede tasarım ilkelerinin de kullanıldığı bir kompozisyon oluşturmalarına, sanat ürünlerinde görülen tasarım ilkelerini ve sanat elemanlarını kullanarak duygu ve düşüncelerini aktarmalarına ve tasarımlarında çeşitli araç ve gereçleri kullanmalarına dönüktür. “Yansıtma, yanıtlama ve inceleme” öğrenme alanında yer alan kazanım

maddeleri ise, öğrencilerin sanat çalışmalarına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerine, çeşitli sanat çalışmalarında tasarım ilkelerinin sanat ürününün taşıdığı anlamı aktarmada nasıl kullanıldığını anlamalarına, sanat ürünlerinin taşıdığı işaret ve sembollere karşı farkındalık geliştirmelerine, ve ortaya koyduğu sanat çalışmasını yorumlamalarına yöneliktir. “Formları ve kültürel bağlamları keşfetme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri, öğrencilerin çevrelerinde gördükleri görsel sanat formlarını ve deneyimlerini açıklamaları, çeşitli kültür ve medeniyetler tarafından çeşitli zaman ve mekânlarda meydana getirilen sanat ürünlerine yönelik farkındalık geliştirmeleri ile ilgilidir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programlarının 1. sınıf kazanımlarına/özel amaçlarına bakıldığında, sanat eğitiminin en başta bireyin duyuşsal, bilişsel ve fiziksel gelişimine destek olmanın yanında bireyde kültürel farkındalık oluşturmak ve 21. yüzyıl becerileri de denilen yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerin gelişmesine yardımcı olmak gibi katkılarına bağlı olarak öğretim programlarının bu doğrultuda geliştirilmiş olması dikkat çekmektedir. Her iki öğretim programında yer alan 1. sınıf kazanım maddelerine bakıldığında öğretim programlarının yalnızca bilgiyi önceleyen bir formatta olmayıp uygulamaya da önem veren, nitelikli ve çok yönlü bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programlarının 1. sınıf kazanımları/özel amaçları arasında birbirine oldukça yakın ifadeler yer almaktadır. Öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları ve altında yer alan kazanımların benzeştiği görülmüştür. Kazanımlara/özel amaçlara bakıldığında her iki öğretim programında da sanat ürünü oluştururken çeşitli araç-gereç ve teknikleri kullanma, duygu ve düşüncelerini sanat ürününe yansıtma, sanat ürünü oluşturmada sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanma, sanatın kültürün parçası olduğunu fark etme, sanat eserinin taşıdığı biçimsel özellikleri ifade etme gibi kazanımların ortak olarak görüldüğü saptanmıştır.

Yukarıda açıklanan benzer ifadelerin yanında iki program arasında birbirinden farklı kazanım ifadeleri de bulunmaktadır. Türkiye öğretim programının 1. sınıf kazanımlarının “kültürel miras” öğrenme alanı altında yer alan müze, sanat galerisi, sanat atölyesi gibi sanat ürünlerinin sergilendiği ve uygulandığı yerlere ilişkin izlenimlerini ifade etmeye yönelik kazanım maddesine Kanada (Ontario) öğretim programının 1. Sınıf kazanımları/özel amaçları arasında rastlanmamıştır. Kanada (Ontario) öğretim

programında yer alan “tasarım öğelerinin ve ilkelerinin kendi sanat ürününde ve başkalarının ortaya koymuş olduğu sanat ürünlerinde mevcut olan anlamı aktarmada nasıl kullanıldığını açıklar” yönündeki kazanım ifadesine Türkiye öğretim programında rastlanmamaktadır.

Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında yer alan 2. sınıf kazanımları/özel amaçları Tablo 9’da yer almaktadır:

**Tablo 9. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 2. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<p><b>Görsel İletişim ve Biçimlendirme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Görsel sanat çalışmasını oluştururken karşılaştığı sorunlara çeşitli çözüm yolları arar.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasını oluştururken beklenmedik/öngörülemeyen sonuçların ortaya çıkabileceğini fark eder.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında hayallerini betimler.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasını oluştururken farklı yazılı kaynak, kavram ve temalardan esinlenir.</li> <li>•Görsel sanat çalışmalarında ön ve arka planı kullanır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmalarında ölçü ve oran-orantıya göre objeleri yerleştirir.</li> <li>•Görsel sanat çalışmalarını oluşturmak için gözleme dayalı çizimler yapar.</li> <li>•Günlük yaşamından esinlenerek görsel sanat çalışmasını oluşturur.</li> <li>•Farklı materyalleri kullanarak üç boyutlu çalışmalar yapar.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır.</li> </ul> <p><b>Kültürel Miras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Farklı kültürlere ait motifleri belirler.</li> <li>•Türk kültürüne ait mimari elemanları tanır.</li> <li>•Diğer kültürlere ait mimari elemanları tanır.</li> <li>•Müze, sanat galerisi, sanatçı atölyesi, öğrenme yeri vb. mekânların önemini bilir.</li> <li>•El sanatlarını tanır.</li> </ul> <p><b>Sanat Eleştirisi ve Estetik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanat eserinin konusunu fark eder.</li> <li>•Kendisinin ve akranlarının çalışmalarındaki fikirleri ve duyguları yorumlar.</li> </ul>	<p><b>Özel Hedefler</b></p>	<p><b>Yaratma ve Sunma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sosyal çevredeki etkinliklerden veya doğanın gözlemlenmesinden hareketle duyguları ve düşünceleri açığa vuran iki ve üç boyutlu sanat ürünleri yaratır.</li> <li>•Öyküsel veya bir teması olan sanat ürünleri ortaya koymada tasarım ilkelerini kullanan bir kompozisyon anlayışı gösterir.</li> <li>•Düşüncelerin, mesaj ve anlayışların aktarımı için sanat ürünlerinde tasarım unsurlarını kullanır.</li> </ul> <p><b>Yansıtma, Yanıtlama ve İnceleme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanat ürünlerine ilişkin duygularını ve düşüncelerini ifade eder.</li> <li>•Tasarım öğelerinin ve ilkelerinin kendisinin veya başkalarının sanat ürünlerindeki anlam ve anlayışları aktarmada nasıl kullanıldığını açıklar</li> <li>• Kendi günlük yaşamında ve sanat ürünlerinde karşılaştığı işaret ve sembollere karşı farkındalık gösterir.</li> <li>•Sanatı ortaya koyan kişi olarak, güçlerini, ilgilerini ve gelişim alanlarını tanımlar ve açıklar.</li> </ul> <p><b>Formları ve Kültürel Bağlantıları Keşfetme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Evde, okulda, sosyal çevresinde gördüğü görsel sanat formlarını ve görsel sanatlara ilişkin deneyimlerini tanımlar ve açıklar.</li> <li>•Çeşitli toplulukların, çeşitli zamanlarda ve yerlerde ortaya koyduğu türlü sanat ürünlerine karşı farkındalık gösterir</li> </ul>

Tablo 9’da görüldüğü gibi, Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 2. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddelerine göre öğrencilerden, görsel sanat çalışması yaparken karşılaştığı sorunlara çözüm önerisi getirmeleri ve sanat çalışması yaparken beklenmedik bir sonuçla karşılaşabileceğini bilmeleri; görsel sanat çalışmasına hayallerini yansıtmaları; sanat çalışması yaparken çeşitli yazılı kaynak, kavram ve temalardan ilham almaları; çalışmalarında perspektifi dikkate almaları; gözlemlerinden hareketle çizimler yapmaları; günlük yaşamdan ilham aldıkları çizimler yapmaları; çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanmaları beklenmektedir. “Kültürel miras” öğrenme alanında yer alan kazanımlar öğrencilerin farklı kültür ve medeniyetlere ait motifleri, Türk kültürüne ve diğer kültürlere ait mimari elemanları ve el sanatlarını tanımalarına; müze, sanat galerisi ve sanat atölyesi gibi mekanların önemini kavramasına yöneliktir. “Sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise öğrencilerin karşılaştıkları sanat eserlerinin konusunu fark etmelerine ve kendisinin ve başkalarının sanat çalışmalarını yorumlamalarına dönüktür.

Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programında yer alan 2. sınıf kazanımlarının “yaratma ve sunma” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri öğrencilerin, iki veya üç boyutlu ve gözleme dayalı görsel sanat ürünleri oluşturmalarına; belli bir temaya bağlı ve tasarım ilkelerini gözeterek bir kompozisyon oluşturarak sanat ürünlerini ortaya koymalarına yöneliktir. “Yansıma, yanıtlanma ve inceleme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri ise, öğrencilerin sanat ürünlerine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine; çeşitli sanat ürünlerindeki anlamın aktarımında tasarım öğelerinin ve ilkelerinin nasıl kullanıldığı ile ilgili fikirlerini ortaya koymalarına dönüktür. “Formları ve kültürel bağlamları keşfetme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri ise, 1. Sınıf kazanımlarında olduğu gibi öğrencilerin çevrelerinde gördükleri görsel sanat formlarını ve deneyimlerini açıklamaları, çeşitli kültür ve medeniyetler tarafından çeşitli zaman ve mekânlarda meydana getirilen sanat ürünlerine yönelik farkındalık geliştirmeleri yönündedir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programlarının 2. sınıf kazanımlarına/özel amaçlarına bakıldığında, ortak kazanım maddelerinden daha çok birbirinden farklı kazanım maddelerinin var olduğu görülmektedir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programlarının 2. sınıf kazanımları/özel amaçları arasında birbirine yakın bazı maddelerin var olduğu

görülmektedir. Kazanımlara/özel amaçlara bakıldığında her iki öğretim programında da öğrencilerin sanat çalışmalarında tasarım ilkelerini ve sanat elemanlarını kullanmalarına; gözlemlerinden ve günlük yaşamlarından hareketle iki veya üç boyutlu sanat ürünleri ortaya koymalarına; farklı kültürlerle ve bunların sanat geleneklerine karşı farkındalık oluşturmalarına yönelik birbiriyle benzeşen kazanım ifadelerinin yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda ifade edilen benzer kazanım ifadelerinin yanında iki program arasında birbirinden farklı kazanım ifadeleri de mevcuttur. Türkiye öğretim programının 2. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanı altında yer alan görsel sanat çalışmaları esnasında karşılaşılan problemlere karşı çözüm önerisi getirme ve beklenmedik sonuçlarla karşılaşılabileceğini bilme; sanat çalışmaları yoluyla hayallerini betimleme; çeşitli kaynak, kavram ve temalardan esinlenerek sanat ürünü oluşturma kazanımlarına; “kültürel miras” öğrenme alanı altında yer alan Türk kültürüne ve diğer kültürlerle ait mimari elemanları bilme; müze, sanat galerisi, atölye gibi yerlerin önemini kavrama; el sanatlarını tanıma olarak sayılabilecek kazanım maddelerine Kanada (Ontario) öğretim programının 2. Sınıf kazanımları/özel amaçları arasında yer verilmemiştir. Kanada (Ontario) öğretim programında “formları ve kültürel bağlamaları keşfetme” öğrenme alanı altında yer alan “çevresinde gördüğü görsel sanat formlarını ve görsel sanatlara ilişkin deneyimlerini tanımlar” yönündeki kazanım ifadesine Türkiye öğretim programında rastlanmamaktadır.

Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında yer alan 3. sınıf kazanımları/özel amaçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 10. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 3. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<p><b>Görsel İletişim ve Biçimlendirme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasını oluştururken ifadeci yaklaşım kullanır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasını yaparken güncel kaynaklardan esinlenerek fikirler geliştirir.</li> <li>•Gözleme dayalı çizimlerinde geometrik ve organik biçimleri kullanır.</li> <li>•İki boyutlu çalışmasında ön, orta, arka planı tanımlayarak kullanır.</li> <li>•Ekleme ve çıkarma yoluyla farklı malzemeleri kullanarak üç boyutlu çalışmalar yapar.</li> <li>•Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır.</li> </ul> <p><b>Kültürel Miras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanat eserleri ile el sanatlarının farklı kültürleri ve dönemleri nasıl yansıttığını tartışır.</li> <li>•Kendi kültürüne ve diğer kültürlerle ait sanat eserlerini karşılaştırır.</li> <li>•Sanat eserlerinin form ve fonksiyonu arasındaki ilişkiyi inceler.</li> </ul> <p><b>Sanat Eleştirisi ve Estetik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Yerel kültüre ait motifleri farkeder.</li> <li>•Portre, peyzaj, natüremort ve betimsel sanat eseri örneklerini inceler.</li> <li>•Sanat eserinde kullanılan sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini gösterir.</li> <li>•İncelediği sanat eseri hakkındaki yargısını ifade eder</li> <li>•Sanat eseri ve sanat değeri olmayan nesnel arasındaki farkları ifade eder.</li> <li>•Sanat eserinin bir değere sahip olduğunu fark eder.</li> <li>•Sanat alanındaki etik kuralları bilir.</li> </ul>	<p><b>Özel Hedefler</b></p>	<p><b>Yaratma ve Sunma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sosyal çevredeki etkinliklerden veya toplumu gözlemlerinden hareketle duyguları ve düşünceleri açığa vuran iki ve üç boyutlu sanat ürünleri yaratır.</li> <li>•Öyküsel veya bir teması olan sanat ürünleri ortaya koymada tasarım ilkelerini kullanan bir kompozisyon anlayışı gösterir.</li> <li>•Düşüncelerin, mesaj ve anlayışların aktarımı için sanat ürünlerinde tasarım unsurlarını kullanır.</li> <li>•Tasarım güçlüklerine karşı çeşitli araç-gereç ve teknikler kullanır.</li> </ul> <p><b>Yansıtma, Yanıtama ve İnceleme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanatsal deneyimlere veya imgelere ilişkin kişisel duygularını ve düşüncelerini açıklar.</li> <li>•Tasarım unsurlarının ve ilkelerinin kendisinin veya başkalarının sanat ürünlerindeki anlam ve anlayışları aktarmada nasıl kullanıldığını açıklar</li> <li>• Kendi günlük yaşamında ve sanat ürünlerinde karşılaştığı işaret ve sembollere karşı farkındalık gösterir.</li> <li>•Sanatı ortaya koyan kişi olarak, güçlerini, ilgilerini ve gelişim alanlarını tanımlar ve açıklar.</li> </ul> <p><b>Formaları ve Kültürel Bağlılıkları Keşfetme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Evde, okulda, sosyal çevresinde gördüğü görsel sanat formlarını ve görsel sanatlara ilişkin deneyimlerini tanımlar ve açıklar.</li> <li>•Çeşitli toplulukların, çeşitli zamanlarda ve yerlerde ortaya koyduğu türlü sanat ürünlerine ve geleneklerine karşı farkındalık gösterir.</li> </ul>



Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 3. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddelerine göre öğrencilerden, görsel sanat çalışmaları sırasında uygulama basamaklarını kullanmaları; sanat çalışmalarında ifadeci bir yaklaşım benimsemeleri; sanat çalışmalarını güncel kaynaklardan ilham alarak oluşturmaları; gözlemlerini temele alan çizimlerinde geometrik ve organik biçimlere yer vermelerine; perspektif kullanmalarına; üç boyutlu çalışmalar ortaya koymalarına ve görsel sanat çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanmalarına yönelik olduğu görülmüştür. “Kültürel miras” öğrenme alanında yer alan kazanımlar öğrencilerin sanat eserlerinin farklı kültür ve medeniyetleri nasıl yansıttığını tartışmalarına; kendi kültürüne ve diğer kültürle ait sanat eserlerini karşılaştırarak incelemelerine; sanat eserlerinin formları ve fonksiyonları arasındaki ilişkiyi incelemelerine yöneliktir. “Sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise öğrencilerin yerel kültüre ait motifleri tanımlarına; portre, peyzaj gibi çeşitli sanat eseri örneklerini incelemelerine; sanat eserleri oluşturulurken kullanılmış olan sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini tespit etmelerine; sanat eserlerine yönelik fikirlerini ifade etmelerine; neyin sanat eseri olduğuna ve neyin sanat değeri olmadığına yönelik farkındalık geliştirmelerine; sanat eserlerinin değer taşıdıklarını fark etmelerine ve sanat alanındaki etik kuralları bilmelerine dönüktür.

Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programında yer alan 3. sınıf kazanımlarının “yaratma ve sunma” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri öğrencilerin, gözlemlerine ve gerçek yaşantılarına dayalı üç boyutlu veya iki boyutlu sanat çalışmaları ortaya koymalarına; çalışmalarında tasarım ilkelerinin kullanıldığı sanatsal bir kompozisyon oluşturmalarına; tasarım güçlüklerine karşı çeşitli araç, gereç ve teknikleri kullanmalarına yöneliktir. “Yansıtma, yanıtımlama ve inceleme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri ise, 2. sınıf kazanım maddelerinde olduğu gibi öğrencilerin sanat ürünlerine ve sanat imgelerine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine; çeşitli sanat ürünlerindeki anlamın aktarımında tasarım öğelerinin ve ilkelerinin nasıl kullanıldığı ile ilgili fikirlerini ortaya koymalarına dönüktür. “Formları ve kültürel bağlamları keşfetme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri ise, öncesi sınıf düzeylerinin kazanımlarında olduğu gibi öğrencilerin çevrelerinde gördükleri görsel sanat formlarını ve deneyimlerini açıklamaları, çeşitli kültür ve medeniyetler tarafından çeşitli zaman ve mekânlarda meydana getirilen sanat ürünlerine yönelik farkındalık geliştirmeleri yönündedir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programlarının 3. sınıf kazanımlarına/özel amaçlarına bakıldığında, ortak kazanım maddelerinden daha çok birbirinden farklı kazanım maddelerinin var olduğu görülmektedir. Türkiye öğretim programında yer alan “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanı altında yer alan kazanımlar ile Ontario öğretim programındaki “yaratma ve sunma” öğrenme alanı altında yer alan kazanımlar birbiriyle benzer özellik gösterirken, diğer öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar arasında benzer kazanım maddeleri sayıca azdır.

Her iki öğretim programında da öğrencilerin günlük yaşama dayalı, güncel kaynaklardan hareketle görsel sanat çalışmaları oluşturmaları; iki ve üç boyutlu sanat ürünleri ortaya koymaları; sanat çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım unsurlarını kullanmalarına yönelik birbiriyle benzeşen kazanım ifadelerinin yer aldığı saptanmıştır.

Birbirine benzer kazanım ifadelerinin yanı sıra iki program arasında birbirinden farklı kazanım ifadeleri de bulunmaktadır. Türkiye öğretim programının 3. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanı altında yer alan görsel sanat çalışmaları oluştururken ifadeci bir yaklaşım benimseme; gözleme dayalı sanat çalışmalarında geometrik ve organik desenleri kullanma; “kültürel miras” öğrenme alanı altında yer alan sanat eserlerinin farklı kültür ve medeniyetleri nasıl temsil ettiklerini tartışma; kendi kültürüne ve diğer kültürlerle ait sanat ürünlerini karşılaştırma; sanat eserlerinin form ve fonksiyonları arasındaki ilişkiyi tespit etme; “sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanı altında yer alan sanat eserinin değerini kavrama ve yerel kültüre ait motifleri kavrama gibi kazanım maddelerine Kanada (Ontario) öğretim programının 3. sınıf kazanımları/özel amaçları arasında yer verilmemiştir. Kanada (Ontario) öğretim programında “yaratma ve sunma” öğrenme alanı altında yer alan tasarımda kolaylık sağlama amacıyla çeşitli araç-gereç ve tekniklerden faydalanma; “formları ve kültürel bağlamaları keşfetme” öğrenme alanı altında yer alan “çevresinde gördüğü görsel sanat formlarını ve görsel sanatlara ilişkin deneyimlerini tanımlar” yönündeki kazanım ifadesine Türkiye öğretim programında rastlanmamaktadır.

Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında yer alan 4. sınıf kazanımları/özel amaçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 11. Türkiye ve Kanada (Ontario) İllöğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 4. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<p><b>Görsel İletişim ve Biçimlendirme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Görsel sanat çalışmasını oluştururken biçimlendirme basamaklarını kullanır.</li> <li>•Edindiği bilgi ve tecrübelerini görsel sanat çalışmasında gösterir.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasını oluştururken hayal gücünü kullanır.</li> <li>•Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışması oluşturur.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında kompozisyon birliğini oluşturmak için seçimler yapar.</li> <li>•İki boyutlu yüzey üzerinde derinlik etkisi yaratır.</li> <li>•Gözleme dayalı çizimlerinde kontur çizgisini ve gölgeleme tekniklerini kullanır.</li> <li>•Farklı materyalleri kullanarak üç boyutlu çalışmalar yapar.</li> </ul> <p>Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır.</p> <p><b>Kültürel Miras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanatçı ve zanaatkârın rollerini tanımlar.</li> <li>•Türk kültürüne ve diğer kültürlere ait sanat eserleri ve mimari yapıların belirgin özelliklerini karşılaştırır.</li> <li>•Farklı kültürlerde yapılmış sanat eserlerinin genel özelliklerini karşılaştırır.</li> <li>•Müzedeki farklı kültürlere ait sanat eserlerindeki ortak özellikleri belirler.</li> <li>•Görsel sanat alanındaki meslekleri tanır.</li> </ul> <p><b>Sanat Eleştirisi ve Estetik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Soyut, gerçekçi ve figüratif sanat eserleri arasındaki farkı bilir.</li> <li>•Bir sanat eserini seçmesindeki tercih sebebini açıklar.</li> <li>•Estetik tercihlerin kişilere göre değiştiğini fark eder.</li> <li>•Görsel sanat alanındaki etik kurallara uyar.</li> </ul>	<p><b>Özel Hedefler</b></p>	<p><b>Yaratma ve Sunma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•İlgi ve deneyimlerinden hareketle duyguları ve düşünceleri açığa vuran iki ve üç boyutlu sanat ürünleri yaratır.</li> <li>•Öyküsel veya bir teması olan sanat ürünleri ortaya koymada tasarım ilkelerini kullanan bir kompozisyon anlayışı gösterir.</li> <li>•Düşüncelerin, mesaj ve anlayışların aktarımı için sanat ürünlerinde tasarım unsurlarını kullanır.</li> <li>•Tasarım güçlüklerine karşı çözüm ortaya çıkarmak için çeşitli araç-gereç ve teknikler kullanır.</li> </ul> <p><b>Yansıtma, Yanıtlama ve İnceleme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•çeşitli sanat ürünlerini yorumlar ve duyguları, konuları ve naklettikleri sosyal meseleleri tanımlar.</li> <li>•çeşitli sanat ürünlerinde tasarım unsurlarının ve ilkelerinin kullanımını inceler, ve bu unsurların ve ilkelerin anlam veya anlayışlarının aktarımında nasıl kullanıldıklarını açıklar.</li> <li>• Sanat ürünlerinde karşılaştığı işaret, sembol ve biçemlere karşı farkındalık gösterir.</li> <li>•Sanatı ortaya koyan ve izleyen kişi olarak, güçlerini, ilgilerini ve gelişim alanlarını tanımlar ve açıklar.</li> </ul> <p><b>Formları ve Kültürel Bağlılıkları Keşfetme</b></p> <p>Görsel sanat şekilleri ve biçemlerinin çeşitli mesajları ve geçmiş gelecek bağları nasıl temsil ettiklerini açıklar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Çeşitli sanatsal form, biçem ve geleneklerine karşı farkındalık gösterir, ve bunların oluşturuldukları birbirinden ayrı kültürleri, zaman ve mekanları nasıl yansıttığını açıklar.</li> </ul>

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 4. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddelerine göre öğrencilerden, görsel sanat çalışmaları sırasında biçimlendirme basamaklarını kullanmaları; görsel sanatlara ilişkin edindikleri bilgileri uygulamaya yansıtmaları; hayal gücünü kullanmaları; kompozisyon birliğini dikkate almalarını; iki ve üç boyutlu çalışmaları çeşitli sanat teknikleri uygulayarak yapmaları; görsel sanat çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanmaları ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. “Kültürel miras” öğrenme alanında yer alan kazanımlar sanatçıların ve zanaatkarların rollerini bilmeye; Türk sanatı ile diğer kültürlerle ait sanatların karşılaştırmasını yapmaya; görsel sanat alanındaki meslekleri tanımaya dönüktür. “Sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise öğrencilerin soyut, gerçekçi ve figüratif sanat eserleri arasındaki farkları tespit etmeleri; sanat tercihlerini açıklamaları; bu tercihlerin kişiden kişiye değişebileceğini kavramaları ve sanat alanındaki etik kurallara uymaları ile ilgilidir.

Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programında yer alan 4. sınıf kazanımlarının “yaratma ve sunma” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri önceki sınıf düzeyinde yer alan kazanımlarla aynı olup, öğrencilerin, ilgilerine ve yaşantılarına dayalı üç boyutlu veya iki boyutlu sanat çalışmaları ortaya koymalarına; çalışmalarında tasarım ilkelerinin kullanıldığı sanatsal bir kompozisyon oluşturmalarına; tasarım güçlüklerine karşı çeşitli araç, gereç ve teknikleri kullanmalarına yöneliktir. “Yansıtma, yanıtlama ve inceleme” öğrenme alanındaki kazanım ifadeleri ise, önceki sınıf düzeylerinde görülen kazanım maddelerinde olduğu gibi öğrencilerin çeşitli sanat ürünlerini yorumlamalarına ve bu ürünlerdeki anlamın aktarımında tasarım öğelerinin ve ilkelerinin nasıl kullanıldığı ifade etmelerine; sanat ürünlerinde karşılaştığı işaret ve sembollere karşı farkındalık geliştirmelerine ilişkindir. “Formları ve kültürel bağlamları keşfetme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri ise, önceki sınıf düzeylerinin kazanımlarında olduğu gibi öğrencilerin çevrelerinde gördükleri görsel sanat formlarını ve deneyimlerini açıklamaları, çeşitli kültür ve medeniyetler tarafından çeşitli zaman ve mekânlarda meydana getirilen sanat ürünlerine yönelik farkındalık geliştirmeleri ve oluşan farklı kültürler üzerindeki etkilerini açıklamaları ile ilgilidir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programlarının 4. sınıf kazanımları/özel amaçları incelendiğinde birbirinde benzer özellikteki kazanım ifadelerinin yanında birbirinden tümüyle farklı ifadelerin de olduğu saptanmıştır.

Her iki öğretim programında birbiriyle benzeşik olarak yer alan kazanım ifadeleri öğrencilerin iki ve üç boyutlu sanat ürünleri ortaya koymaları; sanat çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım unsurlarını kullanmaları ile ilgilidir.

Birbirinden farklı kazanım ifadeleri ise şöyledir: Türkiye öğretim programının 4. sınıf kazanımlarının “ “kültürel miras” öğrenme alanı altında yer alan sanatkarların ve zanaatkarların rollerini kavrama; müzedeki farklı kültür ve medeniyetlere ait sanat eserlerinin ortak özelliklerini belirleme; görsel sanatlar alanındaki meslekleri tanıma; “sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanı altında yer alan estetik tercihlerin kişiden kişiye değiştiğini anlama gibi kazanım maddelerine Kanada (Ontario) öğretim programının 4. sınıf ve daha önceki düzeylerin kazanımları/özel amaçları arasında yer verilmemiştir. Kanada (Ontario) öğretim programında “formları ve kültürel bağlamaları keşfetme” öğrenme alanı altında yer alan “sanat ürünlerinde karşılaştığı işaret, sembol ve biçemlere karşı farkındalık gösterir” yönündeki kazanım ifadesine Türkiye öğretim programında rastlanmamaktadır.

Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında yer alan 5. sınıf kazanımları/özel amaçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 12. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 5. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<p><b><i>Görsel İletişim ve Biçimlendirme</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında mekân olgusunu göstermek için ölçü ve oranı kullanır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında hava perspektifini kullanır.</li> <li>•Gözlemlerinden yola çıkarak orantılarına uygun insan figürü çizer.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında farklı malzemeleri kullanır.</li> <li>•Üç boyutlu sanat malzemelerini kullanarak rölyef veya heykel oluşturur.</li> <li>•Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır.</li> </ul> <p><b><i>Kültürel Miras</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.</li> <li>•Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları belirler.</li> <li>•Müzeler ile görsel sanatları ilişkilendirir.</li> <li>•Kullanılan sanat malzemeleri ile görsel sanat alanındaki meslekler arasında ilişki kurar.</li> </ul> <p><b><i>Sanat Eleştirisi ve Estetik</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırır.</li> <li>•Seçilen sanat eserinin görsel özelliklerini analiz eder.</li> <li>•Seçilen sanat eserinin içeriğini yorumlar.</li> <li>•Bir sanat eserini yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz eder.</li> <li>•Kendi görsel sanat çalışmasını analiz eder.</li> <li>•Sanat eserlerinin neden farklı değerlendirildiğini öğrenir.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında etik kurallara uyar.</li> </ul>	<p><b>Özel Hedefler</b></p>	<p><b><i>Yaratma ve Sunma</i></b></p> <p>Kendisinin ve başkalarının bakış açısından hareketle duyguları ve düşünceleri açığa vuran iki ve üç boyutlu sanat ürünleri yaratır.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Öyküsel veya bir teması olan sanat ürünleri ortaya koymada tasarım ilkelerini kullanan bir kompozisyon anlayışı gösterir.</li> <li>•Düşüncelerin, mesaj ve anlayışların aktarımı için sanat ürünlerinde tasarım unsurlarını kullanır.</li> <li>•Tasarım güçlüklerine karşı çözüm ortaya çıkarmak için çeşitli araç-gereç ve teknikler kullanır</li> </ul> <p><b><i>Yansıtma, Yanıtlama ve İnceleme</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•çeşitli sanat ürünlerini yorumlar ve duyguları, konuları ve naklettikleri sosyal meseleleri tanımlar.</li> <li>•çeşitli sanat ürünlerinde tasarım unsurlarının ve ilkelerinin anlam veya anlayışlarının aktarımında nasıl kullanıldıklarını açıklar.</li> <li>• Sanat ürünlerindeki işaret, sembol ve biçemlerin nasıl okunduğuna ve yorumlandığına karşı farkındalık gösterir.</li> <li>•Sanatı ortaya koyan, yorumlayan ve izleyen kişi olarak, güçlerini, ilgilerini ve gelişim alanlarını tanımlar ve açıklar.</li> </ul> <p><b><i>Formları ve Kültürel Bağlantıları Keşfetme</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Görsel sanatların ve medya sanatlarının şekil ve biçemlerinin çeşitli mesajları ve geçmiş gelecek bağlantıları nasıl temsil ettiklerini açıklar.</li> <li>•Görsel sanatların çeşitli insanların ve çeşitli zaman ve mekânlarda bulunanların inançlarını ve geleneklerini yansıtma biçimlerine karşı bir farkındalık gösterir.</li> </ul>

Görüldüğü gibi, Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 5. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddelerine göre öğrencilerden, görsel sanat çalışmaları sırasında biçimlendirme basamaklarını kullanmaları; görsel sanat çalışmalarında farklı malzeme ve teknikleri kullanmaları; görsel sanat çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanmaları ile ilgilidir. “Kültürel miras” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise farklı kültür ve medeniyetlere ait sanat ve sanatçıların karşılaştırılmasına; geçmişten günümüze ortaya koyulmuş sanat eserleri arasındaki farklılıkları tespit etmeye; müzeleri görsel sanatlar ile bütünleştirmeye; görsel sanat alanındaki meslekleri ve bu mesleklerin kullanımını gerektirdiği malzemeleri tanımaya yöneliktir. “Sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise öğrencilerin çevreyi tanımlarına; sanat eserlerini yapıldığı dönem ve şartları dikkate alarak analiz etmelerine, yorumlamalarına; kendi sanat çalışmalarını analiz etmelerine; sanat çalışmalarında etik kurallara uymalarına ilişkindir.

Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programında yer alan 5. sınıf kazanımlarının “yaratma ve sunma” ve “yansıtmaya, yanıtlama ve inceleme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri 4. sınıf düzeyinde yer alan kazanımlarla aynı olup, “formları ve kültürel bağlamları keşfetme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri ise, görsel sanatların ve medya sanatlarının şekil ve biçimleri ile taşıdıkları anlamların ifade edilmesine; görsel sanatların çeşitli şekillerde, çeşitli dönem ve mekanlarda toplumların inançlarını ve geleneklerini yansıttıklarının anlaşılmasına yöneliktir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programlarının 5. sınıf kazanımlarına/özel amaçlarına bakıldığında birbirinde benzer özellikteki kazanım ifadeleri ile birlikte birbirinden farklı ifadelerin de olduğu anlaşılmıştır. Programlarda, öğrencilerin iki ve üç boyutlu sanat ürünleri ortaya koymaları; sanat çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım unsurlarını kullanmaları ile ilgili yer alan kazanım ifadeleri ortak olarak yer almaktadır. Birbirinden farklı kazanım ifadelerinden bazıları ise şöyledir: Türkiye öğretim programının 5. sınıf kazanımlarının “ “kültürel miras” öğrenme alanı altında yer alan müzeleri ile görsel sanatları ilişkilendirme ile ilgili kazanım maddesine Kanada (Ontario) öğretim programının 5. sınıf ve daha önceki düzeylerin kazanımları/özel amaçları arasında yer verilmemiştir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında yer alan 6. sınıf kazanımları/özel amaçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 13. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 6. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<p><b>Görsel İletişim ve Biçimlendirme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Görsel sanat çalışmalarından oluşan bir sunum dosyası oluşturur.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasını oluştururken farklı materyalleri ve teknikleri kullanır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasındaki fikirlerini ve deneyimlerini; yazılı, sözlü, ritmik, drama vb. yöntemlerle aktarır</li> <li>•Seçilen tema ve konu doğrultusunda fikirlerini görsel sanat çalışmasına yansıtır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında perspektifi kullanır.</li> <li>•Gözleme dayalı kısa ve uzun süreli çizimler yapar.</li> <li>•Üç boyutlu çalışmalar oluşturmak için oyma, asamblaj veya modelleme tekniklerini kullanır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında farklı el sanatları alanlarını bir arada kullanır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır.</li> </ul> <p><b>Kültürel Miras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Bir sanatçının eserlerinde seçtiği konuyu, kullandığı materyal ve tekniği açıklar.</li> <li>•Etnografya müzelerindeki ürünler aracılığıyla el sanatları örneklerini inceler.</li> <li>•Toplumda el sanatlarının rolünü fark eder.</li> <li>•Müzelerdeki eserler aracılığıyla Anadolu uygarlıklarını tanıır.</li> <li>•Görsel sanatlar, tarih ve kültürün birbirlerini nasıl etkilediğini fark eder.</li> <li>•Görsel sanatlardaki meslekler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.</li> </ul> <p><b>Sanat Eleştirisi ve Estetik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanat eserini tanımlarken, çözümlerken, yorumlarken ve yargılarken eleştirel düşünme becerilerini kullanır.</li> <li>•Sanatçının eserinde yansıttığı duygu ve düşünceleri açıklar.</li> <li>•Görsel dilin kişisel ifadeleri aktarmadaki etkisini açıklar.</li> <li>•Sanatçıların niçin sanat eseri oluşturduklarını tartışır.</li> <li>•Kişisel fikirlerin ve değer yargısının sanat eserinin değerlendirilmesindeki etkisini açıklar.</li> <li>•Sanat eserinin kişisel hisleri, duyguları ve estetik tepkiyi nasıl harekete geçirdiğini açıklar</li> </ul>	<p><b>Özel Hedefler</b></p>	<p><b>Yaratma ve Sunma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Çeşitli bakış açılarından duyguları, düşünceleri ve konuları açığa vuran iki ve üç boyutlu ve multimedya sanat ürünleri yaratır.</li> <li>•Öyküsel veya bir teması olan sanat ürünleri ortaya koymada seçilmiş tasarım ilkelerinin kullanıldığı bir kompozisyon anlayışı gösterir.</li> <li>•Düşüncelerin, mesaj ve anlayışların aktarımı için sanat ürünlerinde tasarım unsurlarını kullanır.</li> <li>•Tasarım güçlüklerine karşı çözüm ortaya çıkarmak için çeşitli araç-gereç ve teknikler kullanır.</li> </ul> <p><b>Yansıtma, Yanıtlama ve İnceleme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Çeşitli sanat ürünlerini yorumlar ve duyguları, konuları, temaları ve naklettikleri sosyal meseleleri tanımlar.</li> <li>•Kendisinin ve başkalarının sanat ürünlerinde tasarım unsurlarının ve ilkelerinin anlam veya anlayışların aktarımında nasıl kullanıldıklarını açıklar.</li> <li>• Sanat ürünlerindeki işaret, sembol ve biçemlerin nasıl okunduğuna ve yorumlandığına karşı farkındalık gösterir.</li> <li>•Sanatı ortaya koyan, yorumlayan ve izleyen kişi olarak, güçlerini, ilgilerini ve gelişim alanlarını tanımlar ve açıklar.</li> </ul> <p><b>Formaları ve Kültürel Bağlantıları Keşfetme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanatsal şekil ve biçemlerin çeşitli topluluklarda, çeşitli yer ve zamanda görülen inançları ve gelenekleri yansıtma yollarından bazılarını belirler ve açıklar.</li> <li>•Görsel sanatların ve medya sanatlarının hem bölgesel hem ulusal kademedeki çeşitli bağlamlardaki işlevlerini kavrar.</li> </ul>



Tabloya yansıtıldığı gibi, Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 6. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddelerine göre öğrencilerden, görsel sanat çalışmalarını sundukları bir sunum dosyası oluşturmaları; görsel sanat çalışmalarında farklı malzeme ve teknikleri kullanmaları; görsel sanat çalışmalarındaki fikir ve deneyimlerini yazılı, sözlü, ritmik yönleri olan sanat dalları ile aktarmaları; çalışmalarında farklı el sanatlarını bir arada kullanmaları; sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanmaları hakkındadır. “Kültürel miras” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise etnografya müzelerini incelemeye; müze çalışmaları ile Anadolu medeniyetlerini tanımaya; el sanatlarının toplum açısından taşıdığı önemi kavramaya; görsel sanat alanındaki meslekleri tanımaya ve aralarındaki farkları ortaya koymaya dönüktür. “Sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise öğrencilerin eleştirel düşüncelerini; sanat eserlerini çeşitli açılardan analiz etmelerini; görsel dilin etkililiğini anlamalarını; sanat eserlerini değerlendirirken kişisel fikir ve değer yargılarının ne gibi etkilerinin olduğunun belirtmelerini öncelemektedir. Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programında yer alan 5. sınıf kazanımlarının 4. sınıf düzeyinde yer alan kazanımlardan farklı olarak “yaratma ve sunma” ile “formları ve kültürel bağlamları keşfetme” öğrenme alanında yer alan multimedya sanat ürünleri oluşturmalarına; ve görsel sanatların ve medya sanatlarının işlevlerini kavramalarına yöneliktir. Bunun dışında kalan kazanım ifadeleri bir önceki sınıf düzeyindeki kazanımlarla benzeşmektedir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programlarının 6. sınıf kazanımlarına/özel amaçlarına bakıldığında birbirinde benzer özellikteki kazanım ifadeleri ile birlikte birbirinden farklı ifadelerin de olduğu anlaşılmıştır. Programlarda, öğrencilerin iki ve üç boyutlu sanat ürünleri ortaya koymaları; sanat çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım unsurlarını kullanmaları ile ilgili yer alan kazanım ifadeleri ortak olarak yer almaktadır.

Birbirinden farklı kazanım ifadelerinden bazıları ise şöyledir: Türkiye öğretim programının 6. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanı altında yer alan görsel sanat çalışmalarından oluşan bir sunum dosyası hazırlamaları ile ilgili kazanım maddesine Kanada (Ontario) öğretim programının 6. sınıf ve daha önceki düzeylerin kazanımları/özel amaçları arasında karşılaşılmamıştır. Bunun yanında, Türkiye öğretim programındaki müzelere ilişkin kazanımlara da Kanada (Ontario) yer alan 6. sınıf kazanımları/özel amaçları arasında yer verilmemiştir. Bunun tersine, Kanada (Ontario) programındaki medya sanatlarını tanımaya ve işlevlerini kavramaya yönelik kazanım maddesi Türkiye öğretim programının 6. Sınıf kazanımları arasında bulunmamaktadır.

Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında yer alan 7. sınıf kazanımları/özel amaçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 14. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 7. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<p><b>Görsel İletişim ve Biçimlendirme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Görsel sanat çalışmalarını oluşturmak için araştırmaya dayalı uygulama sürecinin basamaklarını eskiz defterinde gösterir.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında sanat tekniklerini ustalıkla kullanır.</li> <li>•Yaşantısının herhangi bir anını hikâyeleştirerek görsel sanat çalışmasına yansıtır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında geleneksel ve çağdaş malzemeler ile teknikleri kullanır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında farklı perspektif tekniklerini kullanır.</li> <li>•Gözleme dayalı çizimlerinde farklı teknikleri uygular.</li> <li>•Farklı malzeme ve teknikleri kullanarak üç boyutlu çalışma yapar.</li> <li>•Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır.</li> </ul> <p><b>Kültürel Miras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanat eserlerindeki üslupları fark eder.</li> <li>•Sanat ve kültürün birbirini nasıl etkilediğini analiz eder.</li> <li>•Sanatçıların topluma sağladığı katkıları açıklar.</li> <li>•Tarihî olayların sanat eserleri üzerindeki etkisini inceler.</li> </ul> <p><b>Sanat Eleştirisi ve Estetik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanat eserinde ele alınan tema, konu ve sembolleri tanımlar.</li> <li>•Sanat eserini değerlendirmek için sanat eleştirisi yöntemini kullanır.</li> <li>•Sanatçıların eserlerini oluşturma süreçlerini karşılaştırır</li> <li>•Görsel sanat eserlerindeki sanatçının üslubunu fark eder.</li> <li>•Kişisel ve bağlamsal bilgiler temelinde sanat eserini inceler.</li> <li>•Sanat eserinde sosyal ve kültürel inanışların etkisini yorumlar.</li> <li>•Çağdaş medyadaki imaj, yazı ve sembol gibi unsurların yönlendirici etkisini tanıır.</li> <li>•Bilgi ve deneyimlerin sanat eserine yönelik bakış açısını nasıl etkilediğini ifade eder.</li> </ul>	Özel Hedefler	<p><b>Yaratma ve Sunma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Karşıt bakış açıları içeren duyguları, düşünceleri ve konuları açığa vuran çeşitli geleneksel formları ve güncel medya teknolojilerini kullanarak sanat ürünleri oluşturur.</li> <li>•Öyküsel ya da bir temaya dayalı sanat ürünleri koymak için çoklu tasarım ilkelerini ve “üçte bir kuralı”nı kullanan bir kompozisyon anlayışı gösterir.</li> <li>•Belli bir izleyici kitle veya amaç için düşüncelerin, mesaj ve anlayışların aktarımında sanat ürünlerinde tasarım unsurlarını kullanır.</li> <li>•Gittikçe karmaşıklaşan tasarım güçlüklerine karşı çözüm ortaya çıkarmak için çeşitli araç-gereç, teknik ve teknolojiler kullanır.</li> </ul> <p><b>Yansıtma, Yanıtlama ve İnceleme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Çeşitli sanat ürünlerini yorumlar ve duyguları, konuları, temaları ve naklettikleri sosyal meseleleri tanımlar.</li> <li>•Kendisinin ve başkalarının sanat ürünlerinde tasarım unsurlarının ve ilkelerinin anlam veya anlayışların aktarımında nasıl kullanıldıklarını açıklar.</li> <li>• Sanat ürünlerindeki işaret, sembol ve biçimlerin nasıl okunduğuna ve yorumlandığına karşı farkındalık gösterir.</li> <li>•Sanatı ortaya koyan, yorumlayan ve izleyen kişi olarak, güçlerini, ilgilerini ve gelişim alanlarını tanımlar ve açıklar.</li> </ul> <p><b>Formları ve Kültürel Bağlamları Keşfetme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Görsel sanat şekil ve biçimlerinin çeşitli kültür ve medeniyetlerde görülen inançları ve gelenekleri yansıtma yollarından bazılarını belirler ve açıklar.</li> <li>•Görsel sanatların ve medya sanatlarının geçmiş ve güncel çeşitli bağlamlardaki işlevlerini, ve kişisel ve kültürel kimlik gelişimindeki etkilerini kavrar.</li> </ul>

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere, Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 7. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddelerine göre öğrencilerden, görsel sanat çalışmalarının uygulama aşamalarını eskiz defterinde sunmaları; sanat tekniklerini doğru bir şekilde kullanmaları; yaşantısından hareketle görsel sanat çalışmaları yapmaları; çalışmalarında geleneksel ve çağdaş sanat malzemelerini kullanmaları; sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanmaları beklenmektedir. “Kültürel miras” öğrenme alanında yer alan kazanımlarda ise sanat eserlerindeki üslupları anlama; sanatın ve kültürün iç içe geçmiş, birbirini etkileyen kavramlar olduklarını kavrama; sanatçıların toplum açısından taşıdıkları önemi anlama; içinde bulunulan dönemin ve koşullarının sanat eserleri üzerindeki etkilerini çözümlenme öncelenmiştir. “Sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise öğrencilerin sanat eserlerini çeşitli açılardan incelemeye, sanat eleştirisi yapmaya; çağdaş medyayı ve unsurlarını tanımaya yöneliktir.

Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programında yer alan 7. sınıf kazanımlarının “yaratma ve sunma” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri ise, geleneksel formları ve çağdaş medya teknolojilerini kullanarak sanat çalışmaları ortaya koymaya; sanat ürünlerinde çeşitli araç gereç ve teknikleri kullanarak kompozisyon güçlüklerini aşmaya ilişkindir. “Yansıtma, yanıtlama ve inceleme” öğrenme alanında yer alan kazanımlar öğrencilerin sanat eleştirisi yapmalarını; sanat çalışmalarındaki işaret, sembol ve biçimleri anlamalarını incelemektedir. “Formları ve kültürel bağlamları keşfetme” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise görsel sanatların çeşitli kültür ve medeniyetlerde nasıl açığa çıktığını anlamalarına; görsel sanatların ve medya sanatlarının geçmişten günümüze işlevlerini kavramalarına dönüktür.

Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programlarının 7. sınıf kazanımlarına/özel amaçlarına bakıldığında birbirinde benzer özellikteki kazanım ifadeleri ile birlikte birbirinden farklı ifadelerin de olduğu anlaşılmıştır.

Programlarda, öğrencilerin sanat çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım unsurlarını kullanmaları, çeşitli araç-gereç ve tekniklere başvurmaları; sanatın farklı kültürlerde nasıl kendini gösterdiğini anlamaları; sanat eleştirisine başvurmaları gibi konulardaki kazanım ifadeleri ortak olarak yer almaktadır.

Birbirinden farklı kazanım ifadelerinden bazıları ise şöyledir: Türkiye öğretim programının 7. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanı altında yer alan görsel sanat çalışmalarının uygulama basamaklarını eskiz defterinde

göstermeleri ile ilgili kazanım maddesine Kanada (Ontario) öğretim programının 7. sınıf ve daha önceki düzeylerin kazanımları/özel amaçları arasında yer verilmemiştir. Bunun yanında, Türkiye öğretim programında yer alan bilgi ve deneyimlerin sanat eserine yönelik bakış açısını nasıl etkilediğine ilişkin kazanım maddesine de Kanada (Ontario) öğretim programında yer alan 7. sınıf kazanımları/özel amaçları arasında yer verilmemiştir. Kanada (Ontario) programındaki görsel sanatların ve medya sanatlarının işlevlerini ve bu işlevlerin kişisel ve kültürel gelişim üzerindeki etkilerinin nasıl olduğunu kavramaya yönelik kazanım ifadesi Türkiye öğretim programının 7. Sınıf kazanımları arasında bulunmamaktadır.

Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında yer alan 8. sınıf kazanımları/özel amaçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 15. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan 8. Sınıf Kazanımları/Özel Amaçları**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<p><b>Görsel İletişim ve Biçimlendirme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Görsel sanat çalışması oluşturma sürecini eskiz defterinde gösterir.</li> <li>•Görsel sanat çalışması oluşturma kaynağı olarak bir süreç dosyası geliştirir.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasını oluşturmak için güncel sanattan yararlanır.</li> <li>•Yazı ve görsel kullanarak görsel sanat çalışması oluşturur.</li> <li>•Güncel olayları görsel sanat çalışmasına yansıtır.</li> <li>•Görsel sanat çalışmasında farklı perspektif tekniklerini kullanır.</li> <li>•Gözleme dayalı çizimlerinde farklı bakış açılarını gösterir.</li> <li>•Farklı teknik ve materyalleri bir arada kullanarak üç boyutlu çalışma yapar.</li> <li>•Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır.</li> </ul> <p><b>Kültürel Miras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanat eserinin sosyal, politik ve ekonomik faktörlerden nasıl etkilendiğini tanımlar.</li> <li>•Sanatçıların toplumda üstlendiği rolleri bilir.</li> <li>•Dönem, üslup, kullanılan malzemelere göre sanat eserlerinin özelliklerini karşılaştırır.</li> <li>•Müzelerdeki eserlerin korunmasının önemini kavrar.</li> </ul> <p><b>Sanat Eleştirisi ve Estetik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanat eserindeki görsel dili düzenlemenin ifadeleri aktarmadaki etkisini analiz eder.</li> <li>•Bir sanat eserinin değerlendirilmesinde bilgi ve deneyimlerin etkisini fark eder.</li> <li>•Sanatla ilişkili olarak estetiğin ne olduğunu ifade eder.</li> <li>•Kendisinin ve akranlarının çalışmalarını analiz eder.</li> <li>•Sanatın tanımlamasını ifade eder.</li> <li>•Çağdaş medyadaki imaj, yazı ve sembol gibi unsurların etkisini analiz eder.</li> <li>•Popüler kültürün günümüz görsel sanatlarına etkisini fark eder.</li> </ul>	<p><b>Özel Hedefler</b></p>	<p><b>Yaratma ve Sunma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Çeşitli geleneksel formları ve güncel medya teknolojilerini kullanarak çok sayıda görüşe karşı farkındalık oluşturan, ve duyguları, düşünceleri ve meseleleri açığa vuran sanat ürünleri oluşturur.</li> <li>•Öyküsel ya da bir temaya dayalı sanat ürünleri oluşturmak için çoklu tasarım ilkelerini ve birleşik üçgen gibi diğer tasarım faktörlerini kullanan bir kompozisyon anlayışı gösterir.</li> <li>•Belli bir izleyici kitle veya amaç için düşüncelerin, mesaj ve anlayışların aktarımında sanat ürünlerinde tasarım unsurlarını kullanır.</li> <li>•Gittikçe karmaşıklaşan tasarım güçlüklerine karşı çözüm ortaya çıkarmak için çeşitli araç-gereç, teknik ve teknolojiler kullanır.</li> </ul> <p><b>Yansıtma, Yanıtlama ve İnceleme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Çeşitli sanat ürünlerini yorumlar ve duyguları, konuları, temaları ve naklettikleri sosyal meseleleri tanımlar.</li> <li>•Bir meseleyi ya da mesajı aktaran çeşitli sanat ürünlerinde, ve sınıf tarafında ortaya koyulan temel kriterler temelinde bunların kullanımının etkililiğini değerlendirmede tasarım öğelerinin ve ilkelerinin kullanım yollarını inceler.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sanat ürünlerindeki işaret, sembol ve biçemlerin nasıl okunduğuna ve yorumlandığına kavrar.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sanatı ortaya koyan, yorumlayan ve izleyen kişi olarak, güçlerini, ilgilerini ve gelişim alanlarını tanımlar ve açıklar.</li> </ul> <p><b>Formları ve Kültürel Bağlantıları Keşfetme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Çeşitli zaman ve mekânlarda görülen sanat geleneklerinin korunması, uyarlanması veya özelleştirilmesine yönelik bazı yollar belirler ve açıklar.</li> <li>•Görsel sanatların ve medya sanatlarının, ve görsel sanat ve medya sanatı topluluklarının oluşturulmasına etki eden sosyal, politik ve ekonomik faktörlerden bazılarını belirler ve inceler.</li> </ul>

Yukarıdaki görüldüğü gibi, Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 8. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanında yer alan kazanım maddelerine göre öğrencilerden, görsel sanat çalışmalarını oluşturma aşamalarını eskiz defterinde sunmaları; bu yönde bir süreç dosyası geliştirmeleri; sanat çalışmalarında güncel olaylardan ve güncel sanattan faydalanmaları; sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanmaları beklenmektedir. “Kültürel miras” öğrenme alanında yer alan kazanımlarda ise sanat eserlerinin toplumun şekillenmesine etki eden sosyal, politik ve ekonomik faktörlerden nasıl etkilendiğini bilme; sanatçıların toplum açısından taşıdıkları önemi anlama; içinde bulunulan dönemin ve koşullarının sanat eserleri üzerindeki etkilerini çözümü ve buna göre eserler arasında karşılaştırmalar yapma; müzelerdeki eserlerin korunmasının önemini anlama öncelenmiştir. “Sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise estetiğin ne olduğunu kavramaya; kendisinin ve başkalarının sanat çalışmalarını değerlendirebilmeye; sanatı tanımlamaya; çağdaş medyanın sanat üzerindeki etkisini tespit etmeye; popüler kültürün görsel sanatlar üzerinde ne gibi etkiler meydana getirdiğini kavramaya dönüktür.

Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programında yer alan 8. sınıf kazanımlarının “yaratma ve sunma” öğrenme alanında yer alan kazanım maddeleri ise bir önceki düzeydeki kazanımlarda olduğu gibi, geleneksel formları ve çağdaş medya teknolojilerini kullanarak sanat çalışmaları ortaya koymaya; sanat ürünlerinde çeşitli araç gereç ve teknikleri kullanarak kompozisyon güçlüklerini aşmaya ilişkindir. “Yansıtma, yanıtlama ve inceleme” öğrenme alanında yer alan kazanımlar öğrencilerin sanat eleştirisi yapmalarına; sanat çalışmalarındaki işaret, sembol ve biçimleri anlamalarına yöneliktir. “Formları ve kültürel bağlamları keşfetme” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ise görsel sanatların çeşitli kültür ve medeniyetlerde nasıl açığa çıktığını ve ne gibi sosyal, siyasal ve ekonomik tesirlere uğradığını anlamaya ilişkindir.

Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programlarının 8. sınıf kazanımlarına/özel amaçlarına bakıldığında birbirinde benzer özellikteki kazanım ifadeleri ile birlikte birbirinden farklı ifadelerin de olduğu anlaşılmıştır.

Programlarda, öğrencilerin sanat çalışmalarında sanat elemanlarını ve tasarım unsurlarını kullanmaları, çeşitli araç-gereç ve tekniklere başvurmaları; sanatın farklı kültürlerde nasıl kendini gösterdiğini anlamaları; sanat eleştirisine başvurmaları gibi konulardaki kazanım ifadeleri ortak olarak yer almaktadır.

Birbirinden farklı kazanım ifadelerinden bazıları ise şöyledir: Türkiye öğretim programının 8. sınıf kazanımlarının “görsel iletişim ve biçimlendirme” öğrenme alanı altında yer alan görsel sanat çalışmalarının uygulama basamaklarını eskiz defterinde göstermeleri; süreç dosyası geliştirmeleri yönündeki kazanım ifadelerine Kanada (Ontario) öğretim programının 8. sınıf ve daha önceki düzeylerin kazanımları/özel amaçları arasında yer verilmemiştir. Bunun yanında, Türkiye öğretim programında yer alan popüler kültürün görsel sanatlar üzerindeki etkilerini bilmelerine ilişkin kazanım maddesine de Kanada (Ontario) öğretim programında yer alan 8. sınıf kazanımları/özel amaçları arasında yer verilmemiştir.

### 5.1.2. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının İçerikleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu alt problem “Türkiye ve Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programlarının içerikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Probleme ilişkin bulgular ve yorumları şu şekildedir:

**Tablo 16. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının İçerikleri**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Görsel iletişim ve biçimlendirme”, “Kültürel miras”, “Sanat eleştirisi ve Estetik” olmak üzere üç öğrenme alanı etrafında şekillenmektedir.</li> <li>• Her bir kazanım ile birlikte, gerçekleştirilmesi beklenen etkinliklere ilişkin önerilere yer verilmiştir. Ancak, Öğretim programında konulara ve etkinliklere ilişkin bir öneri yer almayıp, bu konudaki tercih öğretmenlere bırakılmıştır.</li> </ul>	İçerik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Yaratma ve sunma”, “Yansıtma, yanıtlama ve inceleme”, “Formları ve kültürel bağlamları keşfetme” olmak üzere üç öğrenme alanı etrafında şekillenmektedir.</li> <li>• Konu ve etkinliklere ilişkin önerilere her bir kazanım ile birlikte yer verilmiştir. Ancak, Öğretim programında konulara ve etkinliklere ilişkin bir öneri yer almayıp, bu konudaki tercih öğretmenlere bırakılmıştır.</li> </ul>

Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programının içeriğini şöyle açıklamak mümkündür: “Görsel iletişim ve biçimlendirme”, “Kültürel miras”, “Sanat eleştirisi ve Estetik” olmak üzere üç öğrenme alanı altında her bir sınıf düzeyi için (1-8) belirlenen kazanımlar listelenmiştir. Buna göre, programın temele aldığı üç temel öğrenme alanının ve bunlarla ilgili kazanımların dersin işlenişinde birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve her sınıf

düzeyinde eğitim-öğretim yılının bitimine dek gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Programda her sınıf düzeyi için ayrı ayrı listelenen bu kazanım ifadelerine göre konu ve etkinlikleri belirlemek ders öğretmenlerinin tercihinin bırakılmıştır. Programın öncelikli hedefi, çok sayıda konuya ilişkin çalışmalar gerçekleştirmek değil belirlenen kazanım ifadelerini gerçekleştirmektir. Bu doğrultuda, yukarıda belirtilen öğrenme alanlarına bağlı kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik uygun konular, konular içerisinde hangi kazanımın veya kazanımların gerçekleştirilmesinin hedeflendiği ve bu kazanımların kaç ders saatinde verileceği ders öğretmenleri tarafından belirlenmektedir. Ancak konular ve etkinlikler belirlenirken, konuların gerçek hayatla ilişkilendirilebilecek, çocuğun günlük yaşamındaki etkinliklerini içine alan ve öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olmasına, öğrencilerin bir sanatçı gibi değil sanata duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlemesine dikkat edilmesi önemli görülmektedir.

Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programının içeriği ise şöyle açıklanabilir: “Yaratma ve sunma”, “Yansıtma, yanıtama ve inceleme”, “Formları ve kültürel bağlamları keşfetme” olmak üzere üç öğrenme alanı altında her bir sınıf düzeyi için (1-8) belirlenen kazanımlar listelenmiştir. Programın bireylere kazandırmayı hedeflediği bilgi ve beceriler birbirine bağlı ve birbirini bütünleyici kazanımlar olarak her sınıf düzeyi için ayrı ayrı listelenerek sunulmuştur. Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Öğretim Programı’nda bu kazanımların gerçekleşmesine yönelik etkinlik önerilerine her bir kazanım ifadesi ile birlikte yer verilmiştir. Ayrıca, bu üç öğrenme alanının ve içerdiği kazanımların gerçekleştirilmesi için konuların ve aktivitelerin etkili, yeterli ve kapsayıcı olması beklenmektedir. Öğrencilere anlamlı öğrenmelerini destekleyecek deneyimler sunan, yaratıcı ve uygulamalı çalışmalar arasındaki, eleştirel analiz ile sanatın sosyokültürel ve tarihi temellerine ilişkin bilgi sahibi olmak arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olan konuların ve etkinliklerin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Görüldüğü gibi, her iki öğretim programı da içerik açısından benzer özellikler taşımaktadır. Öğretim programlarında yer alan kazanım ifadelerinin gerçekleştirilmelerini sağlayacak konulara ve etkinlik örneklerine her iki ülkenin görsel sanatlar öğretim programında kapsamlı bir şekilde yer verilmemiştir. Bunun yerine, konuların ve etkinliklerin belirlenmesine yönelik bazı hususlara değinilmiş ve konu ve etkinlikler konusunda tercih yapma yetkisi öğretmenlere verilmiştir.



### 5.1.3. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programı öğrenci merkezli, bilgi ve beceri yapısının öğrenmede etkili olduğu, sorgulama ve araştırmanın temelli, müze, sanat galerisi gibi sanat uygulamalarının gerçekleştirildiği ve sergilendiği mekanlarda inceleme, gözlem ve uygulama yapıldığı, disiplinler arası çalışmaların önemsendiği, oyunlaştırma, eleştirel düşünme, iş birlikli çalışma yapmanın temele alındığı, öğretmen ve çevre ile etkileşim içinde gerçekleşen, öğrencinin sosyal gelişimini destekleyecek şekilde kazanılan bilgi, beceri ve deneyimlerin kullanılabilirdiği bir süreci ifade etmektedir.

Öğrenciler, yaş ve yeteneklerinin dikkate alındığı, kapasitesini en üst düzeyde kullanabildiği ve öğrenme için gerekli materyal, malzeme ve gereçleri amacına uygun ve etkili olarak seçebildiği bir sistem içerisinde eğitim görmelidir.

Programda öğrencilere, bireysel olduğu kadar iş birlikli çalışma fırsatı da verilmesi önerilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerine yönelik beklentilerini göz önünde bulundurarak bireysel ihtiyaçlarının ve öğrenme stillerinin birbirlerinden farklı olabileceğini düşünerek öğretim yaklaşımlarını çeşitli kılması gerekmektedir. Ayrıca, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitim performanslarına ve bireysel ihtiyaçlarına dayalı olarak Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı temele alınarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanmalı ve uygulanması önerilmiştir. Hazırlanan BEP’te yer alan kazanımların belirlenmesinde, öğrenme-öğretme uygulamalarının yapılmasında ve başarının değerlendirilmesinde öğrencilerin akademik, zihinsel, sosyal, bedensel özellikleri ile bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması önerilmiştir. Öğrencilerin özel ihtiyaçları olduğu durumlarda da benzer düzenlemelerin gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Özel ihtiyaçlar; öğrenme güçlüğü yaşama, sağlık sorunu ve engelli olma durumlarına bağlı olabileceği gibi üstün yetenekli olma, öğrenme hedeflerine önceden ulaşmış olma gibi gereçlere de bağlı olabilmektedir.

Kanada (Ontario) öğretim programında ise “Sanat Programlarının Planlanması Konusunda Bazı Hususlar” başlığı altında beyin fırtınası, konferans, işbirlikli öğrenme, tartışma, jigsaw, yanal düşünme, medya analizi, çoklu bakış açısı, sözlü anlatım, panel, rol yapma, sesli düşünme, görselleştirme gibi yöntem ve tekniklere ilişkin, öğrenme-öğretme sürecine yön verecek açıklamalara yer verilmiştir. Bunun yanında, “Öğretim Yaklaşımları ve Öğretim Yöntemleri” bölümü, öğrencilere iki ya da daha fazla derste ilgili içerikleri ve

becerileri öğrenme ve kullanma fırsatı sunan öğretim programları arası öğrenmenin açıklandığı “Öğretim Programları Arası ve Bütünleşik Öğrenme” bölümü, “Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Yönelik Sanat Eğitimi Öğretim Programlarının Planlanması”, Ontario okullarında çokdilli öğrenci oranının son derece yüksek olmasına bağlı olarak “İngiliz Dilini Öğrenenlere Yönelik Öğretim Programında Belirlenen Hususlar”, sanat eğitimi içerisinde çevre eğitimine ilişkin öğretilere yer verilmesine yönelik önerilerin sunulduğu “Çevre Eğitimi ve Sanat”, sanat eğitimi yoluyla ırkçılık, cinsiyetçilik, dini hoşgörüsüzlük gibi ayrımcı eğilimlerin yanında fiziksel şiddet, taciz ve diğer şiddet ve nefret ifadeleri ile baş etmeye yönelik önerilerin yer aldığı “Sanat Programında Ayrım Karşıtı Eğitim”, “Sanatta Okuryazarlık, Aritmetik ve Sorgulama”, “Sanatta Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Okuryazarlık”, “Sanatta Çoklu Okuryazarlık”, “Okul Kütüphanelerinin Sanat Programları Üzerindeki Rolü”, “Sanat Eğitiminde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Rolü”, “Sanat Eğitiminde Rehberlik”, “Sanat Eğitiminde Sağlık ve Güvenlik” başlıkları yer almıştır. Giriş bölümünde yer alan “Sanat Eğitimi Yaklaşımları” başlığı altında programının temele aldığı fikirlere yer verilmiş ve tablo halinde gösterilmiştir. Buna göre sanat programı yaratıcılığı geliştirme, iletişim, kültürü anlama ve bağlantılar kurma olmak üzere dört temel fikir üzerine inşa edilmiştir. Sanat programını şekillendiren fikirler ve ayrıntıları şöyledir:

**Tablo 17. Ontario Sanat öğretim programının temelini oluşturan fikirler**

Sanat Öğretim Programının Temelini Oluşturan Fikirler	
<b>Yaratıcılığın Geliştirilmesi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estetik farkındalığın geliştirilmesi</li> <li>• yaratıcı sürecin kullanılması</li> <li>• problem çözme becerilerinin kullanılması</li> <li>• zorluklar karşısında yenilikçi bir yaklaşımın benimsenmesi</li> </ul>
<b>İletişim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• düşünceleri, duyguları, mesajları veya fikirleri sanat yoluyla aktarmada veya açıklamada element ve formların şekillendirilmesi,</li> <li>• eleştirel analiz sürecini kullanma</li> <li>• sanat ürünü ortaya koyma ve analiz etme</li> <li>• sanat ürünü ortaya koymada ve sanata ilişkin düşünceleri, duyguları ve fikirleri aktarmada yeni medya ve teknoloji ürünlerini kullanma</li> </ul>
<b>Kültürü Anlama</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kültürel geleneklerin ve yeniliklerin anlaşılması</li> <li>• kişisel ve kültürel kimlik oluşumu</li> <li>• sosyal adalete yönelik karar alma ve çevresel konuları ele alma</li> </ul>
<b>Bağlantılar Kurma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bilişsel ve duyuşsal alan arasında bağlantılar kurma (sanat ürünlerinde düşünceleri ve duyguları ifade etme)</li> <li>• başkalarıyla işbirliği içerisinde sanat ürünleri ortaya koyma ve bu ürünleri topluluk içerisinde sergileme,</li> <li>• sanat ve diğer nesnelere arasında bağlantılar kurma.</li> </ul>

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi Kanada (Ontario)’nın sanat öğretim programı, estetik algısı güçlü, yaratıcı düşünen, problem çözme becerileri gelişmiş, yapıcı ve yenilikçi bakış açısına sahip, sanatı iletişim aracı olarak kullanabilen, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş,

sanatsal bir ürün ortaya koyabilen ve analiz edebilen, sanatsal yaratma ve sanat eleştirisi sürecinde ve teknoloji ürünlerini kullanan, kültür bilincine sahip, çevre bilinci taşıyan, bilişsel ve duyuşsal alan arasında bağlantı kurma, işbirliği içinde sanatsal çalışmalar gerçekleştirme gibi becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlar, Kanada (Ontario) eğitim sisteminin genel hedefleriyle örtüşen niteliktedir.

#### 5.1.4. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Ölçme ve değerlendirme bir öğretim programına yöneltilen ‘ne kadar öğrettik?’ sorusuna cevap aranan programın temel öğelerinden biridir. Ölçme ve değerlendirme ögesine göre iki ülkenin ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programları incelendiğinde her iki öğretim programında da ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik açıklamalara yer verildiği görülmüştür. Tablo 18’de Türkiye ve Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarında yer verilen ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin bilgiler yan yana koyularak gösterilmiştir.

**Tablo 18. Türkiye ve Kanada’da ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarında yer verilen ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin bilgiler**

Türkiye	Karşılaştırma Ölçütü	Ontario
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrenci merkezli ele alınır.</li> <li>• Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin tamamını içerdiği gibi sürekli ve çok yönlü de olabilir.</li> <li>• Ölçme ve değerlendirme bu derste süreç ve görsel sanat çalışması odaklı olduğundan ilk dersten son derse kadar düzenli olarak gerçekleştirilir.</li> <li>• doğru-yanlış, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, kontrol listesi, dereceleme tipi gözlem formları, öz ve akran değerlendirme formları, rubrikler, grup değerlendirme formları, proje değerlendirme formu, performans değerlendirme formu, sunum dosyası, eskiz defteri gibi ölçme araçları</li> </ul>	Ölçme ve Değerlendirme Süreci	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrenci merkezli ele alınır.</li> <li>• Ölçme ve değerlendirme süreç odaklıdır.</li> <li>• Kanada (Ontario)’daki programda başarı şeması olarak yer alan değerlendirme ölçütleri sanata ilişkin bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bilgi ve anlama, düşünme, iletişim, uygulama olmak üzere dört kategori içermektedir.</li> <li>• Öğrenci başarısının derecelendirilmesi için seviye 1 “yetersiz”, seviye 2 “geçer”, seviye 3 “iyi” ve seviye 4 “yüksek derece” olmak üzere dört seviye belirlenmiştir.</li> </ul>

Türkiye ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrenci odaklıdır. Görsel sanatlar dersinde ölçme ve değerlendirme, süreç ve görsel sanat çalışması üzerine yapıldığından ilk dersten son derse dek periyodik olarak sürdürülür. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme bu öğretim sürecinin tamamını içermenin yanında sürekli ve çok yönlü de gerçekleştirilebilir. Türkiye Görsel Sanatlar öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme biçimlerine örnek olarak doğru-yanlış, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, kontrol listesi, dereceleme tipi gözlem formları, öz ve akran değerlendirme formları, rubrikler, grup değerlendirme formları, proje değerlendirme formu, performans değerlendirme formu, sunum dosyası, eskiz defteri gibi ölçme araçları sıralanmıştır.

Kanada (Ontario) ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programında “Sanatta Başarı Şeması” başlığı altında her anahtar evre sonunda öğrencilerin ulaşması beklenen performans düzeyleri verilmiştir. Öğretmenler değerlendirmelerini bu düzeylere göre yaparlar ve öğrencilerin hangi düzeye ulaştıklarına karar verirler. Değerlendirmenin yapılabilmesi için öğretmenlerin öğretim süreci içinde öğrencilerin performans düzeylerinde yer alan davranışları gösterebilecekleri etkinlikler düzenlemesi gerekmektedir.

Kanada (Ontario)'daki programda “Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” başlığı altında öğretim programının verimliliğinin artırılmasını hedefleyen bilgilerin yer aldığı “Temel Hususlar” bölümü ile “Sanatta Başarı Grafiği” bölümlerine yer verilmiştir. Sanatta başarı grafiği olarak yer alan değerlendirme ölçütleri sanata ilişkin bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik dört kategori içermektedir. Bu grafik eyalet çapında öğretmenler tarafından kullanılan bir rehberdir. Başarı grafiğinin hedefleri şöyle sıralanmıştır:

- Dokümanın ilgili olduğu bütün kademeler ve konular için öğretim programının tüm hedeflerini kapsayan bir çerçeve sunma;
- Değerlendirme araç ve gereçlerinin geliştirilmesinde rehber olma;
- Öğretmenlere öğretimi planlamalarında yardımcı olma;
- Öğretmenlerin öğrencilere anlamlı dönütte bulundurmalarına destek olma;
- Öğrenmeyi ölçme ve değerlendirmeye yönelik çeşitli kategoriler ve kriterler sunma.

Kanada (Ontario) öğretim programındaki bu kategoriler dört alana ayrılarak tanımlanmıştır. Bilgi ve beceri kategorileri şöyle sıralanmıştır:

**Bilgi ve Anlama:** Her kademedede edinilen belli konu içeriği (bilgi), ve bunların anlamını ve önemini kavrama (anlama).

**Düşünme:** Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin veya süreçlerinin kullanılması.

**İletişim:** Çeşitli formlar yoluyla anlamın aktarılması.

**Uygulama:** Çeşitli bağlamlar arasında bağlantı kurmak amacıyla bilgi ve becerilerin kullanılması.

Bunun yanında, Kanada (Ontario) görsel sanatlar öğretim programında öğrenci başarısının derecelendirilmesi için dört seviye yer almaktadır. Seviye 1 “yetersiz”, seviye 2 “geçer”, seviye 3 “iyi” ve seviye 4 “yüksek derece” olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin örnekler incelendiğinde Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programında öğrencilerden beklenen davranışların başarı düzeyleri olarak ifade edildiği anlaşılmaktadır.

İki öğretim programı karşılaştırıldığında, her iki programda da ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin açıklamaların yer aldığı, ancak Kanada (Ontario) öğretim programında daha ayrıntılı bilgilere yer verildiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Her iki öğretim programında da öğretim programı sürece dönük bir değerlendirmeyi hedeflemektedir. Her iki öğretim programında da bireysel farklılıkların, değerlendirme aşamasında birincil öneme sahip olduğu görülmektedir.

Türkiye ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar yüzeysel olduğundan öğretmene rehberlik edecek nitelikte değildir. Kanada (Ontario)’daki program ise değerlendirme konusunda öğretmenlere rehberlik edecek niteliktedir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada Türkiye'nin ve Kanada (Ontario)'nın İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programları incelenmiştir. Araştırmaya zemin oluşturması açısından her iki ülkenin eğitim sistemi ile ilgili kısaca bilgi verilmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmanın özündeki amaç olan Türkiye'nin ve Kanada (Ontario)'nın İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi sonucu programlar arasında bazı benzerlik ve farklılıklar saptanmıştır. Bu veriler, karşılaştırmalı eğitimde Bereday Yöntemi'nin karşılaştırma aşamasının ilk basamağı olan yan yana koyma basamağında (juxtaposition) tablollaştırılarak yorumlanmış ve son basamak olan eş zamanlı karşılaştırma (simultaneous comparison) basamağında karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir:

#### 6.1.1. Türkiye ve Kanada (Ontario) Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacı olan Türkiye'nin ve Kanada (Ontario)'nın genel eğitim sistemlerinin karşılaştırılması ile elde edilen bulgulardan şu sonuçlar çıkarılmıştır:

- Türk Eğitim Sistemi'nde genel amaçların daha kesin ve net cümleler ile ifade edilmişken, Kanada (Ontario) Eğitim Sistemi'nin amaçlarının daha genel ve esnek cümleler ile ifade edilmiştir.
- Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaçlarında milliyetçi söylemlere sıkça yer verilmişken; dünya genelinde toplumun üyeleri arasındaki etnik, kültürel, dilsel, dinsel vb. çeşitlilik bakımından en zengin bölgelerden olan Kanada (Ontario)'nın eğitim amaçlarında milliyetçi söylemlere hiç yer verilmemiştir.
- Her iki eğitim sisteminin amaçları, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına cevap verebilecek nitelikte yapılandırılmıştır.
- Kanada (Ontario)'dan farklı olarak Türk Eğitim Sistemi'nin amaçları arasında meslek edinmeye yönelik ifadeler yer verilmiştir.

- Her iki eğitim sisteminde de 21. yüzyılda bireylerden beklenen düşünme becerilerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik amaçlara yer verilmiştir.
- Türk Eğitim Sistemi'nde merkezî bir yapılanma görülmektedir. Ontario'da ise federal bir devlet yapısı içerisinde bulunmasından ötürü her eyaletin kendi sisteminden sorumlu olduğu bir yapılanma görülmektedir. Dolayısıyla Ontario Eyaleti'nde de eğitim sistemi eyalet yönetiminin sorumluluğundadır.
- Türkiye ve Kanada (Ontario) devlet okullarında eğitim ücretsiz olarak sunulmaktadır ve eğitim etkinlikleri devlete bağlı eğitim kurumları ve özel eğitim kurumları tarafından sağlanmaktadır.
- Her iki ülkede de zorunlu eğitim süresinin 12 yıldır.
- Okulöncesi eğitim, hem Türkiye'de hem de Kanada (Ontario)'da zorunlu eğitim kapsamında olmayıp isteğe bağlıdır. Türkiye'de ve Kanada (Ontario)'da kamuya bağlı eğitim kurumlarında temel eğitim giderleri devlet tarafından karşılanırken, her iki ülkede de okulöncesi eğitim parasız değildir.
- İlköğretim düzeyi, her iki ülkede de zorunlu eğitim kapsamındadır. Ancak bu eğitimin hangi sınıf düzeylerini kapsadığı konusunda ülkelerin eğitim sistemleri arasında farklılık bulunmaktadır.
- Ortaöğretim düzeyinin, her iki eğitim sisteminde de ilköğretimden sonraki dört yıllık zorunlu eğitimi ifade ettiği görülmektedir. Ancak, Kanada (Ontario) eğitim sisteminde lise olarak tanımlanan ortaöğretimin sınıflama sistemi konusunda okullara göre farklı uygulamaların olduğu görülmektedir.
- Yükseköğretim, her iki ülke eğitim sisteminde de ortaöğretim sonrası eğitimi ifade etmektedir. Türkiye'de yükseköğretim en az iki yıllık eğitim sürecini, Kanada (Ontario)'da ise en az üç yıllık eğitim sürecini kapsamaktadır. Türkiye'de yükseköğretim kurumları; üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksek okulları, uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşuyorken; Kanada (Ontario)'da üniversiteler, kolejler ve farklı eğitim kurumları tarafından açılan enstitülerden oluşmaktadır.

### 6.1.2. Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

- Türkiye'deki ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının içerik olarak fazla ayrıntılı olmayıp ve bazı noktalarda yetersiz olduğu görülürken Kanada (Ontario)'daki ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının daha ayrıntılı bir içeriğe sahip olduğu, daha fazla konuya değindiği, buna rağmen esnek program yapısını kaybetmediği görülmüştür.
- Türkiye Öğretim Programında genel amaçlardaki ifadeler “değerlendiren, sorgulayan, koruyan, ifade eden” şeklinde iken; Kanada (Ontario) Öğretim Programında genel amaçlar ifadeleri “kullanma, açıklama kavrama, yorumlama” şeklindedir.
- Her iki programda da farklı ifadelerle de olsa yer alan genel hedef ifadeleri, görsel sanatlara yönelik kuramsal bilgi sahibi olunmasına ve sanat eleştirisine dönük hedeflerdir.
- Her iki program da bireyin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmasında ve aktarmasında, sorgulama becerilerini geliştirmesinde ve güzellik algısının gelişmesinde sanatın araç kabul etmiştir.
- Türkiye ve Kanada (Ontario) Görel Sanatlar Öğretim Programlarındaki alana dair bilgi ve beceri kazanma, kendini ifade etme, görsel okur-yazarlık, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, estetik algı geliştirme, hayal gücünü geliştirme, estetik yargıda bulunma ve sorumluluk bilinci gibi becerilere her iki programda da yer verilmiştir.
- Her iki programda da bulunan ortak beceriler olduğu gibi, farklı becerilere de rastlanmaktadır. Türkiye Öğretim Programında yer alan iş birlikli çalışma, disiplinlerarası çalışma, etik davranışlarda bulunma, çevre bilinci, teknolojiyi etkin ve güvenli kullanma, meslekleri tanıma becerileri Kanada (Ontario) Öğretim Programında yer almamaktadır. Kanada (Ontario) Öğretim Programında yer alan keşfetme, gözlem yapabilme becerilerine ise Türkiye Öğretim Programının “genel amaçlar” bölümünde ve “ilgili açıklamalar” kısımda yer verilmemiştir.
- Öğretim programlarının öğrenme alanları bakımından birbiri ile benzer özellik gösterdiği görülmektedir. Türkiye'de “Görsel İletişim ve Biçimlendirme”, Kanada (Ontario) Öğretim Programı'nda “Yaratma ve sunma” olarak karşımıza



çıkılmaktadır. Türkiye’deki “Sanat Eleştirisi ve Estetik” öğrenme alanı Kanada (Ontario) Öğretim Programı’nda “Yansıtma, yanıtlama ve inceleme” beceri alanına karşılık gelmektedir. Türkiye’deki “Kültürel Miras” öğrenme alanı ise Kanada (Ontario) Öğretim Programı’nda “Formları ve kültürel bağlamları keşfetme” beceri alanına karşılık geldiği anlaşılmıştır.

- Türkiye ve Kanada (Ontario) öğretim programındaki kazanım sayıları birbirine yakındır ve öğretim süreci sonunda öğrencilerden beklenen davranışlar ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.
- Türkiye ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programında milli ve kültürel özelliklerin kazandırılmasını hedefleyen kazanım sayısı oldukça fazlayken Kanada (Ontario) öğretim programındaki kazanımlarda milli öğelere yer verilmemiştir.
- Öğretim programlarında yer alan kazanım ifadelerinin gerçekleştirilmelerini sağlayacak konulara ve etkinlik örneklerine her iki ülkenin görsel sanatlar öğretim programında kapsamlı bir şekilde yer verilmemiştir. Bunun yerine, konuların ve etkinliklerin belirlenmesine yönelik bazı hususlara değinilmiş ve konu ve etkinlikler konusunda tercih yapma yetkisi öğretmenlere verilmiştir.
- Her iki öğretim programında da öğretim programı sürece dönük bir değerlendirmeyi hedeflemektedir.
- Her iki öğretim programında da bireysel farklılıkların, değerlendirme aşamasında birincil öneme sahip olduğu görülmektedir.
- Türkiye ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar yüzeysel olduğundan öğretmene rehberlik edecek nitelikte değildir. Kanada (Ontario)’daki program ise değerlendirme konusunda öğretmenlere rehberlik edecek niteliktedir.
- Kanada (Ontario) görsel sanatlar dersi öğretim programında öğrencilerden beklenen davranışların değerlendirilerek başarı düzeyleri şeklinde ifade edildiği görülmüştür. Türkiye öğretim programında böyle bir uygulamaya ilişkin bilgiye yer verilmemiştir.
- Her iki öğretim programında da değerlendirme süreci esnektir ve şekillendirilmesi okullara ve öğretmenlere bırakılmıştır.

## 6.2. Öneriler

### 6.2.1. Araştırmaya İlişkin Öneriler

- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programları çağın ve ülkenin koşullarına göre gerektiğince güncellenmelidir. Ancak, yapılması gereken bu güncelleme çalışmalarına konuyla ilgili yapılacak araştırmalar dayanak oluşturmalıdır.
- Ülkelerin eğitim konusunda dünyada ne gibi hareketlilikler meydana geldiğini takip edebilmeleri için karşılaştırmalı araştırma çalışmalarına önem verilmeli, bu çalışmalar teşvik edilmelidir. Bu karşılaştırmalı çalışmalar doğrultusunda da ülkeler kendi eğitim sistemlerini gözden geçirmelidirler.

### 6.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Bu araştırmada Türkiye ve Kanada (Ontario) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bir başka araştırmada dünyanın sanat eğitimi alanında gelişmiş diğer ülkelerinin öğretim programları ile Türkiye’de uygulanan öğretim programı karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada karşılaştırmalı eğitim modellerinden Bereday modeli kullanılmıştır. Yapılacak bir başka araştırmada araştırma farklı bir modelle yapılandırılabilir.
- Bu araştırmada ilköğretim düzeyinde uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programları incelenmiştir. Bir başka araştırmada ortaöğretimde uygulanan görsel sanatlar öğretim programı veya yükseköğretimde görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren programların öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Bu araştırmada ülkemizde sanat eğitimi denildiğinde ilk akla gelen ders olan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı incelenmek üzere ele alınmıştır. Bir başka çalışmada sanat eğitimi kapsamında olan Müzik Dersi Öğretim Programı incelenebilir.
- Bu araştırmada Türkiye ve Kanada (Ontario) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programları bütün olarak ele alınmış ve karşılaştırılması yapılmıştır. Bir başka araştırmada öğretim programı yalnızca bir açıdan

(amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci veya ölçme-değerlendirme süreci açısından) ele alınıp Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan programlar ile karşılaştırılabilir.

- Bu araştırmada veri kaynağı olarak yalnızca incelenen ülkeler ile ilgili elde edilen yazılı dokümanlar kullanılmıştır. Bir başka araştırmada karşılaştırma yapılan ülkelere şahsen bulunulup incelenen konu ile ilgili daha farklı verilere ulaşılarak bir karşılaştırma araştırma yapılabilir.
- Öğretim programları incelendikten sonra görsel sanatlar dersine ilişkin bir model önerisi geliştirilebilir.
- Bir başka araştırmada sanat eğitiminde gelişmiş olan ülkelere sanat eğitiminin öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor becerilerinin gelişmesinde ve akademik başarılarının artmasında etkili olup olmadığı incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1987). *Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 1982'ye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Arı, E. (2011). Temel kavramlar. (Ed. S. Büyükalan Filiz). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (1. Basım). 1-23. Ankara: Pegem Akademi.
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (7. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, E. (2012). İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar dersi programının sanat eğitimi ilkelerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 231-240.
- Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 33-42.
- Bakioğlu, A., Pekince, D. (2014). Kanada eğitim sistemi. (Ed. A. Bakioğlu). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (2. Basım). 157-195. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1932). Terbiye. İstanbul.
- Banks&Banks. James A; Cherry A McGee (1997). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, New York : John Wiley & Sons.
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitime Giriş* (3.Basım). Ankara: Bimaş Matbaacılık.
- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bozkurt, N. (1992). *Sanat ve Estetik Kuramları*. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Bray, M., Adamson, B. ve Mason, M. (2007). *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Camicia. S. P. (2007b). Prejudice Reduction through Multicultural Education: Connecting Multiple Literatures, Volume 2, Number 2, Summer, Social Studies Research and Practice.
- Catron E.C., Allen, J. (2003). *Early childhood curriculum, a creative play model*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Chapman, R. (1998). The arts improves students' performance. *Education Digest*, 63(8), 30-58.
- Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1978). A walk in the right direction: A model for visual arts education. *Studies in Art Education*, 19(2), 34-49.
- Clark, G. A. (1987). "Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art", , *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 21, No. 2, Summer, p.130-93.
- Cramer, F., Browne, G. S. (1974). *Çağdaş Eğitim*. (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (ss. 42-68). (Ed. M. Bütün., S. B. Demir.). Ankara: Siyasal Yayınları.
- Çalışlar, A. (1983). *Ansiklopedik kültür sözlüğü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Demirci-Katırcı, M. (2003). Sanat eğitimi nasıl olmalıdır. *Milli Eğitim Dergisi*, 16.
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme (10.Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, O. (1996). Karşılaştırmalı eğitim. Ankara: Usem Yayınları.
- Doğan, H. (1974). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 361-385.
- Edman, I. (1977). *Sanat ve insan* (1.Basım). (İ. Tunalı, Çev.). İstanbul: İnkılap ve Aka Mtb.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat\_raporu[1].pdf] web adresinden 10 Ağustos 2015 tarihinde indirildi.
- Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education?. *Art Education*, 54 (5), 6-10.
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Art Education Policy Review*, 100(1), 32-195.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. London: Macmillan Publishing.

- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri* (5. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1995). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Ersoy, A. (1995). *Sanat kavramlarına giriş*. İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eurydice. (2008). Quality assurance in teacher education in Europe.
- Fischer, E. (1979). *Sanatın gerekliliği* (8. Basım). (C. Çapan, Çev.). Ankara: Payel Yayınları.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. (Occasional Paper 3). Los Angeles: Tha Getty Education Institute for Arts.
- Gel, H. Y. (1994). Sanat eğitimi ve yaratıcılık. *Çağdaş eğitimde sanat*. 37-51. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Genç, S. Z. (2007). Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde program geliştirme çalışmaları. *A.Ü Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 123-137.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 89-102.
- Gouzouasis, P., Grower, K., Leggo, C., Springgay, S. (2006). Investigating Curriculum Integration, the Arts and Diverse Learning Environments.
- Gökay-Yılmaz, M. (2011). Sanat Eğitiminde Tarihsel Süreç. (Ed. A. O. Alakuş, L. Mercin.). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (2. basım). 19-34. Ankara: Pegem Akademi.
- Gönülal, Ö. (2004). *Sanat Sınıflaması Ve Toplumsal Çevre Üzerindeki Etkisi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, ISSN: 1304-0278, 3(10), 54-62. [<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esoder/>] web adresinden 25 Ağustos 2015 tarihinde indirildi.
- Gude, O. (2009). *Art Education for democratic life*. Lowenfield Lecture.
- Gürkan, T. (2000). *Eğitim*, öğretim ve programlarla ilgili temel kavramlar. (Ed. M. Gültekin). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi.
- Hegel, G.W.F. (1936). *Estetik* (S. K. Yetkin Çev.). İstanbul.
- Higher Education Commission. (2012). Comparative education: Windows on practice guide. [[http://www.hec.gov.pk/InsideHEC/Divisions/AECA/CurriculumRevision/Documents/CompEdu\\_Sept13.pdf](http://www.hec.gov.pk/InsideHEC/Divisions/AECA/CurriculumRevision/Documents/CompEdu_Sept13.pdf)] web adresinden 10 Kasım 2014 tarihinde indirildi.

- Holmes, B. E. (1973). United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (Ed. R. H. Edwards). [<http://www.unesco.org/new/en/custom-search/?cx=000136296116563084670%3Ah14j45a1zaw&cof=FORID%3A9&ie=UTF-8&q=Brian+Holmes&hl=en&sa=ok&siteurl=www.unesco.org%2Fnew%2Fen%2Funesco%2F&ref=>] web adresinden 20 Eylül 2015 tarihinde indirildi.
- Holmes B. (1971). Comparative education: Some considerations of method. (Ed. L. C. Deighton) *The Encyclopedia of Education*, 357–363. New York: Macmillan.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century., Delors, J., ve Unesco. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century*. Paris: Unesco Pub.
- Irwin, R. L., Gouzouasis, P., Grauer, K., Leggo, C. & Springgay, S. (2006). Investigating curriculum integration, the arts and diverse learning environments. *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) World Congress on Arts Education*, Lisbon, Portugal. [[http://portal.unesco.org/culture/es/files/30192/11415092521irwin\\_gouzouasis\\_leggo\\_springgay\\_grauer.pdf/irwin%2Bgouzouasis%2Bleggo%2Bspringgay%2Bgrauer.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/30192/11415092521irwin_gouzouasis_leggo_springgay_grauer.pdf/irwin%2Bgouzouasis%2Bleggo%2Bspringgay%2Bgrauer.pdf)] web adresinden 20 Kasım 2014 tarihinde indirilmiştir.
- İpşiroğlu, N. (1994). Duyu algılarının eğitimi. *Çağdaş eğitimde sanat*. 13-20. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Jerald, C. D. (2009). *Defining a 21st century education*. Center for Public Education. [[http://www.cfsd16.org/public/\\_century/pdf/Defininga21stCenturyEducation\\_Jerald\\_2009.pdf](http://www.cfsd16.org/public/_century/pdf/Defininga21stCenturyEducation_Jerald_2009.pdf)]
- Jones, P. E. (1973). *Comparative education: Purpose and method*. St. Lucia, Australia: University of Queensland Press.
- Jones, P. E. (1971). *Comparative education: purpose and method*. St. Lucia: University of Queensland Press [Distributed by International Scholarly Book Services].
- Kandel, I.L. (1933). *Comparative Education*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (11. Basım) Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karayağmurlar, B. & Tan, C. A. (2003). Sanat yoluyla eğitim kuramının eğitim üzerindeki etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 65-80.
- Kealey, D. J., Protheroe, D. R., MacDonald, D., Vulpe, T. (2005). Re-examining the role of training in contributing to international project success: a literature review and an outline of a new model training program. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(3), 289–316.

- King, E. J. (1968). *Comparative studies and educational decision*. London: Methuen.
- Kırışoğlu, O.T. (2014). *Sanat bir serüven* (1.Basım). Ankara: Pegem A.
- Kırışoğlu, O.T. (2009). *Sanat Kültür Yaratıcılık* (1. Basım). Ankara: Pegem A.
- Kırışoğlu, O. (1991). *Sanatta eğitim, görmek, anlamak, yaratmak*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Kıroğlu, K. (2009). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. (Ed. K. Kıroğlu ve C. Elma) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurtuluş, Y. (2001). İlköğretimin ikinci kademesinde sanat eğitimine ilişkin bir örnek olay-sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 7-9 Haziran 2001. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Lauwerys, J. A., Varış, F., Neff, K. (1971). *Mukayeseli Eğitim*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Lepherd, L. (1985). Comparative music education: Viewing the forest as well as the trees. *International Journal of Music Education*, 5, 47-49.
- Mathew, S., Afreen, M. (2013). *An introduction to education*. Author House Publication.
- Mercin, L. (2011). Sanat Nedir?. (Ed. A. O. Alakuş, L. Mercin.). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (2. basım). 1-12. Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- ?Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). T.C. Resmi Gazete Tarih: 24/6/1973 Sayı: 14574. 10 Şubat 2015 tarihinde [[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html)] web adresinden indirildi.
- Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel vaka (durum) Çalışması (Çev. E. Karadağ), S. Turan (Çev.Ed.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskıdan Çeviri). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Monteiro, T. (2005). *Rousseau's concept of education*. [<http://snphilosophers2005.tripod.com/ternan.pdf>] web adresinden 29 Kasım 2015 tarihinde indirildi.
- Mülayim, S. (1994). *Sanata Giriş* (2. Basım). İstanbul: Bilim ve Teknik Yayınevi.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.



- Ontario Ministry of Education. (2014). *Achieving Excellence A Renewed Vision for Education in Ontario*. [http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/renewedVision.pdf] web adresinden 25 Haziran 2015 tarihinde indirildi.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi: Resim-İş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri* (1. Basım). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Pekmezci, H. (1997). Sanat eğitime toplu bakış, *İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi ve Sorunları*. Kayseri: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- People for Education. (2013) <http://www.theglobeandmail.com/news/toronto/article/11451979.ece/BINARY/People+for+Education+report+on+the+arts+in+schools.+Embargoed+until+M.pdf>
- Read, H. (1967). *Art and society*. (4th ed.). Northampton, UK: John Dickens.
- Read, H. (1974). *Education through Art*, 3rd rev. edn., New York: Pantheon Books.
- Rogan, J. M. (2007) An uncertain harvest: a case study of implementation of innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 97–121.
- Rogan, J. and Aldous, C. (2005) Relationships between the constructs of a theory of curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(3), 313–336.
- Sami, Ş. (1991). *Kamûs-ı Türkî*. İstanbul: İkdâm Matbaası.
- San, İ. (2003). *Sanat ve eğitim* (1. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- San, İ. (1997). “Kültür eğitimi ve çocuk”, içinde *Çocuk Kültürü*. 1.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (6-8 Kasım 1996) Bildirileri. A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:1, Ankara.
- San, İ. (1985). Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi Açısından Tiyatro. *Gençlik Tiyatrosu Sempozyumu*. 30 Mart 1985.
- San, İ. (1982). Sanat Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- San, İ. (1979). Yaratıcılık, iki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1-4) 177-189.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. ve Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4. Basım.). New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (12. Baskı). Gazi Kitabevi.

- Serter, N. (1997). 21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Stone, H. J. S. (1981). *The common and the diverse: a profile of comparative education*. Johannesburg: McGraw-Hill.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi*. (A. Akın, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Şişman, M. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (8.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş* (5.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşdan, M. (2013). Kanada eğitim sistemi. (Ed. A. Balcı). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (4. Basım). 383-395. Ankara: Pegem Akademi.
- Tatlı, S. ve Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye'deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 143-150.
- Telli, H. (1990). "Türkiye'de Resim-iş Öğretimine Genel Bir Bakış", *Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: T.E.D. Yayınları.
- Topaklı, A., Kınık, M. (Kasım 2014). Sanat Eğitimi ile Sağlanan Davranış Değişikliğinin Bireye ve Topluma Katkısı. *Uluslararası Sanat Sempozyumu*. 4-7 Kasım 2014. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi. İstanbul.
- Töremen, F. (2014). Türk eğitim sisteminin amaçları, temel ilkeleri ve genel yapısı. (Ed. V. Çelik). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (7. Basım). 1-18. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Trethewey, A. R. (1976). *Introducing comparative education*. Rushcutters Bay: Pergamon.
- Türk Dil Kurumu. (2015). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56eae5fe962b09.48088716](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56eae5fe962b09.48088716)
- The Conference Board of Canada. (2008). *Valuing culture: measuring and understanding Canada's creative economy*. Ottawa, Ontario.
- Tuna, S. (2011). Yetenekli çocukların keşfi. (Ed. A. O. Alakuş, L. Mercin.). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (2. basım). 181-187. Ankara: Pegem Akademi.
- Tunalı, İ. (1979). *Estetik*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Tunalı, İ. (2002). *Sanat Ontolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Tunç, H. (1984). Temel eğitim birinci basamağında ilkokullarda plastik sanatlar eğitimi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Programları Öğretimi Bölümü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Turgut, İ. (1994). *Sanat Felsefesi*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir?. (Ed. S. Aynal). *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları* (1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkoğlu, A. (1998). Karşılaştırmalı Eğitim. Adana: Baki Kitabevi.
- Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Ulbricht, J., (1998). "Interdisciplinary Art Education Reconsidered", *Art Education*, S.51 (4), 16.
- UNESCO. (2014). *UNESCO Education Strategy 2014-2021*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Unicef. (2000). Defining quality in education. A paper presented by Unicef at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy.
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 41-47.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi: Kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül Yayınları.
- Ünver, E. (2002). *Sanat Eğitimi* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Üstündağ, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89-93.
- Üstün-Vural, D. (2011). Sanat eğitiminin gerekliliği ve işlevi. (Ed. A. O. Alakuş, L. Mercin). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar eğitimi* (2. Basım). 35-37. Ankara: Pegem Akademi.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Van Schaikwyh, O.J. (1978). *Comparative education*. Pretoria: UNISA.
- Wiles, J. (2009). *Leading curriculum development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wirt, F. M. (1980): Comparative educational policies. Theory, units of analysis, and research strategies. *Comparative Education Review*, 24 (2), 174 - 191.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yolcu, E. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yüksel, İ., Sağlam. M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zais, R. (1976). *Curriculum principles and foundations*. New York: Thomas Y. Crowell Company.
- Zeğerang, G., & Franz, R. (2007). *Secondary school reform in Ontario and the role of research, evaluation and indicator data*. [<http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/SSreform.pdf>] web adresinden 20 Ağustos 2015 tarihinde indirilmiştir.