



T.C.
ANKARA MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ

2006–2024 YILLARI ARASI GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ ÜZERİNE
YAZILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİNİN İÇERİK ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Tuğba UZUN

Görsel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Görsel Sanatlar Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Güzin AYRANCIOĞLU

Eylül 2025



T.C.
ANKARA MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ

2006–2024 YILLARI ARASI GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ ÜZERİNE
YAZILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİNİN İÇERİK ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öğrenci Tuğba UZUN
230232008

Görsel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Görsel Sanatlar Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Güzin AYRANCIOĞLU

Eylül 2025



TEZ ONAYI

MGÜ Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü'nün 230232008 numaralı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğba UZUN, ilgili yönetmeliklerce belirlenmiş gerekli tüm şartları yerine getirmek suretiyle, 2006–2024 Yılları Arası Görsel Sanatlar Eğitimi Üzerine Yazılan Lisansüstü Tezlerinin İçerik Analizi başlıklı tezini hazırlamış ve aşağıda imzaları bulunan jüri önünde, başarıyla sunmuştur.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Güzin Ayrancıoğlu
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar
Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar
Üniversitesi

Prof. ŞENİZ AKSOY
Gazi Üniversitesi

Teslim Tarihi

:

Savunma Tarihi

: 29 / 09 / 2025



ETİK BEYAN

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzunda belirtilen hususlar doğrultusunda hazırladığım bu tez çalışmasının akademik ve etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiş olduğunu; tezde yer verdiğim tüm bilgi, belge, bulgu, yorum ve sonuçları bilimsel etik ilkelere bağlı kalarak oluşturduğumu; yararlandığım eserlerin tümüne etik kurallar dâhilinde atıfta bulunup kaynakçada yer verdiğimi ve Enstitüye teslim ettiğim çalışmanın bütünüyle özgün nitelikte olduğunu bildirir; tez çalışmamla ilgili olarak burada dile getirdiğim kişisel bildirimin aksi yönünde ortaya çıkabilecek ve etik kuralların ihlal edilmiş olduğuna işaret eden bir tespit durumunda, akademik kariyer bağlamında aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını peşinen kabullendiğimi beyan ederim.

Tarih

08 /09 /2025

İmza

Tuğba UZUN



ÖNSÖZ

Yüksek lisans yolculuğumun en büyük şansı, hayatımın kırılma noktası olan akademik danışmanım canım hocam Prof. Dr. Güzin AYRANCIOĞLU'YLA çalışmaktı. Her zorlukta yanımda duran, bilgisini sevgisiyle harmanlayarak bana yol gösteren, çalışmalarına yön veren ve akademik hayatımı şekillendiren bu değerli insanı tanımak, iyi ki dediğim en önemli deneyimlerimden biri oldu..

Teorik temellerimi sağlamlaştıran, metodolojik yaklaşımına derinlik katan, akademik titizliği ve ufuk açıcı rehberliğiyle vizyonumu genişleten, bilimsel tutkusuyla bana ilham veren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN'A şükranlarımı sunarım.

Ve en önemlisi... Geceler boyu çalıştığım uzun saatlerde yanımda olduklarını hissettiren, başarılarımı paylaştığımda gözlerindeki gurur ışıyla bana güç veren canlarım; sevgili eşim Yasin, oğlum Mert ve kızım Deniz... Sizler olmasaydınız, bu yolculuğun hiçbir anlamı olmazdı. Sevginiz, her şeyden önce gelir.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAYI	iii
ETİK BEYAN	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
ÖZET.....	xvii
SUMMARY	xix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2.1. Alt amaçlar.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Sanat.....	5
2.2. Sanat Eğitimi	7
2.3. Görsel Sanat Eğitimi.....	10
2.3.1. Görsel sanatlar eğitiminde 2006 yılından öncesi.....	11
2.3.2. Görsel sanatlar eğitiminde 2006 yılı ve sonrası.....	13
2.3.3. Görsel sanatlar öğretmenleri ve öğretmen adayları.....	18
2.4. İçerik Analizi.....	20
2.4.1 İlgili Araştırmalar.....	22
2.4.2. İçerik analizinde kodlama cetvelini oluşturma.....	23
3. YÖNTEM	25

3.1. Araştırmanın Modeli	25
3.2. Araştırma Evreni.....	25
3.3. Verilerin Toplama Aracı	26
3.4. Verilerin Analizi	26
4. BULGULAR VE YORUMLAR	27
4.1. Yayın Türü.....	27
4.2. Yayın Yılı.....	27
4.3. Araştırma Yöntemi	29
4.4. Çalışma Grubu	30
4.5. Çalışma Konusu.....	39
4.6. Getirilen öneriler.....	41
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	53
5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	53
5.2. Araştırmacılara Öneriler	58
KAYNAKÇA	59
EKLER	65
EK-1. SINIFLAMA FORMU.....	65

KISALTMALAR

AHEE: Active, Hands-on, Experiential, and Engaged Learning (Aktif, Uygulamalı, Deneyimsel ve Katılımcı Öğrenme)

ARCS: Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction (Dikkat, İlgililik, Güven, Tatmin - motivasyon modeli)

a/r/tografi: Art/Research/Teachingography (Sanat/Araştırma/Öğretim yazımı - nitel araştırma yöntemi)

AB: Avrupa Birliği

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NFT: Non-Fungible Token (Değiştirilemez Token)

PDÖ: Problem Destekli Öğrenme

PİB: Proje İnceleme Birimi

PTÖ: Proje Tabanlı Öğrenme

SCAMPER: Substitute, Combine, Adapt, Modify, Put to another use, Eliminate, Reverse (Yaratıcı düşünme tekniği)

STEAM: Science (Bilim), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik), Arts (Sanat), Mathematics (Matematik)

TPAB: Temel Pedagojik Alan Bilgisi

TPİB: Temel Pedagojik Alan Bilgisi

TYÖ: Ters Yüz Öğrenme

VR/AR: Virtual Reality / Augmented Reality (Sanal Gerçeklik / Artırılmış Gerçeklik)

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

3D: Three Dimensional (Üç Boyutlu)

4MAT: Öğrenme stillerine dayalı öğretim modeli



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 4.1 Tezlerin yayın türüne göre dağılımı.....	27
Çizelge 4.2.1 Yüksek lisans tezlerinin yayın yılına göre dağılımı	27
Çizelge 4.2.2 Doktora tezlerinin yayın yılına göre dağılımı.....	28
Çizelge 4.3.1 Yüksek lisans tezlerinin araştırma yöntemine göre dağılımı	29
Çizelge 4.3.2 Doktora tezlerinin araştırma yöntemine göre dağılımı	30
Çizelge 4.4.1 Yüksek lisans tezlerinin çalışma grubuna göre dağılımı	30
Çizelge 4.4.1.1 Yüksek lisans tezlerinin çalışma grubunun sınıf düzeyine göre dağılımı.....	35
Çizelge 4.4.2 Doktora tezlerinin çalışma grubuna göre dağılımı	36
Çizelge 4.4.2.1 Doktora tezlerinin çalışma grubunun sınıf düzeyine göre dağılımı.....	38
Çizelge 4.5.1 Yüksek lisans tezlerinin çalışma konusuna göre dağılımı.....	39
Çizelge 4.5.2 Doktora tezlerinin çalışma konusuna göre dağılımı	41
Çizelge 4.6.1.1 Yüksek lisans tezlerindeki uygulamaya yönelik öneriler	42
Çizelge 4.6.1.2 Yüksek lisans tezlerindeki araştırmacılara yönelik öneriler.....	44
Çizelge 4.6.2.1 Doktora tezlerindeki uygulamaya yönelik öneriler	47
Çizelge 4.6.2.2 Doktora tezlerindeki araştırmacılara yönelik öneriler.....	49



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.2 Sanat Eğitimi	9
-------------------------------	---





2006–2024 YILLARI ARASI GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ ÜZERİNE YAZILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİNİN İÇERİK ANALİZİ

ÖZET

Bu araştırma, 2006-2024 yılları arasında Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi alanında yazılan lisansüstü tezlerinin genel eğilimlerini içerik analizi yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi verilerine dayanarak yapılan analizler, tezlerin türlerine göre dağılımı, yıllarına göre dağılımı, kullanılan araştırma yöntemleri, çalışma gruplarının özellikleri, tercih edilen konu başlıkları ve araştırmacıların sunduğu öneriler açısından sistematik olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, görsel sanatlar eğitimi alanında yapılmış 104 doktora ve 351 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 455 lisansüstü çalışma sistematik olarak incelenmiştir. Bu kapsamlı analizin, alandaki gelecek araştırmalar için önemli bir referans kaynak oluşturmasının yanı sıra, yeni araştırma yönelimlerine ışık tutması beklenmektedir. Araştırma bulgularına göre, yüksek lisans tezleri en yoğun olarak 2019 yılında, doktora tezleri ise 2018-2019 döneminde artış göstermiştir. Bu artışta, COVID-19 pandemisinin araştırma süreçlerine etkisi olabileceği düşünülmektedir. Yöntem olarak yüksek lisans tezlerinde nitel analiz en çok tercih edilirken, karma yöntem en az kullanılan yaklaşım olmuştur. Doktora tezlerinde ise nitel analiz baskın olmakla birlikte, nicel yöntemler daha az tercih edilmiştir. Çalışma grupları incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinde en fazla görsel sanatlar öğretmenleriyle çalışıldığı, sınıf düzeyi olarak da ortaokul 6. sınıfın öne çıktığı görülmüştür. Okul öncesi düzeydeki çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Doktora tezlerinde de benzer şekilde ortaokul düzeyi ağırlıklı olup, ilkokul 1. ve 2. sınıflara yönelik çalışma bulunmamaktadır. Konusal dağılımda, yüksek lisans tezlerinde öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ön plandayken, doktora tezlerinde disiplinlerarası yaklaşımlar ve kültürel perspektifler yoğunluk kazanmıştır. Çevre bilinci, sürdürülebilirlik ve müfredat uygulamaları gibi çağdaş konuların her iki düzeyde de yetersiz ele alındığı tespit edilmiştir. Öneriler kısmında, uygulamaya yönelik olarak müfredat geliştirme, teknoloji entegrasyonu ve disiplinlerarası yaklaşımlar öne çıkarken, sürdürülebilirlik temalarına daha az yer verilmiştir. Araştırmacı önerileri ise yöntem ve ölçme konularında yoğunlaşmış, sanat terapisi ve sağlık gibi alanlarda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi alanındaki lisansüstü çalışmaların geleneksel ve disiplinlerarası konulara odaklandığı, ancak küresel öneme sahip çağdaş meselelerin yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Bu durum, gelecek çalışmalar için sürdürülebilirlik, çevre bilinci ve yenilikçi müfredat uygulamaları gibi alanlarda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Sanat eğitimi, Görsel sanatlar eğitimi, İçerik analizi.



ON VISUAL ARTS EDUCATION BETWEEN 2006-2024

CONTENT ANALYSIS OF WRITTEN POSTGRADUATE THESES

SUMMARY

This study aims to examine the general trends in postgraduate theses produced in the field of visual arts education in Türkiye between 2006 and 2024 through the method of content analysis. Based on data obtained from the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK), the theses were systematically analyzed in terms of their types, distribution by year, employed research methods, characteristics of the study groups, preferred subject areas, and the recommendations presented by the researchers. A total of 455 postgraduate theses were examined, including 104 doctoral dissertations and 351 master's theses. This comprehensive analysis is expected to serve not only as a valuable reference for future research in the field, but also to shed light on emerging research orientations. The findings indicate that the production of master's theses peaked in 2019, while doctoral dissertations increased notably during the 2018–2019 period. It is considered that the COVID-19 pandemic may have influenced research activities during this time. Regarding research methodology, qualitative approaches were most frequently employed in master's theses, whereas mixed methods were the least preferred. Similarly, qualitative methods dominated doctoral dissertations, with limited use of quantitative approaches. Analysis of the study groups revealed that visual arts teachers were the most frequently studied population in master's theses, with the 6th grade level in middle schools being particularly prominent. Conversely, studies at the preschool level were found to be highly limited. Doctoral dissertations also predominantly focused on the middle school level, with no studies identified for the 1st and 2nd grades of primary education. In terms of thematic distribution, master's theses commonly emphasized the perspectives of teachers, students, and parents, whereas doctoral dissertations tended to adopt interdisciplinary approaches and cultural perspectives. It was observed that contemporary issues such as environmental awareness, sustainability, and curriculum implementation were insufficiently addressed at both levels. Within the scope of researcher recommendations, practical suggestions largely focused on curriculum development, technology integration, and interdisciplinary approaches, while sustainability-related themes received comparatively less attention. The majority of the recommendations were concentrated on methodological and assessment-related aspects, and there was a noted need for further research in areas such as art therapy and health. In conclusion, postgraduate research in the field of visual arts education in Türkiye has primarily focused on traditional and interdisciplinary subjects, whereas globally significant contemporary issues remain underexplored. These findings underscore the necessity for future studies to give greater attention to themes such as sustainability, environmental consciousness, and innovative curriculum practices.

Keywords: Art, Art education, Visual arts education, Content analysis.



1. GİRİŞ

Giriş bölümünde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sanat eğitimi, bireylerin estetik duyarlılıklarını geliştirip yaratıcı potansiyellerini açığa çıkararak, eleştirel düşünme yetilerini güçlendiren bir disiplin olarak eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Bu alan, bireylere yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme ve sanatsal ifade biçimlerini keşfetme olanakları sunar. Aynı zamanda, disiplinler arası bağ kurmayı teşvik ederek bireylerin alternatif çözüm üretme yetilerini destekler (Efland, 2002). Sanatın, duygusal deneyimlerin ifade edilmesi ve başkalarının yaşantılarının anlaşılması yoluyla toplumsal empati geliştirme potansiyeli, eğitsel önemini artırmaktadır (Winner et al., 2013). Ayrıca, sanat eğitimi; eleştirel düşünme becerilerini pekiştirme, sanat eserlerini analiz etme, yaratıcı çözümler üretme ve farklı perspektiflerden değerlendirme kapasitesini kazandırmada etkili bir araç olarak kabul edilir (Robinson ve Lee, 2011).

Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi, tarihsel süreçte önce “Resim-İş” adı altında, daha sonra “Görsel Sanatlar” olarak eğitim müfredatına dahil edilmiştir. Bu gelişim süreci, eğitim sistemindeki siyasi ve toplumsal yönelimlerin etkisini yansıtmaktadır. Günümüzde, görsel sanatlar eğitiminin nasıl algılandığı ve bu eğitimi veren öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, akademisyenlerin ve sanat icracılarının bu alana yönelik tutumları, eğitim sürecindeki beklentileri anlamak adına önemlidir (Alakuş, Mercin, Ayaydın, Vural, Tuna ve Yılmaz, 2011). Bu disiplin, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin sanatsal düşünme becerilerini geliştirme ve aktif katılım sağlama açısından önem taşır (Collingwood, 2005).

Sanat eğitimi; bireyde yaratıcılığı geliştirme, estetik farkındalık kazandırma ve bireyin sanata olan ilgisini desteklemede anahtar bir rol üstlenir (Arpalı, 2008). Görsel sanatlar müfredatında, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve nitelikleri açıklayan genel bir giriş bölümü bulunur ve “Görsel İletişim ve Biçimlendirme”, “Kültürel Miras” ile “Sanat Eleştirisi ve Estetik” olarak üç ana öğrenme alanı içerir (MEB, 2018).

Bu bağlamda, görsel sanatlar eğitimi, bireylerin çevrelerindeki dünyayı algılama ve bu algılarını sanatsal ifadelerle ifade etme süreçlerine katkıda bulunur. Görsel sanatlar

eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalar, disiplinin teorik ve pratik temellerini derinlemesine ele alarak eğitimin kalitesini artırmayı amaçlar. Yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tezler, bu alanın gelişiminde kritik bir yere sahiptir; eğitimde kullanılan yöntemler, müfredat içerikleri, sanatsal gelişim süreçleri ve ğretim teknikleri bu tezlerde detaylıca incelenir. Ancak, çalışmaların yıllara göre dağılımı, ilgi gören konu başlıkları ve kullanılan araştırma yöntemleri gibi kriterler, görsel sanatlar eğitimi alanındaki akademik birikimin anlaşılmasını sağlayan önemli unsurlar olarak öne çıkar.

Bu araştırma, 2006-2024 yılları arasında Türkiye'de görsel sanatlar eğitimi üzerine yazılan lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezlerinin içerik analizini yaparak, bu dönemdeki eğitim politikalarının ve yükseköğretim alanındaki değişimlerin tez konuları ve yöntemleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Görsel sanatlar eğitimi, sanat aracılığıyla bireyin eğitimi olarak tanımlanabilir (zsoy, 2007). Sanat ve eğitimin birleşimiyle ortaya çıkan bu alan, bilgiyi ve deneyimi sanatsal üretimle harmanlayarak bireyin entelektüel gelişimine katkıda bulunur (Gökay, 2009).

İlköğretim ve ortaöğretim müfredatında daha önce “Resim” ya da “Resim-İş” adıyla yer alan bu ders, 2006 eğitim-ğretim yılından itibaren “Görsel Sanatlar” adıyla yeniden tanımlanmıştır. Özellikle 2005–2006 eğitim-ğretim yılında programda yapılan güncellemelerle birlikte, “Resim-İş” dersinin “Görsel Sanatlar” dersi olarak yeniden yapılandırılması, bu alandaki akademik çalışmalarda konu seçimlerini ve araştırma yönelimlerini doğrudan etkilemiştir. Bu bağlamda araştırmada, Türkiye'de görsel sanatlar eğitimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin ne çıkan temalar betimsel analiz yöntemiyle incelenerek alandaki genel eğilimler ortaya konacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 2006-2024 yılları arasında görsel sanatlar eğitimi alanında Türkiye'de yazılan lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezlerinin içerik açısından analiz ederek bu alandaki mevcut eğilimleri, ne çıkan konuları ve araştırmalarda kullanılan yöntemleri ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, görsel sanatlar eğitimi alanındaki akademik çalışmaların eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki etkilerini analiz etmek, mevcut eğilimleri değerlendirmek ve gelecekte yapılacak araştırmalar için yol gösterici bir ereve oluşturmak hedeflenmektedir. Araştırmanın, görsel sanatlar eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik ve yöntemsel açıdan nasıl bir gelişim gösterdiğini ortaya koyması beklenmektedir. Ayrıca, çalışmanın bulguları sayesinde literatürdeki mevcut boşluklar tespit edilerek, bu

amaçlanmaktadır. Bu araştırma “Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi alanında yazılan lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezlerinin genel eğilimlerini içerik analizine göre nasıldır? temel sorusuna cevap aramaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1.2.1. Alt amaçlar:

Bu araştırmanın genel amacına ulaşmak için aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

- 1) Tezlerin türlerine göre (yüksek lisans ya da doktora) dağılımı nasıldır?
- 2) Tezlerin yayınlandığı yıllara göre dağılımı nasıl şekillenmektedir?
- 3) Tezlerde hangi araştırma yöntemleri tercih edilmiştir?
- 4) Tezlerde yer alan çalışma gruplarının özellikleri nelerdir?
- 5) Tezlerin araştırma konuları hangi temalar etrafında yoğunlaşmaktadır?
- 6) Tezlerde sunulan öneriler hangi başlıklar altında toplanabilir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi, görsel sanatlar eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini kapsamlı bir şekilde analiz ederek mevcut bilgi birikimine teorik ve metodolojik anlamda önemli katkılar sağlamasından kaynaklanmaktadır. Araştırma, 2006 yılından itibaren Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi alanında yazılan akademik çalışmaların eğilimlerini inceleyerek, bu alandaki bilgi boşluklarını doldurmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, tezlerin yıllara göre dağılımı, kullanılan araştırma yöntemleri ve odaklanılan konular gibi unsurlar detaylı bir içerik analiziyle değerlendirilerek, gelecekteki çalışmalara yön verecek önemli veriler sunulacaktır. Çalışma, hem eğitim politikalarına hem de görsel sanatlar öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacak veriler ortaya koyacaktır.

Araştırma bulguları, uygulayıcılar için, özellikle görsel sanatlar eğitiminin müfredatının nasıl geliştirilebileceği ve öğrenci başarısını artırmak için hangi yöntemlerin kullanılabileceği konusunda önemli bilgiler sunacaktır. Ayrıca, profesyonel uzmanlar için görsel sanatlar eğitimi alanında mevcut teorik çerçevenin genişletilmesine ve yeni metodolojik yaklaşımlar geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Bu tez, sanatsal becerilerin geliştirilmesine yönelik programların ve pedagojik yöntemlerin iyileştirilmesine katkı sağlayarak, hem öğretmenler hem de eğitim yöneticileri için

somut öneriler sunmayı hedeflemektedir. Eğitimsel karar alma süreçlerini etkileyebilecek bu çalışma, görsel sanatlar eğitiminin daha etkin ve yenilikçi bir şekilde uygulanmasına yönelik yeni yaklaşımlar geliştirilmesine de katkı sunacaktır.

2006–2024 yılları arasında gerçekleştirilen araştırmaların ortak ve ayrışan yönlerinin belirlenmesi, alanda çalışan araştırmacıların tekrarlanan çalışmalardan kaçınmasına yardımcı olmakta ve bu alandaki bilgi birikiminin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Türkiye’deki görsel sanatlar eğitimi alanında yazılan çalışmalar incelendiğinde, bu alanda kapsamlı bir içerik analizine rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi alanında hazırlanmış tez ve makalelerin içerik temelli olarak incelenmesinin, mevcut literatüre katkı sağlayacağı ve yeni araştırmalara yön verecek bilgiler sunacağı öngörülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, görsel sanatlar eğitimi alanında çalışacak araştırmacılar için kapsamlı bir çerçeve ve yol haritası sunması beklenmektedir. Bu analiz, alanın gelişimi, mevcut eğilimlerin anlaşılması ve gelecekte yapılacak çalışmalar için önemli bir rehber niteliği taşıyacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada;

- Olası tez kayıplarının önüne geçmek amacıyla, çalışma kapsamında 2006 ile 4 Ekim 2024 tarihleri arasındaki süreç esas alınmıştır.
- Çalışma, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 2006–2024 yılları arasında arşivlenen ve yazarları tarafından tam metin erişime açılmasına izin verilmiş yüksek lisans ve doktora tezleriyle sınırlandırılmıştır.
- Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yürütülen lisansüstü tezler inceleme kapsamına dâhil edilmiştir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sanat

Sanat kavramı, kökeni Yunanca “*tekhne*” teriminden almakta olup, Fransızca ve İngilizce’de *art*, Almanca’da *kunst*, İtalyancada “*arte*” ve Latince’de “*ars*” terimiyle ifade edilmektedir. Sanat, başlangıçta belirli bir amaca ulaşmamızı sağlayan yolların toplamı, bilgi ve kurallar bütünüdür. Estetik değerin yaratılması için yapılan bu etkinlikler, sanatın temel tanımını oluşturmuştur. Yunanca *tekhne* kavramı, teknik ustalık düşüncesiyle ilişkilendirilerek genel bir yapma ve var etme biçimine atıfta bulunmakta; marangozluk, cerrahlık ve demircilik gibi çeşitli beceri alanlarını kapsamaktadır. Bu anlam, 15. yüzyıla kadar varlığını sürdürmüş, ancak zamanla günümüzdeki sanat pratiğiyle eşdeğer bir anlama dönüşmüştür (Chateau, 2014).

Sanat, Yeniçağ’a kadar çoğunlukla toplumun ve dinin hizmetinde, fayda odaklı bir alan olarak görülmüş, bu dönemde sanatın işlevi pratik uygulamalara ve toplumsal faydaya yönelik olmuştur. Bu nedenle sanat, zanaatla yakın bir ilişki içinde olmuş; el işçiliğine ve seri üretime dayalı bir üretim biçimi olarak algılanmıştır. İlk uygarlıkların sanat anlayışı dinsel ve toplumsal işlevlere dayanır; bu dönemde sanatçılar özgür ya da bireysel bir yaratıcılık ifade etmekten ziyade, toplumun ve geleneklerin taleplerine hizmet eden kişiler olarak konumlanmıştır. Dolayısıyla sanatta bireysel etken arka planda kalmış, sanatçının rolü çoğunlukla toplumsal ihtiyaçlara yanıt vermek olmuştur (Timuçin, 2000).

Orta Çağ’da “*ars*” terimi, bugün anladığımız anlamda sanatın yanı sıra bilimsel, felsefi ve zanaatla ilgili tüm uygulamaları da kapsamaktadır. Bu dönemin sonunda ortaya çıkan üniversitelerde sanat, belli bir sistematik dizge içinde öğretilmiş ve “özgür sanatlar” olarak tanımlanmıştır (Kristeller, 1998). Bu özgür sanatlar, trivium (dilbilgisi, belagat, diyalektik) ve quadrivium (aritmetik, müzik, geometri, gökbilim) olmak üzere yedi ana başlık altında toplanmıştır. Orta Çağ’da sanat, belirli bir sonuca ulaşmak için kullanılan yöntemler ve doğru, yararlı, uyumlu kurallar bütünü olarak anlaşılmıştır.

Sanat, Aristoteles’in “*techne*” kavramı ile özdeşleştirilen bir bilgelik aracı olarak görülmüş ve yalnızca estetik yaratılar değil, aynı zamanda marangozluk ve mimarlık gibi beceriler de bu kapsamda değerlendirilmiştir. “*Ars*” terimi, bu bağlamda antik Yunan kültürünün “iyi” ya da “doğru” kavramıyla eş anlamlı hale gelmiştir. Bu tarihsel perspektif, sanatın değişken bir alan olduğunu ve her dönemde farklı beklentiler doğrultusunda yeniden tanımlandığını göstermektedir.

Sanatın gelişim süreci boyunca geçirdiği bu dönüşümler, onun salt estetik bir ifade olmanın ötesinde, toplumun değerleri ve gereksinimleriyle doğrudan ilişkili, çok boyutlu bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır

Sanat kavramının ne olduğuna dair tartışmalar, özellikle felsefe tarihinde birçok düşünürün ilgisini çeken temel bir sorun olmuştur. Bu tartışmaların kökeninde, sanatın doğasına ilişkin temel sorular bulunmaktadır. Filozofların çoğu, özellikle de evrenin yaratılışına dair fikirleri sanat anlayışının temellerini oluşturmak amacıyla kullanmışlardır. Sanat Platon'a göre sadece kaba bir taklittir, sanatı "evrendeki varlıkların bir yansıması" olarak değerlendirirken (Platon, 1995). Aristoteles sanatı bir tür "mimesis" yani "taklit" olarak açıklamayı tercih etmiştir. Bazı nesnelerin kendilerini görmek bize acı verdiği halde, bunların en gerçekçi tasarımlarını sanatta seyrederken haz duyarız (Cassirer, 1997). Bu iki temel yaklaşım, sonraki dönemlerde sanat kavramını tanımlamaya çalışan filozoflar, sosyologlar, psikologlar ve sanat tarihçileri için de referans noktası oluşturmuştur. Sanat, insanlık tarihinin en eski dönemlerinden itibaren estetik, duygu ve düşüncelerin özgün ifade biçimleriyle somutlaştığı, kültürel ve toplumsal gelişime katkıda bulunan bir alan olarak varlık göstermektedir. İnsanın temelinde yatan yaratım ve anlam üretme ihtiyacı nedeniyle, yalnızca görsel bir deneyim olarak kalmayıp aynı zamanda bireyin kimlik oluşumuna, içinde yaşadığı sosyokültürel ortamı analiz etme ve yorumlama vasıtası haline getirmektedir. Bu yönüyle sanat, sembolik anlamlar, duygusal ifadeler ve zihinsel imgeler aracılığıyla insanlığın kolektif bilinçaltına ve kültürel mirasına katkı sağlayan bir ifade biçimi olmuştur

Gombrich'e (1997) göre sanatın kendisinden çok, sanatçıların yaratım sürecindeki eylemleri ve ifade biçimleri ön plana çıkarılmalıdır. Bu bakış açısı, sanatın tek bir tanım altında sınırlanamayacak kadar karmaşık ve çok boyutlu olduğunu, dolayısıyla evrensel bir tanım geliştirme çabasının sanatın doğasındaki çeşitliliği yansıtmakta yetersiz kalacağını öne sürmektedir.

Ersoy (2002), sanatın anlaşılmasının temelinde sembollerin kullanımı ve doğanın değerlendirilmesinin yattığını belirtmektedir. Ona göre sembolizm, insan zihninin işlev gösterdiği iki ana yoldan biridir; bir diğer yol ise dış dünyadan doğrudan edinilen duygusal izlenimlerdir. Dil de bu sembolik yapıya bir örnek olarak sunulmakta olup, matematik gibi sembol sistemlerine dayanmaktadır. Bu bağlamda, sembolik düşünce, insanın karmaşık düşünme biçimlerini ifade etmesinde ve soyut kavramları anlamlandırmasında önemli bir role sahiptir.

Ashton (2001) ise sanatta doğanın rolüne dair farklı bir perspektif sunarak, sanatçının doğayı gözlemlemesi gerektiğini ancak doğanın sanatsal üretimle doğrudan özdeşleştirilmemesi gerektiğini öne sürmektedir. Ashton'a göre doğa, sanatta ancak dolaylı olarak, sembolik işaretlerle temsil edilebilir; bu da doğayı salt bir kopya veya imitasyon olarak sunmak yerine, daha derin bir yorum ve anlam arayışını gerektirir.

Klee (2006) ise sanatın, evrenin bir yansıması olarak kozmosun sembolizmini taşıdığı görüşündedir. Bu bakış açısıyla Klee, sanatın evrenin bütüncül yapısının yansıması olarak algılanabileceğini, tıpkı karasal dünyanın daha büyük bir düzenin parçası olarak görülebileceğini ifade eder. Klee'nin görüşü, sanatı insan varoluşunun ötesinde, evrensel bir sembol olarak ele almakta ve sanatın doğasını evrenin sembolik bir görünümü olarak betimlemektedir

Sanat, insanın duygularını, düşüncelerini ve estetik anlayışını çeşitli biçimlerle ifade ettiği, yaratıcı ve özgün bir insan etkinliğidir. Farklı disiplinlerde kendini gösteren sanat, bireyin içsel dünyasını dışa vurma ve toplumsal anlamlar oluşturma aracıdır. Hem bireysel hem de toplumsal düzeyde insanları etkileyen sanat, insanlığın en eski ifade biçimlerinden biri olup, sürekli bir evrim içinde şekillenen dinamik bir olgudur.

2.2. Sanat Eğitimi

Çocukların gelişim ve değişim süreçlerinin desteklenmesi amacıyla, eğitimin her kademesinde çeşitli programlar planlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu programlar arasında, yaratıcılığın ve yeteneklerin gelişimini desteklemek üzere sanat eğitimi önemli bir yere sahiptir. Gelişim çağındaki çocukların yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda zihinsel ve estetik becerilerinin de geliştirilmesinde sanat eğitimi temel bir araç olarak değerlendirilmektedir. Feeney ve Moravcik'in (1987) ifade ettiği gibi, çocukların soyut düşüncelerini ifade edebildikleri resimler, hem bireysel tanıma sürecinde hem de yaratıcılıklarının keşfedilmesinde önemli bir işlev görmektedir.

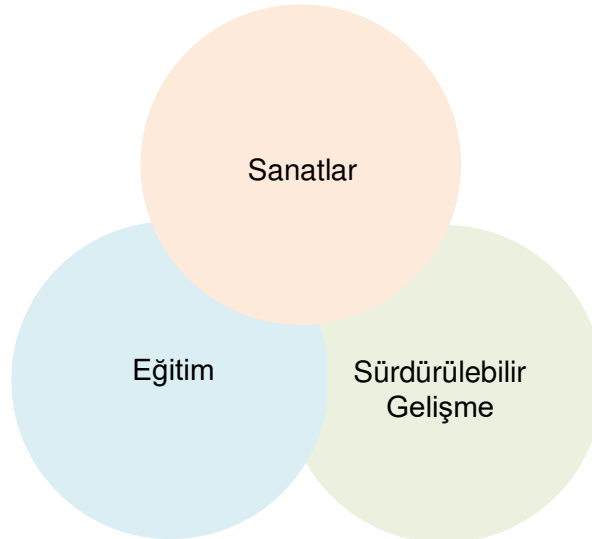
Erken çocukluk döneminde yaratıcı ve estetik duyguların desteklenmesi, bireylerin ilerleyen yıllarda çevrelerini daha duyarlı bir şekilde algılayabilen, üretken ve yaratıcı bireyler olarak topluma katılmaları açısından kritik öneme sahiptir. Artut'a (2011) göre, resim derslerinin çocukların kendilerini ve çevrelerini anlamlandırdığı en önemli dönem okul öncesi ve ilkokul yıllarıdır. Bu süreçte çocuklar, resim yoluyla hem kendilerini ifade etme becerisi kazanmakta hem de sosyal çevrelerine dair farkındalıklarını artırmaktadır. Resim eğitimi, bireylerin sadece estetik algılarını değil, aynı zamanda özgüvenlerini ve iletişim becerilerini de geliştiren çok yönlü bir eğitim

aracı olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, erken yaşta verilen sanat eğitimi, bireyin gelecekteki yaratıcı potansiyelinin temellerini atmaktadır.

Sanat yoluyla eğitim ve sanat için eğitim yaklaşımları, bireylerin duygusal, bilişsel ve yaratıcı potansiyellerini geliştirme noktasında farklı, ancak birbiriyle ilişkili perspektifler sunmaktadır.

San'a'nın (1982) görüşüne göre, sanat temelli eğitim yaklaşımları; çocukların ve gençlerin öğrenme süreçlerinde zihinsel denetimden ziyade duyuşsal algılar, duygular ve içsel deneyimlere odaklanarak, geleneksel, gerçekçi temelli eğitim anlayışına alternatif bir model sunmaktadır. Bu yaklaşım, bireyin duygusal zenginliklerini ve deneyimlerini merkeze alarak eğitimde bireysel yaratıcılığı teşvik etmektedir. Buna karşın, sanat için eğitim, modern çağın bilim ve teknoloji temelli gerçekliklerini göz önünde bulundurarak sanat eğitimini daha rasyonel temellere oturtmaktadır.

Sanatın birey ve toplum üzerindeki etkisi, özellikle yaratıcı ve kültürel sermayenin gelişimi bağlamında, eğitimin kalitesiyle doğrudan ilişkili bulunmaktadır. UNESCO'nun (2010) raporuna göre, 21. yüzyılın gerektirdiği yenilikçi, esnek ve adaptif bireylerin yetişmesinde sanat ve sanat eğitimi kritik bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda sanat eğitimi, bireylerin yalnızca teknik becerilerini değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme, problem çözme ve yenilikçilik gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştiren bir araç olarak öne çıkmaktadır. Böylelikle sanat eğitimi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sürdürülebilir kalkınmayı destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Şekil 1).



Şekil 2.2 Sanat eğitimi.

Etike'ye (2001) göre, sanat eğitimi, bireylerin hem duygusal hem de bilişsel yönlerini dengede tutmayı hedefleyen bir eğitim alanı olarak her meslek grubunda gereklilik taşımaktadır. Marangozluktan terziliğe, iş insanlarından ev kadınlarına, doktorlardan mühendislere kadar tüm meslek gruplarında sanat eğitiminin sağladığı estetik bakış açısının önemi vurgulanmaktadır. Bu eğitim, bireylere kendilerini ifade etmeyi ve özgün bir kimlik geliştirmeyi öğreterek "estetik bir kişilik" kazandırmayı amaçlamaktadır.

Sanatın birey ve toplum üzerindeki etkisi, günlük hayatta kullanılan teknolojik ürünlerin ortaya çıkışında estetik ve işlevsellik dengesiyle somutlaşmaktadır. Bu durumun rastlantı olmadığına dikkat çeken Etike, sanatın eğitsel süreçlerde rehberlik edici bir işlev üstlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Aytaç'ın (1981) belirttiği gibi, eğitim süreci, sanatın dinamik ve dönüştürücü gücünden yararlanmak zorundadır. Bu bağlamda sanat eğitimi, yalnızca bireysel yaratıcılığı desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda eğitimin daha etkili ve kapsayıcı bir biçimde yapılandırılmasına da katkıda bulunmaktadır. Böylece, eğitim ile sanat arasındaki güçlü etkileşim, hem bireysel gelişimi hem de toplumsal kalkınmayı destekleyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Sanat eğitimi, toplumun pragmatist ve üretken bireylere olan ihtiyacını karşılamada önemli bir rol üstlenmektedir. Buyurgan ve Buyurgan'a (2012) göre, sanat eğitimi, kültürel zenginliklerin korunarak gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan bir araçtır. Bu aktarım, yalnızca kültürel mirası korumakla kalmayıp, bireylerin estetik beğeni ve duyarlılıklarını geliştirmekte, böylece hem bireysel hem de toplumsal katkılar sunmaktadır. Sanat eğitiminin, bireylerin meslek seçimlerinden bağımsız olarak, estetik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirdiği ve bu bireylerin topluma sağladığı katkının daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır.

Sanat eğitimi, çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek bireyler yetiştirerek toplumsal faydalar sağladığı gibi bireysel gelişime de katkıda bulunmaktadır. Kültür, bir medeniyetin göstergesi olarak değerlendirildiğinde, geçmişten günümüze taşınan sanatsal değerlerin ve kültürel mirasın korunmasının gerekliliği daha da belirgin hale gelmektedir. Ancak bu değerlerin anlaşılması ve korunması, sanat eğitiminin sağladığı bilinçle mümkün olabilmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Yolcu (2009), sanat eğitiminin önemine dikkat çekerek, bu eğitimin yalnızca sanatçı yetiştirmeyi değil, bireylerin estetik yargılar geliştirmesini ve yaratıcılık potansiyellerini ortaya çıkarmayı amaçladığını belirtmektedir. Sanat eğitimi, bireylerin duyuşsal ve bilişsel ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflerken, onların yeni biçimleri hissedebilme ve

heyecanlarını yönlendirme becerilerini de geliştirmektedir. Bu bağlamda, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yaratıcı ve estetik bir bilinçle hareket etmelerini sağlamaktadır.

Sanat eğitimi, bireylerin estetik duyarlılıklarını, yaratıcı düşünme becerilerini ve kültürel miras bilincini geliştiren; bu yönüyle bireysel ve toplumsal gelişime katkı sağlayan vazgeçilmez bir eğitim alanıdır. Geleceğin üretken, yenilikçi ve duyarlı bireylerini yetiştirmek için sanat eğitimi, erken yaşlardan itibaren eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak düşünüldüğünde, sanat eğitimi, sadece bireysel beceri ve yaratıcılığı teşvik etmekle kalmayıp, aynı zamanda toplumların kültürel zenginliklerini koruma ve sürdürülebilir kılma misyonunu da üstlenmektedir. Dolayısıyla sanat eğitimi, bireyin ve toplumun estetik, sosyal ve kültürel kalkınmasında merkezi bir rol oynamaktadır.

2.3. Görsel Sanat Eğitimi

Görsel Sanatlar Eğitimi, genel eğitim çerçevesinde bireylere estetik bir kişilik kazandırmayı hedefleyen ve sanatların yasa ve tekniklerini kullanan bir alan olarak tanımlanmaktadır.

Sanat eğitimi süreci; bireyin algılama, düşünme, tasarlama, yorumlama, ifade etme ve eleştirel değerlendirme gibi bilişsel ve duyuşsal becerileri, estetik ilkeler doğrultusunda sanatın ifade olanakları aracılığıyla geliştirmesini amaçlamaktadır. Bireyler; resim, müzik, tiyatro, dans, şiir, öykü, heykel, seramik, fotoğraf, yaratıcı drama, film ve video gibi çeşitli sanatsal disiplinler arasından kendilerine en uygun olanı tercih ederek kendilerini ifade etme olanağı bulmaktadırlar. Türkiye’de uygulanan görsel sanatlar eğitimi, sanat eğitiminin kapsamlı bir alanını oluşturmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim programlarında daha önce “Resim-İş” veya “Resim” adı altında yürütülen dersler, 2006 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen müfredat değişikliği ile “Görsel Sanatlar Eğitimi” başlığı altında yeniden yapılandırılmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006). Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi’nin Ekim 2006 tarihli 2589 sayısında yayımlanan 11.09.2006 tarihli ve 351 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile, 1992 yılında kabul edilen “İlköğretim Resim-İş (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı”nın 2006–2007 öğretim yılından itibaren 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılmasına karar verilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006).

Görsel Sanatlar Eğitimi, sanat ve eğitimin farklı katmanlarda kesiştiği çok yönlü bir disiplin olarak tanımlanabilir. Bu disiplin, bireyin çevresini tanıma, görsel algı

geliştirme, gözlem yapma, sınıflandırma ve düzenleme gibi temel bilişsel süreçlerden başlayarak, estetik farkındalık kazanma ve yaratıcı ürün ortaya koyma aşamalarına kadar geniş bir gelişim evrimine sahiptir (Kırıçoğlu, 2009). Örgün eğitim sürecinde geliştirilen sanatsal çalışmalar, bilgi ve deneyimle bütünleşerek disiplinler bir nitelik kazanır; sanat bu bağlamda yalnızca uygulama değil, aynı zamanda tarihsel ve eleştirel boyutlarıyla da öğretilen bir alan hâline gelir.

Görsel Sanatlar Eğitimi, eğitim ve sanatın farklı boyutlarda bir araya geldiği bir alan olarak tanımlanabilir. Bu alan, çevreyle tanışma, görme, algılama, adlandırma ve düzenleme gibi temel süreçlerle başlayıp, ürün verme ve estetik deneyim kazanma aşamalarına evrilmektedir (Kırıçoğlu, 2009). Örgün eğitim sürecinde geliştirilen sanatsal çalışmalar, bilgi ve deneyimle bütünleşerek disiplinler bir nitelik kazanır; sanat bu bağlamda yalnızca uygulama değil, aynı zamanda tarihsel ve eleştirel boyutlarıyla da öğretilen bir alan hâline gelir.

2.3.1. Görsel sanatlar eğitimi 2006 yılından öncesi

Sanatın yalnızca bireysel bir ifade biçimi değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir değer olarak ele alınmasını beraberinde getirmiştir. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarına yakın dönemlerde sanatın, toplumsal ve kültürel gelişimin temel unsurlarından biri olduğu sıklıkla dile getirilmiştir. Bu doğrultuda, yurt dışından çeşitli uzmanlar Türkiye'ye davet edilmiştir. Söz konusu dönemin en etkili raporlarından biri J. Dewey tarafından hazırlanmıştır. Dewey'in (1938, s. 55) önerdiği bu raporda, eğitim ortamlarının mekânsal düzenlenmesi, program içeriklerinin yeniden yapılandırılması ve ders araç-gereçlerinin çeşitlendirilmesi gibi başlıklara yer verilmiştir. Raporda sanat ve el işleriyle ilgili şu hususlar öne çıkmaktadır:

- Okullarda resim ve el işi atölyelerinin kurulması ve bu birimlerin gerekli malzemelerle donatılması,
- Yükseköğretime devam etmeyecek bireylerin temel bilgi ve beceriler kazanarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için uygulamalı derslerin, özellikle el işlerinin önemsenmesi,
- Resim, çizim ve boyama gibi görsel sanatlara ilişkin yeteneklerin geliştirilmesinin bireysel gelişim ve toplumsal yarar açısından dikkate alınması.

Dewey'in raporunda önerildiği üzere, ortaöğretim düzeyinde öğretmen yetiştirmek amacıyla 1926 yılında Ankara'da Gazi Orta Öğretmen Okulu (daha sonra Gazi Eğitim Enstitüsü olarak anılmıştır) kurulmuştur. Bu gelişme, Türkiye'de eğitim sisteminin modernleşmesine yönelik atılan önemli adımlardan biri olarak değerlendirilebilir. Gazi

Orta Öğretmen Okulu'nun açılması, özellikle öğretmen yetiştirme süreçlerinin daha sistematik bir hale getirilmesini sağlayarak, eğitimde nitelikli bir öğretmen kadrosunun oluşturulmasına zemin hazırlamıştır.

Ayrıca, ilk, orta ve lise düzeyindeki Resim-İş programlarının değiştirilmesi, eğitimde sanata daha fazla yer verilmesi gerektiğini gösteren önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu değişikliklerle, sanat eğitiminin daha kapsamlı ve disiplinlerarası bir yaklaşım içinde şekillendirilmesi hedeflenmiş olabilir. Sanat eğitime dair müfredatın yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin sanat pedagojisi konusunda daha derinlemesine bilgi sahibi olmalarını sağlayacak şekilde gerçekleştirilmiş olmalıdır.

Bu dönemde birçok yabancı uzman eğitimcinin Türkiye'ye gelerek eğitim vermesi, Türk eğitim sistemine uluslararası deneyimler ve farklı eğitim anlayışlarının entegre edilmesine olanak tanımıştır. Bu süreç, eğitimde modern pedagojik yaklaşımların ve sanat eğitimi ile ilgili farklı perspektiflerin Türk eğitim sistemine kazandırılmasına katkı sağlamış olabilir. Dolayısıyla, Dewey'in raporu ve bu raporun etkisiyle yapılan eğitim reformları, Türk eğitiminde büyük bir dönüşüm yaşanmasına ve sanat eğitiminin daha bilimsel bir temele oturtulmasına imkân vermiştir.

1940'lı yıllarda görsel sanatlar eğitimi, çocuk merkezli yaklaşımlarla öne çıkmıştır. Bu dönemde, çocukların yaratıcı çabalarının yalnızca sanatsal değil zihinsel yeteneklerini de geliştirdiği anlayışı yaygınlaşmıştır. Resim-iş dersi, hayat bilgisi dersleriyle birleştirilerek işlenmeye başlanmıştır. Benzer konuların bir arada sunulmasının anlamayı kolaylaştırdığı gözlemlenmiş ve sanat eğitiminin önemi daha da artmıştır (Gürdal, 2007).

Sanat eğitimi alanında ise, 1960'lı yıllarda V. Lowenfeld'in etkisiyle çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarının belirginleştiği görülmektedir. Bu dönemde Türkiye'de görsel sanatlar eğitimcileri, özellikle Resim-İş öğretmenleri, daha çok ustadan çırağa öğrenme yöntemini benimseyerek teorik temellerden çok uygulamaya dayalı bir eğitim vermekteydiler. Bu yaklaşım, romantik ve yansıtmacı eğitim kuramlarının etkisiyle şekillenmiş olup, bilişsel süreçlere yeterince önem vermeyen bir eğitim anlayışını beraberinde getirmiştir (Caroll, 2000). Bu durum, öğrencilerin psiko-motor becerilerinin ön planda tutulduğu, ancak sanat eğitiminin diğer boyutlarının ihmal edildiği eksik bir eğitim modeli ortaya çıkmıştır.

1970'lere gelindiğinde, Türkiye'deki sanat eğitimcilerinin "yaratıcılık" kavramı etrafında şekillenen ve çocuğun özgür ifadesinin kısıtlanmaması gerektiği vurgusunu taşıyan "gelişimci" bir yaklaşımı benimsedikleri gözlemlenmektedir. Ancak, görsel sanatlar eğitimcilerinin öğrencilerin her birini sanatçı yapma hedefinin olmadığı

anlayışının oturması zaman almıştır. Öğrencilerin sanatçı gibi düşünmelerini sağlama çabası, sanatın öğrenilmesi gereken tüm bilgi ve becerilerin yalnızca sanatçılar tarafından bilindiği gibi yanlış bir görüşün yaygınlaşmasına yol açmıştır (Özsoy, 2007). Bu durum, sanat eğitiminde daha kapsayıcı ve birey odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Milli Eğitim Şuraları, Türkiye’de görsel sanatlar eğitiminin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu konu, 1949, 1962, 1974 ve 1981 yıllarında düzenlenen Şuralarda özel olarak gündeme getirilmiştir. 1962 yılında gerçekleştirilen yedinci Şura’da, eğitim, kültür ve sanat alanlarını kapsayan Kültür İşleri ve Güzel Sanatlar Komisyonu raporunda, sanat eğitiminin temel amaçları ve prensipleri detaylı biçimde ele alınmıştır. 1974’teki dokuzuncu Şura’da ise, ortaöğretim öğrencilerinin ilgi alanları ve tercihlerine uygun kol faaliyetleriyle sanat eğitiminin güçlendirilmesi tavsiye edilmiştir. Ayrıca lise ve dengi okullarda sanat derslerinin seçmeli dersler arasında yer alması kararlaştırılmıştır (Kırıçoğlu, 2002). 1981’de düzenlenen on birinci şurada, sanat eğitiminin eğitim sistemindeki yeri daha ayrıntılı ele alınmış ve yapısal öneriler sunulmuştur. Milli Eğitim Şuraları, sanat eğitiminin ilkelerini belirleme ve bu alanın gerekliliğini ortaya koyma açısından önemli katkılar sağlamıştır

1991 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde oluşturulan Resim Dersi Öğretim Programlarını Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanan ve daha sonra kabul edilen İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı, 1992-1993 öğretim yılından itibaren denenmek ve geliştirilmek amacıyla uygulamaya konulmuştur.

Ayrıca, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası’nın 1994-1997 yılları arasında yürüttüğü Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yapılanması yeniden düzenlenmiştir. Bu kapsamda, Resim-İş Bölümü, Müzik Eğitimi Bölümü ile birlikte Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü içerisinde yer almış; Sınıf Öğretmenliği Bölümü ise yeni kurulan İlköğretim Öğretmenliği Bölümü kapsamında Anabilim Dalı olarak konumlandırılmıştır. Bu idari yapılanma, her iki bölümdeki sanat derslerinin yarıyillara göre ders dağılımları, kredileri ve içerikleri de güzellenmiş; bu yeni düzenlemeler, 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulamaya alınmıştır (Kırıçoğlu, 2002).

2.3.2. Görsel sanat eğitiminde 2006 yılı ve sonrası

Sanat ve sanat eğitiminin önemi göz önünde bulundurularak, bugüne kadar 1948 ve 1968 yıllarında ilkokul; 1951, 1962, 1971 yıllarında ise ortaokul programları geliştirilmiştir. 1992 yılında ise ilköğretim programlarında önemli düzenlemeler

yapılmıştır. Günümüz eğitim sisteminde yapılan yenilikler doğrultusunda, görsel sanatlar dersi öğretim programının yeniden tasarlanmasına ihtiyaç duyulmuştur (MEB, 2006, s. 5).

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı uygulanmaya başlamadan önce ilköğretim okullarında, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 1992 yılında yayımlanan ilköğretim okulları resim-iş öğretim programı aracılığıyla dersin yürütülmekteydi. Bu durum, 1992 yılı programının o dönemin eğitim politikalarını yansıttığını ve sanat eğitime ilişkin belirli amaçlara hizmet ettiğini göstermektedir.

Ertürk (2013) tarafından ifade edildiği üzere, “Resim-İş” olarak adlandırılan dersin kapsamı, yalnızca resim eğitimi ile sınırlı kalmayıp, heykel ve seramik gibi üç boyutlu sanat dallarını ve grafik ile özgün baskı gibi iki boyutlu sanat disiplinlerini de içerecek şekilde genişletilmiştir. Bu kapsam değişikliği, dersin adının “Görsel Sanatlar” olarak güncellenmesiyle ifade edilmiştir. Bu değişiklik, sanat eğitiminin multidisipliner yapısını vurgulamakta ve öğrencilerin farklı sanat alanlarındaki yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak tanımayı hedeflemektedir.

Çakır İlhan’a (1999) göre görsel sanatlar dersi, çocuğu bir sanatçı olarak yetiştirmeyi amaçlamaz, bunun yerine, çocuğun düşünsel, algısal ve duygusal yönlerden gelişimini destekleyen bir eğitim süreci sunmaktadır. Bu durum, sanat eğitiminin yalnızca sanatsal beceri kazandırmakla sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireyin estetik duyarlılığını, eleştirel düşünme becerilerini ve duygusal zekâsını geliştirmeye yönelik çok boyutlu bir yapı sunduğunu göstermektedir.

2006–2007 eğitim-öğretim yılında, İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen ve uygulamaya alınan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, önceki programlara kıyasla önemli değişiklikler içermektedir. Türkkan’a (2008a) göre, bu değişikliklerin başında dersin adında yapılan kapsam genişletmesi önemli bir dönüşüm olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, programın hedefleri, içeriği, öğretim süreci ve değerlendirme aşamalarında belirgin köklü yaklaşım dönüşümlerinin gerçekleştiği anlaşılmaktadır. 2006-2007 eğitim öğretim yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanarak uygulamaya konulan yeni Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, çeşitli yenilikler getirmiştir. Türkkan (2008a,)’ göre, Bu yeniliklerin başında, dersin adının daha kapsamlı hâle gelmesi dikkat çekmektedir. Ayrıca, programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme gibi boyutlarında önemli anlayış değişikliklerinin yaşandığı görülmektedir. Bu bağlamda, 2006 programının sanat eğitime bakış açısını daha çağdaş ve kapsayıcı bir çerçeveye taşıdığı söylenebilir.

Söz konusu değişiklikler, öğretim programının içerik ve süreç açısından daha sistematik ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşturulmasını amaçlamış olabilir. Bu durum, sanat eğitiminin yalnızca teknik becerilere odaklanmaktan ziyade, estetik duyarlılık, eleştirel düşünme ve yaratıcı ifade gibi çok boyutlu kazanımları da hedeflemesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, sanat eğitime yönelik daha kapsamlı, sistematik ve gelişimsel bir yaklaşımı destekleyen önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren değişen Görsel Sanatlar Dersi müfredatının içerik boyutu, “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme”, “Görsel Sanat Kültürü” ve “Müze Bilinci” olmak üzere üç temel öğrenme alanı çerçevesinde ele alınmıştır (MEB, 2006). Bu yapı, önceki programların uygulama ağırlıklı yaklaşımından farklı olarak, sanat eğitime daha bütüncül ve disiplinlerarası bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamış olabilir. Bu bağlamda, programın çocuklara yalnızca sanatsal beceri kazandırmayı hedeflemekten öte, onların sanatla anlamlı bağlar kurmasını sağlayacak bir yapı sunduğu söylenebilir. Çocukların gerçek sanat eserleriyle tanışması, estetik duyarlılıklarının gelişmesine ve sanat eserlerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme yetisinin kazandırılmasına katkıda bulunmalıdır. Böylelikle, çocukların sanata yönelik farkındalıkları artabilir ve sanatın farklı disiplinlerini kavrayarak çok yönlü bir sanatsal bakış açısı geliştirmeleri sağlanabilir.

Programın bu yaklaşımı, çocukların sadece teknik uygulamalarda yetkinleşmesini değil, aynı zamanda sanatın tarihsel, kültürel ve eleştirel boyutlarına dair bilinçlenmesini de hedeflemelidir. Bu durum, sanat eğitiminin bireysel gelişim üzerinde düşünsel, duygusal ve estetik açıdan dönüştürücü bir etkiye bulunabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, programın içerik boyutunda benimsenen bu anlayış, sanat eğitiminin kapsamını genişleterek, öğrencilerin sanatsal okuryazarlık becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir.

Günümüz eğitim sisteminin temel hedefi, yalnızca bilgi kazandırmakla sınırlı kalmayıp, bireylerin değişik sentezler yapabilme, farklı fikirler üretebilme ve özgün ürünler ortaya koyabilme yeteneklerini geliştirmek ve bu yeteneklerin uygulanabilirliğini sağlamaktır (Gökay, 2009). Bu doğrultuda, yapılandırmacılık ve çoklu zekâ kuramlarına dayanan, çağdaş sanat eğitimi yöntemlerini içeren ve sarmal yapıya göre tasarlanmış Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, 2006-2007 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya konulmuştur (MEB, 2006a). Programın, çoklu zekâ kuramını görsel sanatlar eğitime entegre

ederek dersi daha ilgi çekici ve eğlenceli bir hale getirdiği ifade edilmektedir (Ayaydın, 2009).

Bir öğretim alanı olarak görsel sanatlar eğitimi, tarihsel süreçte resim, resim-iş ve iş bilgisi gibi farklı adlar altında yer almış olup, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının programlarında önemli bir alanı kapsamaktadır (MEB, 1992; MEB, 2000; MEB, 2006b; MEB, 2010). Bu bağlamda, Görsel Sanatlar Dersi, Türkiye'nin yaklaşık yüz yıllık sanat ve iş eğitimi geleneği ile alana ilişkin çağdaş yönelimlerin kesişim noktasında bulunmaktadır (Kırıçoğlu, 2009).

Nitelikli bir sanat eğitimi, sanat eğitiminin önemine ve gerekliliğine olan farkındalığı taşıyan bir bakış açısıyla, çağın değişen ve gelişen koşullarına uyum sağlayabilen bir eğitim programını gerektirir. Bu süreçte, nitelikli sanat eğitimcilerinin varlığı, yeterli ders saati, amaca uygun fiziki donanım ve araç-gereçler de önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki görsel sanatlar eğitimi programlarında, hem ders saatlerinin artırılması hem de öğretim içeriğinin niteliksel olarak zenginleştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Özellikle, bu derslerin ortam, materyal ve araç-gereç açısından daha donanımlı hale getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Özsoy ve Şahan, 2009).

Buyurgan ve Buyurgan (2012)'in da belirttiği üzere, nitelikli bir sanat eğitimi için güncel kalabilen bir eğitim programı ile birlikte alan öğretmenlerinin eğitimi kritik bir öneme sahiptir. Görsel sanatlar alanında öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi, sanat eğitiminin niteliğini artırma noktasında ele alınması gereken temel konular arasında yer almaktadır. Eğitim programlarının dinamik yapısı ve sürekli gelişim gerekliliği bağlamında, 2024 yılında revize edilen Millî Eğitim Bakanlığı Maarif Modeli kapsamında, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla görsel sanatlar dersi için yeni bir düzenlemeye gidilmemiş, bu derste mevcut 2018 öğretim programının kullanılmasına devam edilecektir. 2024 yılında MEB tarafından güncellenen müfredatta, 2018 yılında belirlenen (1-8. sınıflar) özel amaçlar korunmuş olup bu amaçlar şu şekildedir:

1-8 Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları;

Bireyin Görsel Sanatlar eğitimi alması onun bir sanatçı veya çok üstün yeteneklere sahip olmasını gerektirmez. Görsel Sanatlar eğitimi, bireyin kendini ifade edebilme, estetik bilinç kazanma gibi kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler ve toplumlar açısından avantajlar sağladığından her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinimdir. Bu gereksinimler ışığında hazırlanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın amaçları:

- Görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip,

- Görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip,
- Görsel sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılan ve bu tartışmaları değerlendiren,
- Görsel sanatların doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan,
- Güncel kültür-sanat nesnelerini/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen,
- Kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan,
- Görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden,
- Görsel Sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren,
- Sanat alanında etik davranış gösteren,
- Sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıyan,
- Görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmektir. (MEB-2018 s.8)

2018 yılında görsel sanatlar dersi öğretim programının özel amaçlarını MEB şu şekilde (9-12. sınıflar) açıklamıştır.

9-12. Sınıflar Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları;

Kültürel kimliğinin yapılandırılması, sanatın insan hayatında anlam oluşturması, bilgiyi sorgulayan özgün ve özgür düşünen bireylerin yetişmesinde Görsel Sanatlar dersi, hayati önem taşımaktadır. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; sanatı evrensel değerler doğrultusunda öğrenmiş, üreten ve izleyen, kendi toplumunun kültürel değerlerini benimsemiş, farklı toplumların kültürel değerlerine saygı duyan, ileriki hayatlarında da sanatı anlayan ve anlamlandıran bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Sanat hakkında bilgi sahibi olması,
- Sanat uygulamaları hakkında bilgi sahibi olması,
- Geleneksel ve çağdaş malzemeleri kullanarak özgün ürünler oluşturması,
- Sanatın elemanlarını, prensiplerini kavraması ve bunları çalışmalarında kullanması,
- Sanat eğitimi uygulamaları yoluyla estetik duyarlılık kazanması,
- Gözlem yaparak gerçekleştireceği çalışmalar doğrultusunda görsel algısını geliştirmesi,
- Hayal gücünü çalışmalarına yansıtması,

- Görsel Sanatlar ile ilgili temel terim, teknik ve yöntemleri kullanma becerileri kazanması, 9. Duygu, düşünce ve izlenimlerini özgün sanatsal tasarımlara dönüştürerek kendisini sanat yolu ile ifade etmesi,
- Sanatın insanlık tarihine katkılarını bilen, evrensel düşünceye sahip bir birey olarak toplumların gelişiminde güzel sanatların yerini ve önemini kavraması,
- Farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin bilinciyle yenilikleri takip etmesi ve sanatsal çalışmalarında teknolojik olanaklardan yararlanması,
- Sanat yapıtlarını, betimleme, çözümleme, yorumlama, yargılama yöntemleri ile inceleyerek değerlendirmesi,
- Doğayı seven, çevreye duyarlı, insan haklarına saygılı, milli ve manevi değerleri evrensel bir bakış açısı ile değerlendirebilen bir kişiliğe sahip olması,
- İş sağlığı ve güvenliğine yönelik önlemler alınmasının öneminin kavranması amaçlanmaktadır. (MEB-2018 s. 11)

2.3.3. Görsel sanatlar öğretmenleri ve öğretmen adayları

Eğitim kurumlarının, nitelikli bireyler yetiştirebilmesi yoluyla toplumsal yapının kalitesini artırabileceği, dolayısıyla bireysel yeterliliklerin toplumsal düzlemde bir bütünlük ve uyum oluşturabileceği ifade edilebilir, eğitimin nihai amacı, toplumun kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasal alanlarda sürdürülebilir bir gelişim sağlayabilmesine zemin hazırlayabilmektir.

Tüm toplumlarda eğitim kurumlarının var olma nedenlerinin temelinde, nitelikli insan yetiştirme ve nitelikli bir toplum yaratma amacı yatmaktadır. Pekmezci'ye (2002) göre, çağdaş ve uygar toplumlar, bireylerinin niteliklerini geliştirme yollarını bulabilen ve bu yolları hayata geçirebilen toplumlar olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, nitelikli bireylerin yetiştirilebilmesi, bir toplumun kültürel, sanatsal, siyasal, sosyal ve ekonomik alanlardaki dengesini doğrudan etkileyebilir. Dolayısıyla, nitelikli insan kaynağına sahip olunabilmesi, uluslararası düzeyde söz sahibi olunmasını ve etkin iletişim kurabilmeyi mümkün kılabilir.

Toplumsal yapının temel taşı olan bireylerin nitelikli bir eğitim sürecinden geçirilebilmesi, meslek gruplarındaki kalite standartlarını da kendiliğinden yükseltebilir. Bu durum, toplumun her alanında sürdürülebilir bir gelişim ve ilerlemeyi destekleyebilir. Nitelikli bir toplum oluşturulabilmesi, eğitim sistemlerinin bireysel donanım ve birikimi artıracak programlarla desteklenebilmesine bağlıdır. Böylece, bireylerin kazandığı nitelikler toplumsal yücelmeye ve kimlik inşasına katkıda bulunabilir.

Artut (2001), ünlü yazar Oscar Wilde'ın "Halk bakar, sanatçı görür" sözüyle sanatçının dünyayı algılayış biçiminin, sıradan bir bakışın ötesinde olduğunu ifade ettiğini belirtmektedir. Aynı sözü, Çakır İlhan (2007a) ise bakmanın yalnızca yüzeysel bir gözlem; görmenin ise görüleni derinlemesine algılama, anlamlandırma ve detayları fark etme süreci olarak tanımlamaktadır. Sanat eğitimi, bireyin bu derin algılama yetisini geliştirebilmesine olanak sağlayarak, görsel okuryazarlık ve estetik duyarlılık kazandırabilmeyi hedeflemektedir. Sanat eğitiminin en önemli işlevlerinden biri, çocuğa yalnızca bakmayı değil, aynı zamanda görmeyi öğretebilmek ve bu sayede onun çevresindeki dünyayı sorgulama, yorumlama ve anlamlandırma becerilerini geliştirebilmektir. Bu süreçte bireyin estetik algı ve eleştirel düşünme yetenekleri desteklenerek, sanat aracılığıyla görsel farkındalığın oluşturulması sağlanabilir. Böylece sanat eğitimi, bireyi daha duyarlı, bilinçli ve yaratıcı bir bakış açısıyla donatabilir.

Görsel Sanatlar dersinin temel amacı çocuğu bir sanatçı olarak yetiştirmek değil, onun düşünsel, algısal ve duygusal yönlerini geliştirmek olarak ifade edilebilir (Çakır İlhan, 1999). Sanat eğitimi, çocuklarda estetik bilincin oluşmasını ve zevk sahibi, bilinçli nesillerin yetişmesini hedefleyen bir kişilik eğitimi olarak görülebilir. Bu amaç doğrultusunda, Görsel Sanatlar dersi, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim programı aracılığıyla çocukların gelişimini destekleyen önemli bir alan olarak eğitim sistemindeki yerini korumaktadır.

Görsel sanatlar eğitimi, çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesinde kritik bir role sahiptir. Sanat eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğretmenin hazırlığına, farklı öğretim yöntemlerine olan inancına ve pedagojik yaklaşımına bağlıdır (Hui, 2015). Araştırmalar, öğretmenlerin çocukların yaratıcı potansiyelini açığa çıkarmada kilit bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerde yaratıcılığı destekleyebilmesi, sanat eğitimi yalnızca bir beceri geliştirme süreci olarak değil, aynı zamanda yaratıcı düşünmenin bir aracı olarak görmelerini gerektirir. Görsel sanatlar eğitiminde bireyin sanatsal değeri kavraması, öğrenci-öğretmen öz yeterlilik algısını artıran önemli bir faktör olarak görülmektedir. Öz yeterlilik, öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarını ve uygulamalarını doğrudan etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Hui ve arkadaşlarının (2015) çalışmalarında da belirtildiği gibi, öğretmen adaylarının farklı disiplinlerden profesyonellerle iş birliği yaparak sanatı disiplinlerarası bir yaklaşımla öğretmeleri, öz yeterlilik algılarını güçlendirmekte ve sanatı müfredatlarına dahil etme konusundaki endişelerini azaltmaktadır.

Sanat eğitimine yönelik etkili bir öğretim süreci, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirerek, yaratıcılığı destekleyici öğrenme ortamları oluşturmalarını sağlamaktadır. Sanat eğitiminin bir araç olarak kullanımı, öğrencilerin estetik duyarlılıklarının yanı sıra eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin de geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte donanımlı ve güvenli bir şekilde hareket edebilmeleri, sanat eğitiminde sürdürülebilir başarı için önemli bir gerekliliktir.

Görsel sanatlar eğitiminin yaratıcı düşüncüyü geliştirme sürecindeki etkisi, öğretmenlerin öz yeterlilik algısı, disiplinlerarası iş birlikleri ve pedagojik yaklaşımlar ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin, sanat eğitimi konusunda bilinçli, hazırlıklı ve yaratıcı bir vizyonla hareket edebilmesi, çocukların yaratıcı potansiyellerinin ortaya çıkarılmasında temel bir gereklilik olabilir.

Görsel sanatlar eğitiminin etkili bir şekilde yürütülebilmesi, öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ve programların yapılandırılmasını gerektirmektedir (Özsoy, 2024, s. 3). Bu bağlamda, görsel sanatlar öğretmeni ve öğretmen adaylarının:

- Program, eğitim programı, ders öğretim programı, ünite planı, yıllık plan ve ders planı kavramlarını açıklayabilir,
- Eğitim ve ders öğretim programları ile planların ortaya çıkış nedenlerini ve tarihsel gelişimini bilir,
- Eğitim ve ders öğretim programları ile planların işlevleri hakkında görüşlerini ifade edebilmesi gerekmektedir.

Görsel sanatlar eğitimi, bireylerin sanatsal algılarını, estetik değerlerini ve yaratıcılıklarını geliştiren bir süreç olarak eğitim sistemlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu sürecin etkinliğini sağlayan temel unsur ise öğretmen yeterlilikleri ve pedagojik yaklaşımların niteliğidir. Görsel sanatlar öğretmenleri, öğrencilerde sanatsal duyarlılık ve yaratıcılığı geliştirerek bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve estetik farkındalık gibi bilişsel ve duyuşsal becerilerini de destekleme sorumluluğuna sahiptir. Özellikle modern eğitim sistemlerinde, görsel sanatlar eğitimi, öğretmenlerin rehberliği sayesinde öğrencilerin disiplinlerarası bağlantılar kurmasını, daha geniş bir düşünsel perspektif geliştirmesini ve karmaşık problemleri çok yönlü değerlendirme becerisi kazanmasını sağlamaktadır.

2.4. İçerik Analizi

İçerik analizi, kitle iletişim araçlarının yaygınlık kazanmasıyla birlikte sosyal bilimlerin alanındaki araştırmalarda giderek daha fazla kullanılan bir yöntem hâline gelmiştir.

Bu yöntem, toplumbilimsel disiplinlerin çok çeşitli alanlarında uygulanabilmektedir. Tarihsel olarak içerik analizinin ilk örneklerine 16. yüzyılda rastlanmakta; bu dönemde yapılan çalışmalarda, gazetelerde yer alan dinsel ve ilahi içeriklerin dağılımına odaklanıldığı görülmektedir. Ancak bugünkü anlamda içerik analizi çalışmaları esas olarak 20. yüzyılın başlarında, Amerika Birleşik Devletleri'nde gazetecilik eğitimi alan öğrenciler tarafından yapılan medya incelemeleriyle sistematik bir karakter kazanmıştır. Bu incelemelerde ağırlıklı olarak siyaset, ekonomi, suç, boşanma ve spor gibi temalar araştırılmıştır. Zaman içinde bu yöntem, edebiyat, dilbilim ve diğer alanlara da uyarlanarak daha geniş bir kullanım alanı bulmuştur (Aziz, 1990). İçerik analizinin farklı disiplinlerde kullanılabilmesini mümkün kılan temel unsur, yöntemsel esnekliğidir. İçerik analizinin, metodolojik anlamda disiplinler arası bir kullanım alanına sahip olmasının temel nedeni, bu yöntemin esnek yapısıdır. İçerik analizinin esnekliği, onu bilimsel bir yöntem olarak sosyal bilimler alanında güçlü bir araç haline getirmiştir (Yıldırım, 2015). İçerik analizi, sosyal bilimlerde önemli bir yer edinmesinin yanı sıra, araştırma sürecinde çeşitli konuları nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bir şekilde inceleme imkanı tanır. İçerik analizine yönelik ilk sistematik çalışmalar, Bernard Berelson ve Lazarsfeld tarafından 1948'de yapılmış ve 1952 yılında yayımlanan "İletişim Araştırmalarında İçerik Analizi" adlı eserlerinde içerik analizinin kuralları ve koşulları üzerinde durulmuştur (Gökçe, 2006). Bu çalışmada, içerik analizinin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak için belirli kurallar ve ölçütler geliştirilmiştir. İçerik çözümleme tekniği, incelenen verinin nesnel biçimde ölçülebilir ve doğrulanabilir özellikler taşıması durumunda anlamlı sonuçlar doğurur. Araştırmacının çalıştığı konuya ilişkin açık ve sistemli ölçütler geliştirmesi ve istatistiksel çözümleme araçlarını uygun biçimde uygulaması, yöntemin geçerliliği açısından belirleyicidir (Fiske, 2014). İçerik analizi, elde edilen verilerin istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmesine imkân tanıyarak, bu veriler üzerinde sistemli ve tarafsız bir analiz yapılmasına olanak sunar (Koçak ve Arun, 2006). Bu niteliğiyle, içerik analizi hem nicel verilerin elde edilmesine hem de bu verilerin anlamlı bir çerçevede yorumlanmasına katkı sağlayan önemli bir araştırma yaklaşımıdır.

Metodoloji kelimesiyle eş anlamlı olan yöntembilimi, bilimsel araştırmanın nasıl yapılacağını, araştırma probleminin sistematik olarak nasıl çözümleneceğini gösteren bilim disiplini (Gitmez, 2020, s. 87). Araştırma sürecinde, veri toplama ve analiz için seçilen yöntemin nasıl kullanılacağı, yani verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği açıklanır (Saldana, 2011). Bilimsel çalışmanın kalitesini doğrudan etkileyen en önemli aşamalardan biri, uygun yöntemin seçilmesi ve doğru bir şekilde uygulanmasıdır. Erişti (2021), araştırmalarda yöntem seçiminin önemini vurgulayarak, sanat

araştırmalarında uygulamaların geçerliliğinin sağlam bir yöntem temeline dayandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bhattacharjee (2012) ise herhangi bir araştırmanın, bilimsel bir metodoloji takip edilmediği sürece bilimsel araştırma olarak kabul edilemeyeceğini belirtmektedir. Bilimsel araştırma, araştırılan konu ve çözülmesi gereken problemle ilgili takip edilmesi gereken sistematik bir sürece dayanır. Bu süreç, konunun belirlenmesi, problemin tespiti, uygun araştırma yönteminin seçilmesi, bulguların toplanması ve analiz edilerek sonuçların elde edilmesi aşamalarını içerir.

2.4.1. İlgili Araştırmalar

Güzel sanatlar alanında üretilen lisansüstü tezlerin metodolojik ve tematik açıdan incelenmesine dair literatürde çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bağlamda Ayhan ve Ünal'dı, söz konusu çalışmaları kapsamlı bir şekilde değerlendirerek şu tespitlerde bulunmuştur:

Güzel sanatlar enstitüsünde yayınlanan tezlerin farklı değişkenler açısından incelendiği veya değerlendirildiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Tezlerin bağlı olduğu alanın profilini betimlemekte kullanılan inceleme değişkenleri ise tezlerin üniversiteleri, türü, danışman unvanı, yazarın cinsiyeti, temel konu alanları, yılları vb. (Birel ve Qader, 2017; Delikara, 2019; Deniz, 2024; Dursun ve Bahadır, 2023; Gültekin ve Sezen-Gültekin, 2018; Gündüz ve Efe 2021; Gökçearslan, 2022; Nazlımoğlu ve Karakoç, 2023; Nur, Can Bağcı, 2023; Özay, 2020; Özer, Eren ve Yazar, 2013; Toptaş, 2013) gibi çeşitlilik göstermektedir. Bu değişkenlerin yanı sıra yöntembilimin kullanımı değişkenini ele alan çalışmalar (Babacan, 2021; Güler ve Toptaş, 2022; Kurtaslan, 2018; Köşreli, 2020; Sonsel, 2018; Soycan, 2021; Yüksel ve Güçlü, 2021) ise söz konusu alanın yapısını, gelişimini, sorunlarını, nitelik ve miktar açısından performansını göstermesi ile alandaki konu boşluklarını tespit ederek yeni çalışmalara yol göstermesi açısından önemlidir. (Ayhan ve Ünal'dı, 2024)

Görsel sanatlar eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin metodolojik ve tematik açıdan incelenmesine dair literatürde çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bağlamda Namdar ve Önder'e, söz konusu çalışmaları kapsamlı bir şekilde değerlendirerek şu tespitlerde bulunmuştur:

Üniversitelerde yüksek lisans ve doktora düzeyinde sanat eğitimine ilişkin üretilen tezlerin varlığı ve artışı da bu alanın gerekliliğini ve üzerinde durulması gereken bir alan olduğunu gösteren durumlardan bir tanesidir. Bu çalışmaların varlığı da, beraberinde yeni araştırmalara zemin oluşturmaktadır. Alan yazında pek çok alana yönelik araştırmaların içerik analizinin yapıldığı ve sınırlandırılmış bir alan ile ilgili eğilimlerin belirlendiği görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları Wassink ve Sadi (2016), Çalık, Ünal, Coştu ve Karataş (2008); Fışkın ve Nas (2013); Bağ ve Çalık (2017); Aydın ve Uysal (2004); Chang ve Hsieh (1997); Juodaitytė ve Kazlauskienė (2008); Williams ve Buboltz (1999); Cavas ve diğerleri (2012), Hüseyinbaş ve diğerleri (2018); Yalçın ve diğerleri (2009); Sözbilir ve diğerleri (2012); Doğru ve diğerleri (2012); Bağ, Kara ve Uşak (2002); Kayhan ve Koca (2004); Cavitt (2006); Çakmakçı (2006); Altinkurt (2007); Guo ve

Sheffield (2008); Şara ve diğerleri (2016); Sert ve diğerleri (2012); Oruç ve diğerleri (2008); De Jong (2007) tarafından hazırlanan, bir alan ile sınırlandırılmış araştırmaların içerik analizinin yapıldığı çalışmalardır. (Namdar ve Önder, 2019)

Görsel sanatlar eğitimi alanındaki araştırma eğilimlerini inceleyen çalışmalar arasında Dilmaç (2020), Kartopu (2024) ve Allahverdiyev (2020) örnek olarak gösterilebilir.

Bu çalışmalar sadece mevcut literatürü zenginleştirmekle kalmamakta, aynı zamanda gelecekte yapılacak araştırmalar için metodolojik ve kavramsal bir çerçeve oluşturmaktadır. Sanat eğitimi araştırmalarının multidisipliner karakteri, hem geleneksel sanat formlarının korunmasına hem de dijital çağın gerektirdiği yeni sanatsal ifade biçimlerinin geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, görsel sanatlar eğitimi alanındaki akademik üretim, sanatın toplumsal işlevini güçlendiren ve kültürel sürekliliği sağlayan bir dinamik olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.4.2. İçerik analizinde kodlama cetvelini oluşturma

İçerik çözümlemesi, özellikle verilerin sistematik bir şekilde kodlanması sürecinde yoğun bir zaman ve çaba gerektiren bir araştırma yöntemidir. Kodlama, araştırmacının verileri anlamlı kategorilere ayırarak analiz edebilmesi için gerekli bir adımdır. Bu aşamada, her bir kodlayıcıya, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş kategoriler ve kodlama kurallarını içeren bir kodlama kılavuzu sağlanır (Wimmer ve Dominick, aktaran: Akdenizli, 2012 s. 133-162). Bu kılavuz, araştırmacılara veya kodlayıcılara veri setindeki öğeleri tanımlarken ve sınıflandırırken rehberlik eder.

İçerik analizinde, araştırmacılar kodlama işlemini genellikle belirli değişkenler ve kategoriler etrafında yaparlar. Kategoriler, araştırmanın kapsamına ve amacına uygun olarak seçilir, ancak bu kategoriler sadece araştırmacı tarafından geliştirilenler olmayabilir; başka araştırmalarla da ilişkilendirilen ve daha önce geliştirilmiş kategoriler de kullanılabilir. Bu süreç, literatür taraması ve önceki araştırmalarla da bağ kurarak verilerin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesine olanak tanır.

Kodlama süreci, her bir verinin anlamlı bir şekilde sınıflandırılması ve bu sınıflandırmaların araştırma sorularına cevap verecek biçimde düzenlenmesi anlamına gelir. Yıldırım ve Şimşek'in (2008) belirttiği gibi, kodlama sürecinde araştırmacılar, verileri kavramsal olarak anlamlı parçalara ayırır ve her bir parçaya uygun bir kod verir. Bu aşama, verilerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde kategorize edilmesini sağlar. Araştırmacı, aynı zamanda hangi verilerin benzer kodlarla gruplanacağını ve hangi verilerin birbirinden farklı bir kategoride yer alacağını belirlerken dikkatli olmalıdır.

Araştırmanın kodlama cetveli oluşturulurken, her bir kod biriminin, araştırmanın amacına ve kapsamına hizmet edecek şekilde anlamlı bir bütün oluşturması sağlanmalıdır. Kodlama aşamasında, toplanan veriler, belirlenen kategorilere göre sınıflandırılır ve her bir kategori, araştırmanın genel hedeflerine ulaşmak için önemli bir rol oynar. Bu süreç, araştırmacıların elde ettikleri veriler üzerinden sağlıklı ve tutarlı sonuçlara ulaşmalarına yardımcı olur.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, kullanılan veri toplama aracı ile verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2006–2024 yılları arasında Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlayan, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi yaklaşımına dayalı bir çalışmadır. Görsel sanatlar eğitimi, sanat yoluyla bireyin entelektüel gelişimini destekleyen bir alan olup, bilgiyi ve deneyimi sanatsal üretimle harmanlayarak bireyin eğitime katkıda bulunmaktadır (Özsoy, 2007; Gökay, 2009). Bu çalışmada, eğitim politikalarının ve yükseköğretimdeki değişimlerin görsel sanatlar eğitimi alanında hazırlanan tezlerin konu ve yöntemleri üzerindeki etkileri, belirli ölçütlere dayanarak seçilen verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde ele alınmıştır. Yılmaz’a göre (2021) betimsel içerik analizi yöntemi, araştırma konusuyla ilişkili literatürün nicel, nitel ya da karma yöntemle hazırlanmış olmasına bakılmaksızın, belirlenen ölçütlere göre seçilmesi, bu kaynaklardan elde edilen betimsel verilerin sistematik biçimde ortaya konulması ve elde edilen bilgilerin anlamlı şekilde yorumlanması sürecine dayanmaktadır.

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın veri kaynağını, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) 2006–2024 yılları arasında arşivlenen ve yazar onayıyla tam metin erişime açılmış yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında tüm tezler eksiksiz olarak taranmış ve incelenmiştir. Bu doğrultuda tam sayım yapılması hedeflenmiştir. Tavşancıl ve Aslan’a (2001) göre, tüm materyallerin çözümlenebilmesi durumunda tam sayım yapılmış kabul edilmektedir.

Tezlere ulaşmak için YÖK Tez Merkezi Veri Tabanında belirtilen anahtar kelime olarak, görsel sanatlar eğitimi kullanılarak tarama yapılmıştır. Arama kriterleri, tüm alanlarda tarama, izin durumu “izinli” ve tez türü “yüksek lisans” ve “doktora” olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 2006-4 Ekim 2024 yılları arasındaki toplam 532 tez taranmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan 75 tezin eğitim enstitüsü, lisansüstü enstitüsü veya sosyal bilimler enstitüsü kapsamında olmadığı tespit edilmiştir. Bu

elemeler sonrasında, 351 yüksek lisans tezi ve 104 doktora tezi olmak üzere toplam 455 tez incelemeye dâhil edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veriler, Görsel Sanatlar Eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora tezlerinin sistemli biçimde sınıflandırılmasını amaçlayan bir form (Ek-1) aracılığıyla elde edilmiştir. Bu formun geliştirilme sürecinde, ilgili alanda daha önce yapılmış içerik analizi çalışmaları (Çalışkan ve Serçe, 2018; Durmuş, 2022) incelenmiş; söz konusu çalışmalarda yer alan örnek formlar temel alınarak bir taslak form oluşturulmuştur. Formun kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan sınıflama formu; yayının türü, yılı, kullanılan yöntem, çalışma grubu ve önerilen bulgular gibi altı temel başlıktan oluşmaktadır.

Veri kodlama sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla, örneklemden rastgele seçilen bazı tezler üzerinde araştırmacı ve tez danışmanı tarafından ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada, danışman ve araştırmacı verileri bağımsız şekilde kodlamış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Kodlamalar arasındaki tutarlılığı değerlendirmek için yapılan karşılaştırmalar sonucunda uzlaşa sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreç, olası kodlama hatalarının minimize edilmesine katkı sağlamıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Altı bölümden oluşan Görsel Sanatlar Eğitimi Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Sınıflama Formu ile elde edilen veriler, Microsoft Excel programı kullanılarak elektronik ortamda kaydedilmiş; düzenlenen bu veriler frekans tablolarına dönüştürülmüş ve sonuçlar betimsel analiz yaklaşımıyla sunulmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Yayın Türü

2006-2024 yılları arasında tamamlanan lisansüstü tezlerin yayın türüne göre dağılımı verilmiş olup, tezlerinin frekansları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4.1 Tezlerin yayın türüne göre dağılımı.

Yayın Türü	Frekans
Yüksek lisans tezi	351
Doktora tezi	104
Toplam	455

Çizelge 4.1'e göre yapılan 455 lisansüstü çalışmanın dağılımı incelendiğinde 351'ini yüksek lisans tezleri, 104'ünü ise doktora tezleri oluşturmaktadır. Bu veriler, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine kıyasla sayıca daha fazla olduğunu göstermektedir.

4.2. Yayın Yılı

2006-2024 yılları arasında tamamlanan lisansüstü tezlerin yayın yılına göre dağılımı incelenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin yayın yıllarına göre dağılımı Çizelge 4.2.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4.2.1 Yüksek lisans tezlerinin yayın yıllarına göre dağılımı.

Yayın Yılı	Frekans	Yayın Yılı	Frekans
2006	4	2016	13
2007	7	2017	16
2008	6	2018	20
2009	13	2019	76

2010	19	2020	13
2011	20	2021	29
2012	15	2022	26
2013	11	2023	19
2014	15	2024	13
2015	16		
Toplam			351

Çizelge 4.2.1’de yüksek lisans tezlerinin yayın yıllarına göre dağılımı incelendiğinde, 2019 yılında kayda değer bir artış gözlenmiştir. Araştırma kapsamındaki toplam 351 çalışma arasında 76 çalışma ile en çok 2019 yılında yapılmıştır. Görsel sanatlar eğitimi üzerine yazılan yüksek lisans tezlerinin yayın yılına göre frekans sıralaması şöyledir, 2019 yılı (f=76), 2021 yıllı (f=29), 2022 yılı (f=26), 2011 ve 2018 yılı (f=20), 2010 ve 2023 yılı (f=19), 2015 ve 2017 (f=16), 2012 ve 2014 yılı (f=15), 2009, 2016, 2020 ve 2024 yıllı (f=13), 2013 yılı (f=11), 2007 yılı (f=7), 2008 yılı (f=6), 2006 yılı (f=3) olarak yapılmıştır. Buna göre 2006 yılında yapılan yüksek lisans tez sayının en az olduğunu söyleyebiliriz.

2006-2024 yılları arasında tamamlanan lisansüstü tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı incelenmiştir. Doktora tezlerinin yayın yıllarına göre dağılımı Çizelge 4.2.2’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2.2 Doktora tezlerinin yayın yıllarına göre dağılımı.

Yayın Yılı	Frekans	Yayın Yılı	Frekans
2006	1	2016	2
2007	-	2017	5
2008	2	2018	11
2009	3	2019	11
2010	5	2020	6

2011	8	2021	9
2012	6	2022	10
2013	5	2023	6
2014	5	2024	5
2015	4		
Toplam			104

Çizelge 4.2.2' de, araştırma kapsamındaki 104 doktora tezinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2018 ve 2019 yıllarında hazırlanan tez sayısının 11 ile diğer yıllara göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Görsel sanatlar eğitimi üzerine yazılan doktora tezlerinin yayın yılının frekanslarına göre sıralanışı şöyledir, 2018 ve 2019 yılı (f=11), 2022 yılı (f=9), 2021 yılı (f=9), 2011 yılı (f=8), 2012, 2020 ve 2023 yılı (f=6), 2010, 2013, 2014, 2017 ve 2017 yılı (f=5), 2015 yılı (f=4), 2009 yılı (f=3), 2008 ve 2016 yılı (f=2), 2006 yılı (f=1), 2007 yılı (f=0) olarak yapılmıştır. Buna göre, 2007 yılında doktora tezi yapılmamış olması, bu yılın doktora tezi sayısının en az olduğu yıl olduğunu göstermektedir.

4.3. Araştırma Yöntemi

2006-2024 yılları arasında tamamlanan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Çizelge 4.3.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4.3.1 Yüksek lisans tezlerinin araştırma yöntemlerine göre dağılımı.

Araştırma Yöntemi	Frekans
Yüksek Lisans Tezinde Nitel	186
Yüksek Lisans Tezlerinde Nicel	120
Yüksek Lisans Tezlerinde Karma	45
Toplam	351

Çizelge 4.3.1'de yüksek lisans tezlerinde kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı incelendiğinde toplam 351 çalışmanın 186'sının nitel, 120'sinin nicel araştırma yöntemiyle yapıldığı, 45 çalışmayla karma yöntemin en az tercih edilen yaklaşım olduğu görülmektedir.

2006-2024 yılları arasında tamamlanan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelenmiştir. Doktora tezlerinde kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı Çizelge 4.3.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4.3.2 Doktora tezlerinin araştırma yöntemlerine göre dağılımı.

Araştırma Yöntemi	Frekans
Doktora Tezlerinde Nitel	47
Doktora Tezlerinde Karma	33
Doktora Tezlerinde Nicel	24
Toplam	104

Çizelge 4.3.2'de doktora tezlerinde kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde, toplam 104 çalışmanın 47'sinin nitel, 33'ünün karma araştırma yöntemiyle yapıldığı, 24 çalışmayla nicel yöntemin en az tercih edilen yaklaşım olduğu görülmektedir.

4.4. Çalışma Grubu

2006-2024 yılları arasında tamamlanan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı incelenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin çalışma gruplarına göre dağılımı Çizelge 4.4.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4.4.1 Yüksek lisans tezlerinin çalışma grubuna göre dağılımı.

Sınıf	Çalışma Grubu	Eğitim Seviyesi	Frekans	*
1. 2. 3. 4. 5. 6. Sınıf	Öğrenci	İlkokul	1	233
1. 2. 3. 4. Sınıf	Öğrenci	Lisans	14	
1. 2. 3. 4. Sınıf	Öğrenci	İlkokul	3	

1. 2. 3. 4. Sınıf	Öğrenci	Lisans, yüksek lisans, doktora	1
1. 4. Sınıf	Öğrenci	Lisans	2
1. 4. Sınıf	Öğrenci	İlkokul	1
1. Sınıf	Öğrenci	İlkokul	3
1. Sınıf	Öğrenci	Lisans	3
2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. Sınıf	Öğrenci	İlkokul, ortaokul	1
2. 3. 4. Sınıf	Öğrenci	Lisans	1
2. 3. 4. Sınıf	Öğrenci, sınıf öğretmeni	İlkokul	1
2. 3. 5. Sınıf	Öğrenci	İlkokul, Ortaokul	1
2. 3. Sınıf	Öğrenci	İlkokul	1
2. Sınıf	Öğrenci	Lisans	1
2. Sınıf	Öğrenci	İlkokul, yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlilik	1
3. 4. 5. 6. Sınıf	Öğrenci	İlkokul, ortaokul	1
3. 4. sınıf	Öğrenci	Lisans	2
3. Sınıf	Öğrenci	Lisans	1
3. Sınıf	Öğrenci	İlkokul	6
4. 5. 6. 7. 8. Sınıf, Doküman	Öğrenci, doküman	Ortaokul	1
4. 5. 6. sınıf	Öğrenci	Ortaokul	1
4. 5. Sınıf	Öğrenci	İlkokul, ortaokul	1
4. 8. Sınıf	Öğrenci, veli	İlkokul, ortaokul	1
4. Sınıf	Öğrenci	İlkokul	10
4. Sınıf	Öğrenci	Lisans	8
4. Sınıf	Öğrenci, okul öncesi öğretmeni	Lisans	1
4. Sınıf	Öğrenci, öğretim üyeleri	Lisans	2

4. Sınıf,	Öğrenci, sınıf öğretmenliği	Lisans	1
5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul, lise	2
5. 6. 7. 8. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	10
5. 6. 7. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	2
5. 6. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	1
5. Sınıf	Öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni, veli	Ortaokul	1
5.Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	16
6. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	1
6. 7. 8. Sınıf	Öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni	Ortaokul	2
6. 7. 8. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	7
6. 7. Sınıf	Öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni	Ortaokul	1
6. 7. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	2
6. 8. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	2
6. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	27
6. Sınıf	Öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni	Ortaokul	1
7. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	31
7. Sınıf	Öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni	Ortaokul	1
8. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	22
9. 10. 11. 12. Sınıf	Öğrenci	Lise	5
9. 10. 11. 12. Sınıf	Öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni	Lise	2
9. 10. 11. Sınıf	Öğrenci	Lise	2
9. 10. 11. Sınıf	Öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni	Lise	1
9. 10. Sınıf	Öğrenci	Lise	3
9. Sınıf	Öğrenci	Lise	3

10. Sınıf	Öğrenci	Lise	7
11. Sınıf	Öğrenci	Lise	4
12. Sınıf	Öğrenci	Lise	1
Okul Öncesi	Öğrenci	Okul öncesi	5
Sınıf Düzeyi Belirtilmemiş Çalışma Grubu	Öğrenci	Özel eğitim öğrencisi	3
	Öğrenci, öğretmen	Özel eğitim öğrencisi, özel eğitim öğretmenleri	1
	Öğrenci	İlkokul (taşımali Öğrenci)	1
	Öğrenci	Ortaokul	1
	Öğrenci	Bazı yaş gruplarına ait çocuklara	1
	Öğrenci	Kursiyer	1
	Özgünbaskı atölyesi öğrencisi	Lisans	1
	Öğrenci, öğretmen	Lisans öğrencisi, görsel sanatlar öğretmeni	3
	Öğrenci, akademisyen	Lisans, öğretim elemanı	2
	Öğrenci	Lisans, yüksek lisans, doktora	1
	Sanat eğitimi alan, almayan 16-55 yaş	Lisans, yüksek lisans, doktora düzeyinde sanat eğitimi almış olan bireyler ile sanat eğitimi almamış	1
	Öğrenci	Yüksek lisans öğrencisi	1
	Öğrenci, öğretmen, veli, yönetici	Öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni, veli, yönetici,	1
	Öğrenci, sanatçı, ziyaretçi	Öğrenci, sanatçı, ziyaretçi	1
	Öğrenci, öğretmen, yönetici	Kursiyer, öğretmen, yönetici	1
	Öğretmen	Görsel sanatlar öğretmeni	40
	Doküman analizi	Doküman analizi	22
	Öğretmen	Sınıf öğretmeni	7
	Öğretmen	Özel eğitim öğretmeni	6

20

Öğretmen	Okul öncesi öğretmeni	3
Öğretmen	Branş öğretmenleri	1
Öğretmen	Modelleme öğretmeni	1
Öğretmen	Görsel sanatlar öğretmeni, akademisyen, sanatçı,	1
Öğretmen	Görsel sanatlar öğretmeni, müzik öğretmeni	1
Öğretmen	Görsel sanatlar öğretmeni, özel eğitim öğretmeni	1
Öğretmen	Görsel sanatlar öğretmeni, sınıf öğretmeni	3
Öğretmen	Hastane okulları öğretmenleri	1
Öğretmen	İdareci	1
Öğretmen, akademisyen	Görsel sanatlar öğretmeni, sınıf öğretmeni, öğretim elemanı	1
Öğretmen, Dil ve Konuşma Terapisti, PDR	Özel Eğitim Öğretmeni, Dil ve Konuşma Terapisti, PDR ve Görsel Sanatlar Öğretmeni	1
Akademisyen	Öğretim elemanı	4
Veli	Veli	2
Şizofren hasta	Hastane	1
Yükümlü bireyler	Yükümlü bireyler	1
Toplam		351

Çizelge 4.4.1'de, yüksek lisans tezlerinin çalışma gruplarının özellikleri sunulmaktadır. İncelenen 351 yüksek lisans tezinde, çalışma gruplarının sınıf düzeyleri ve eğitim seviyeleri kombinasyonlarını detaylı şekilde verilmiştir. 20 tezde sınıf düzeyine ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemiş, 233 tezde sınıf düzeyleri belirtilmiştir. Sınıf düzeyi belirtilmeyen çalışma gruplarının tablodaki ifadeleri, orijinal tezlerdeki şekliyle doğrudan aktarılmıştır.

Çizelge 4.4.1.1, yüksek lisans tezlerinde incelenen çalışma gruplarına ait görsel sanatlar öğretmenleri ve sınıf düzeyleri ile ilgili verileri kapsamaktadır. incelenen yüksek lisans tezlerinde sınıf düzeyi dağılımları, bazı çalışmalarda bu bilginin yer almaması nedeniyle yalnızca belirtilen düzeyler üzerinden değerlendirilmiştir.

Çizelge 4.4.1.1 Yüksek lisans tezlerinin çalışma gruplarının sınıf düzeylerine göre dağılımı.

Sınıf	Eğitim	Frekans
	Görsel sanatlar öğretmeni	78
6. Sınıf	Ortaokul	62
7. Sınıf	Ortaokul	60
8. Sınıf	Ortaokul	43
5. Sınıf	Ortaokul	38
4. Sınıf	Lisans	31
10. Sınıf	Lise	22
4. Sınıf	İlkokul	20
1. Sınıf	Lisans	20
9. Sınıf	Lise	18
3. Sınıf	Lisans	18
2. Sınıf	Lisans	17
11. Sınıf	Lise	16
3. Sınıf	İlkokul	15
12. Sınıf	Lise	10
2. Sınıf	İlkokul	9
1. Sınıf	İlkokul	8
Okul Öncesi		4

Çizelge 4.4.1.1'e göre incelenen yüksek lisans tezlerinin çalışma grupları kapsamında 78 tezin çalışma grubu, görsel sanatlar öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada en fazla çalışma grubunun oluşturduğu sınıf düzeyi ortaokul 6. sınıflardır (f=62). Bunu sırasıyla ortaokul 6. sınıf (f=62), ortaokul 7. sınıf (f=60), ortaokul 8. sınıf (f=43), ortaokul 5. sınıf (f=38), lisans 4. sınıf (f=31), lise 10. sınıf (f=22), ilkokul 4. sınıf (f=20), lisans 1. sınıf (f=20), lise 9. sınıf (f=18), lisans 3. sınıf (f=18), lisans 2. sınıf (f=17), lise 11. sınıf (f=16), ilkokul 3. sınıf (f=15), lise 12. sınıf (f=10), ilkokul 2. sınıf (f=9) ve ilkokul 1. sınıf (f=8) olarak yapıldığı görülmektedir. En az okul öncesi (f=4) çalışma grubunun olması dikkat çekicidir.

2006-2024 yılları arasında tamamlanan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı incelenmiştir. Doktora tezlerinin çalışma gruplarına göre dağılımı Çizelge 4.4.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4.4.2 Doktora tezlerinin çalışma gruplarına göre dağılımı.

Sınıf	Çalışma Grubu	Eğitim Seviyesi	Frekans	*
1. 2. 3. 4. Sınıf	Öğrenci	Lisans	4	81
1. 2. 3. Sınıf	Öğrenci	Lisans	1	
1. Sınıf	Öğrenci	Lisans	4	
2. Sınıf	Öğrenci	Lisans	1	
2. Sınıf	Öğrenci	Lisans	1	
2. Sınıf	Öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni	Lisans	1	
3. 4. Sınıf	Öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni, yönetici, veli	İlkokul	1	
3. 4. 5. 6. Sınıf	Öğrenci	İlkokul, ortaokul	1	
3. 4. 6. Sınıf	Öğrenci, veli	İlkokul, ortaokul	1	
3. Sınıf	Öğrenci	İlkokul	1	
3. Sınıf	Öğrenci	Lisans	6	
4. Sınıf	Öğrenci	Lisans	8	
4. Sınıf	Öğrenci	İlkokul	4	

5. 6. 7. 8. Sınıf	Öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni, veli	Ortaokul	1
5. 6. 7. 8. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	3
5. Sınıf	Öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni	Ortaokul	1
5. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	4
6. 7. 8. 9. 10. Sınıf	Özel eğitim öğrencisi	Ortaokul, lise	1
6. 7. 8. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	2
6. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	12
6. Sınıf	Öğrenci, uzmanlar, görsel sanatlar öğretmenleri, uygulayıcılar	Ortaokul	1
7. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	6
8. Sınıf	Öğrenci	Ortaokul	3
9. Sınıf	Öğrenci	Lise	4
9. 10. 11. 12. Sınıf	Öğrenci	Lise	4
11. Sınıf	Öğrenci	Lise	3
11. Sınıf	Öğrenci,	Lise	1
Okul öncesi	Öğrenci	Okul öncesi	1
Sınıf düzeyi belirtilmemiş	Öğrenci	Lisans	1
	Öğrenci	4-16 yaş hastane öğrencisi	2
	Doküman analizi	Doküman analizi	8
	Akademisyen	Öğretim elemanı	3
	Öğretmen	Görsel sanatlar öğretmeni	7
	Öğretmen	Görsel sanatlar öğretmeni, özel eğitim öğretmeni	1
	Hastane	Sağlık personeli, gönüllü personel	1
Toplam			104

3

Çizelge 4.4.2'de, 104 doktora tezinin çalışma gruplarının özellikleri sunulmaktadır. İncelenen 104 doktora tezinde, çalışma gruplarının sınıf düzeyleri ve eğitim seviyeleri kombinasyonlarını detaylı şekilde verilmiştir . 3 tezde sınıf düzeyine ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemiş, 81 tezde sınıf düzeyleri belirtilmiştir. Sınıf düzeyi belirtilmeyen çalışma gruplarının tablodaki ifadeleri, orijinal tezlerdeki şekliyle doğrudan aktarılmıştır.

Çizelge 4.4.1.1, doktora tezlerinde incelenen çalışma gruplarına ait görsel sanatlar öğretmenleri ve sınıf düzeyleri ile ilgili verileri kapsamaktadır. İncelenen doktora tezlerinde sınıf düzeyi dağılımları, bazı çalışmaların bu bilgiyi içermemesi sebebiyle, yalnızca belirtilen düzeyler üzerinden verilmiştir.

Çizelge 4.4.2.1 Doktora tezlerinin çalışma gruplarının sınıf düzeylerine göre dağılımı.

Sınıf	Eğitim	Frekans
	Görsel sanatlar öğretmeni	14
6. Sınıf	Ortaokul	22
7. Sınıf	Ortaokul	13
4. Sınıf	Lisans	12
3. Sınıf	Lisans	11
5. Sınıf	Ortaokul	10
8. Sınıf	Ortaokul	10
9. Sınıf	Lise	9
11. Sınıf	Lise	9
1. Sınıf	Lisans	9
2. Sınıf	Lisans	8
4. Sınıf	İlkokul	7
10. Sınıf	Lise	5
3. Sınıf	İlkokul	4

12. Sınıf	Lise	4
Okul Öncesi		1
1. Sınıf	İlkokul	-
2. Sınıf	İlkokul	-

Çizelge 4.4.2.1' e göre incelenen doktora tezlerinin çalışma grupları kapsamında 14 tezin çalışma grubu, görsel sanatlar öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada en fazla verinin elde edildiği sınıf düzeyi ortaokul 6. sınıflardır (f=22). Bunu sırasıyla ortaokul 7. sınıf (f=13), lisans 4. Sınıf (f=12), lisans 4. Sınıf (f=11), ortaokul 8. sınıf (f=10) ve ortaokul 5. sınıf (f=10), 9. sınıf (f=9) ve 11. sınıf (f=9) ve lisans 1. Sınıf (f=9), ilkokul 4. sınıftadır (f=7), lise 10. sınıf (f=5), ilkokul 3. sınıf (f=4) ve lise 12. sınıf (f=4) olarak yapılmıştır. İlkokul 1. ve 2. sınıf düzeylerine yönelik herhangi bir çalışma yapılmaması dikkat çekicidir.

4.5. Çalışma Konusu

2006-2024 yılları arasında tamamlanan lisansüstü tezlerin çalışma konularına göre dağılımı incelenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin çalışma konularına göre dağılımı Çizelge 4.5.1'de sunulmuştur. İncelenen 351 yüksek lisans tezinin konularına göre sınıflandırması yapılırken, çalışmaların kapsamındaki konu çeşitliliği dikkate alınmış ve bir tez birden fazla kategori altında değerlendirilmiştir.

Çizelge 4.5.1 Yüksek lisans tezlerinin çalışma konularına göre dağılımı.

Konusuna Göre	Frekans
Öğretmen Öğrenci ve Veli Görüşleri	80
Öğretmen	45
Öğrenci	19
Öğretmen-öğrenci	4
Veli	2
Öğretmen-Veli-Öğrenci	2
Uygulama Yöntemleri ve Teknikleri	66

Sanat ve Yaratıcılık Gelişimi	53
Zihinsel ve Duygusal Gelişim	48
Tutum ve Yaklaşım	44
Materyal Kullanımı ve Kullanım Teknikleri	29
Toplumsal ve Kültürel Etkiler	27
Tarihsel ve Kurumsal Yaklaşımlar	19
Performans ve Başarı	18
Öğretmen Yeterlilikleri ve İstihdamı	14
Fiziksel Mekan ve Olanaklar	12
Çevre Bilinci ve Sürdürülebilirlik	11
Ders Müfredatı Süresi ve Uygulaması	9

Çizelge 4.5.1'e göre incelenen yüksek lisans tezlerinde en fazla öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine (f=80) dayalı çalışma konularının ele alındığı görülmektedir. Diğer çalışma konuları ise sırasıyla şunlardır: uygulama yöntemleri ve teknikleri (f=66), sanat ve yaratıcılık gelişimi (f=53), zihinsel ve duygusal gelişim (f=48), tutum ve yaklaşım (f=44), materyal kullanımı ve kullanım teknikleri (f=29), toplumsal ve kültürel etkiler (f=27), tarihsel ve kurumsal yaklaşımlar (f=19), performans ve başarı (f=18), öğretmen yeterlilikleri ve istihdamı (f=14), fiziksel mekân ve olanaklar (f=12), çevre bilinci ve sürdürülebilirlik (f=11) ve en az ele alınan tema ise ders müfredatı süresi ve uygulaması (f=9) olarak sıralanmıştır.

Bu dağılıma göre araştırmalarda en çok öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine odaklanıldığı, bunu uygulama yöntemleri ve tekniklerinin izlediği görülmektedir. Özellikle çağın gereklilikleri arasında yer alan çevre bilinci ve sürdürülebilirlik ve ders müfredatı süresi ve uygulaması konularının sınırlı sayıda çalışmada ele alınmış olması, dikkat çeken bir durumdur.

2006-2024 yılları arasında tamamlanan lisansüstü tezlerin çalışma konularına göre dağılımı incelenmiştir. Doktora tezlerinin çalışma konularına göre dağılımı Çizelge 4.5.2'de sunulmuştur. İncelenen 104 doktora tezlerinin çalışma konularına göre

sınıflandırması yapılırken, çalışma kapsamındaki konu çeşitliliği dikkate alınmış ve bir tez birden fazla kategori altında değerlendirilmiştir.

Çizelge 4.5.2 Doktora tezlerinin çalışma konularına göre dağılımı.

Konusuna Göre	Frekans
Disiplinlerarası Yaklaşımlar ve Sanat Eğitimi	16
Tarihsel ve Kültürel Perspektifler	16
Eleştirel Düşünme, Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi	15
Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim	15
Özel Eğitim ve Sanat	12
Teknoloji ve Sanat Eğitimi	11
Metodolojik öğretim yaklaşımları	9
Psikolojik ve Sosyal Etkileri	9
Çevre Bilinci ve Sürdürülebilirlik	3

Çizelge 4.5.2'e göre incelenen doktora tezlerinde en fazla disiplinlerarası yaklaşımlar ve sanat eğitimi (f=16), tarihsel ve kültürel perspektiflere (f=16) dayalı çalışma konularının ele alındığı görülmektedir. Diğer çalışma konuları sırasıyla, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve sanat eğitimi (f=15), öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim (f=15), özel eğitim ve sanat (f=12), teknoloji ve sanat Eğitimi (f=11), metodolojik öğretim yaklaşımları (f=9), psikolojik ve sosyal etkiler (f=9), çevre bilinci ve sürdürülebilirlik (f=3) şeklinde sıralanmıştır.

Bu dağılıma göre araştırmalarda en çok disiplinlerarası yaklaşımlar ve tarihsel-kültürel perspektifler üzerinde durulduğu görülmektedir. Özellikle çevre bilinci ve sürdürülebilirlik gibi çağdaş meselelerin en az ele alınan temalar olduğu dikkat çekmektedir.

4.6. Getirilen Öneriler

2006-2024 yılları arasında incelenen lisansüstü tezlerden 5 yüksek lisans ve 1 doktora tezinde öneri bölümünün bulunmadığı belirlenmiştir. Yüksek lisans

çalışmalarında konu çeşitliliği nedeniyle her tezde birden fazla öneriye yer verilmiş; bu durum, tezlerin birden fazla kategori altında ele alınmasını sağlamıştır. Bu öneriler uygulamaya yönelik öneriler ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler şeklinde iki ayrı kategoride sınıflandırılarak farklı tablolarda sunulmuştur. Çizelge 4.6.1.1'de yüksek lisans tezlerinde uygulamaya yönelik öneriler Çizelge 4.6.1.2'de yüksek lisans tezlerinde gelecek araştırmalara yönelik öneriler kategorisindeki bulgular yer almaktadır.

Çizelge 4.6.1.1 Yüksek lisans tezlerindeki uygulamaya yönelik öneriler.

Ana Tema	Alt Tema	Öne Çıkan Uygulama Önerileri	Frekans	Toplam
Müfredat ve Program Geliştirme	Teknoloji ve Dijital Entegrasyon	Grafik tasarım yazılımları, dijital çizim tabletleri, modelleme, 3D, sanal müzeler	60	126
	Disiplinlerarası entegrasyon	Çevre bilinci, kültürel miras, stem+a (sanat), değerler eğitimi.	54	
	Motivasyon stratejileri	Sergi alanları, veli katılımı, ödül sistemleri.	12	
Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim	Hizmet içi eğitimin artırılması	Müze eğitimi, teknoloji entegrasyonu, özel eğitim, disiplinlerarası eğitimi teknoloji kullanımı, yaratıcı drama.	69	124
	Öğretmen adayı hazırlığı	Tpab eğitimi, uygulamalı atölyeler, mentorluk sistemleri	31	
	Branş öğretmenlerinin atanması	İlkokullarda görsel sanatlar derslerinin branş öğretmenleri tarafından verilmesi	17	
	Mesleki motivasyon ve psikolojik destek	Öğretmen tükenmişliğini azaltma	7	
Fiziksel Altyapı	Atölye/materyal desteği	Standart atölyeler, geri dönüşüm malzemeleri, engelli erişimi, üç boyutlu tasarım	64	105
	Teknolojik donanım	Akıllı tahta, 3d yazıcılar, sanal müzeler, eba	41	

	Özel eğitim uygulamaları	Otizm, zihinsel engelli bireyler için bireyselleştirilmiş programlar.	72	
Özel Eğitim ve Kapsayıcılık	Toplumsal cinsiyet eşitliği	Feminist pedagoji, kız öğrencilerin sanata teşviki.	19	99
	Özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesi	BİLSEM'lerde eğitim kalitesinin ve öğretmen eğitimlerinin artırılması	8	
Öğretim Yöntemleri	Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri	Proje tabanlı öğrenme, yaratıcı drama, istasyon tekniği, işbirlikli öğrenme.	57	57
Değerlendirme ve Motivasyon	Ölçme-değerlendirme çeşitliliği	Portfolyo değerlendirme, özgün eser değerlendirme, süreç odaklı geri bildirim, öğrenci projelerinin sergilenmesi.	33	46
	MEB politikaları ve şûra kararlarının uygulanması	Görsel sanatlar için özel komisyon oluşturulması, müfredat eksikliği	13	
Okul Dışı Öğrenme	Müze eğitimi	Sanal müze entegrasyonu, yapılandırılmış müze gezileri	29	46
	Toplum temelli projeler	Yerel sanatçı işbirlikleri, kültürel miras çalışmaları	17	
Kültürel Miras ve Değerler	Geleneksel sanatlar	Türk mitolojisi, Karagöz-Hacivat, minyatür sanatı	18	27
	Milli kültür aktarımı	Geleneksel sanatlar, türk mitolojisi, yerel motiflerin öğretimi.	9	
Müze ve Okul Dışı Öğrenme	Müze eğitimi	Sanal müzeler, yapılandırılmış müze gezileri, okul-müze protokolleri.	16	26
	Topluma dayalı etkinlikler	Kültürel projeler, sergiler, yerel sanatçı işbirlikleri.	10	

Sürdürülebilirlik ve Çevre	Ekolojik sanat eğitimi	Atık malzeme kullanımı, doğa temelli atölyeler, sıfır atık projeleri.	11	11
-----------------------------------	------------------------	---	----	-----------

Çizelge 4.6.1.1’de yüksek lisans tezlerinde uygulamaya yönelik öneriler incelendiğinde, en fazla müfredat ve program geliştirme temasının (f=126) ele alındığı görülmektedir. Bu tema altında öne çıkan alt temalar arasında teknoloji ve dijital entegrasyon (f=60), disiplinlerarası entegrasyon (f=54) ve motivasyon stratejileri (f=12) yer almaktadır. Diğer önemli temalar şu şekilde sıralanmaktadır: Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim (f=124) teması kapsamında hizmet içi eğitimin artırılması (f=69), öğretmen adayı hazırlığı (f=31), branş öğretmenlerinin atanması (f=17) ve mesleki motivasyon ile psikolojik destek (f=7) alt temaları; fiziksel altyapı teması (f=105) kapsamında atölye/materyal desteği (f=64) ve teknolojik donanım (f=41) alt temaları; özel eğitim ve kapsayıcılık teması (f=99) kapsamında özel eğitim uygulamaları (f=72), toplumsal cinsiyet eşitliği (f=19) ve özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesi (f=8) alt temaları; öğretim yöntemleri teması (f=57) kapsamında öğrenci merkezli öğretim yöntemleri (f=57) alt teması; değerlendirme ve motivasyon teması (f=46) kapsamında ölçme-değerlendirme çeşitliliği (f=33) ve MEB politikaları (f=13) alt temaları; okul dışı öğrenme teması (f=46) kapsamında müze eğitimi (f=29) ve toplum temelli projeler (f=17) alt temaları; kültürel miras ve değerler teması (f=27) kapsamında geleneksel sanatlar (f=18) ve millî kültür aktarımı (f=9) alt temaları; müze ve okul dışı öğrenme teması (f=26) kapsamında müze eğitimi (f=16) ve topluma dayalı etkinlikler (f=10) alt temaları; sürdürülebilirlik ve çevre teması (f=11) kapsamında ise ekolojik sanat eğitimi (f=11) alt teması yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre, uygulamacılar için geliştirilen önerilerin büyük ölçüde müfredat ve program geliştirme odaklı olduğu, sürdürülebilirlik ve çevre konulu önerilerin ise daha sınırlı sayıda kaldığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.6.1.2 Yüksek lisans tezlerindeki araştırmacılara yönelik öneriler.

Ana Kategori	Alt Kategori	Öne Çıkan Araştırma Önerileri	Frekans
Teknoloji Entegrasyonu	Sanal müzeler	Artırılmış gerçeklik farklı yaş gruplarına uyarlanması, NFT, dijital portfolyo ve erişilebilirlik standartları	20
	Görsel kültür ve medya çalışmaları	Çizgi film, animasyon ve dijital medyanın sanat eğitimine etkileri	12

	Dijital Sanat Araçları	Grafik tasarım yazılımları, 3D modelleme, uzaktan eğitim modelleri	9	
	Akıllı tahta ve etkileşimli araçlar	Ders başarısına etkisi ve öğretmen yeterlilikleri	8	
Müfredat ve Program Geliştirme	Disiplinlerarası yaklaşımlar	Stem+a entegrasyonu, çevre bilinci ve kültürel miras bağlantılı çalışmalar	30	
	Çağdaş program tasarımı	Değerler eğitimi, estetik algı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar	9	46
	Ders saatleri ve fiziksel altyapı	Mekân standartları, kaynak yetersizliği ve pratik çözümler	7	
Özel Eğitim ve Kapsayıcılık	Zihinsel ve Görme Engelli Bireyler	Akademik/sosyal gelişime etkisi, sanat terapisi duysal eğitim uygulamaları	20	
	Dezavantajlı gruplar (mülteci, afetzedede)	Kültürlerarası sanat projeleri ve travma sonrası rehabilitasyon	7	33
	Üstün yetenekliler	Bilsem'lerde program geliştirme, yaratıcılık destekleyici modeller	6	
Kültürel Miras ve Değerler	Geleneksel sanatların aktarımı	Türk mitolojisi, minyatür, Karagöz-Hacivat'ın eğitimde kullanımı	20	34
	Müze eğitimi ve sergi pedagojisi	Okul-müze işbirliği, sanal müze etkililiği ve küratöryel eğitim	14	
Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Yeterlilik	Hizmet içi eğitim	Trpab eğitimi, öz yeterlilik, müze pedagojisi, teknoloji entegrasyonu atölyeleri	16	22
	Ölçme-değerlendirme yöntemleri	Portfolyo, rubrik geliştirme ve süreç odaklı geri bildirim	6	
Yaratıcılık ve Psikososyal Etkiler	Sanatın bilişsel/duygusal etkileri	Yaratıcılık, Eleştirel düşünme, özgüven gelişimi ve stres yönetimi	21	21
Değerlendirme	Program analizleri	Ab standartları, farklı ülkelerin sanat eğitimi modellerinin incelenmesi	12	19
	Alternatif yöntemler	Portfolyo, süreç odaklı geri bildirim, öz değerlendirme araçları	7	

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Proje tabanlı öğrenme	Farklı sınıf düzeylerinde etkilerinin incelenmesi, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri üzerine çalışmalar	8	18
	Yaratıcı drama	Müze eğitimi, kültürel aktarım ve farklı konulara uygulanabilirliği	6	
	İstasyon tekniği	Motivasyon, kaygı ve sosyal beceriler üzerine etkileri	4	
Sürdürülebilirlik	Ekolojik sanat uygulamaları	Atık malzeme kullanımı, biyomimikri ve doğa temelli atölyeler	13	13
Toplumsal Cinsiyet	Eşitlik çalışmaları	Feminist pedagoji, kız öğrencilerin sanata teşviki, cinsiyet kalıplarının aşılması	10	10
Müze Eğitimi	Uygulamalı çalışmalar	Okul-müze işbirliği, sanal müze etkililiği, karşılaştırmalı ülke analizleri	10	10
Materyal Geliştirme	Yenilikçi yaklaşımlar	Kil çalışmaları, pop-up kitaplar, ecoprint tekniklerinin etkililiği	5	5

Çizelge 4.6.1.2'de yüksek lisans tezlerinde gelecek araştırmacılara yönelik öneriler incelendiğinde, en fazla teknoloji entegrasyonu (f=49) teması altında yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda öne çıkan alt temalar arasında sanal müzeler (f=20), görsel kültür ve medya çalışmaları (f=12), dijital sanat araçları (f=9) ve akıllı tahta uygulamaları (f=8) yer almaktadır. Diğer önemli öneri kategorileri şunlardır: müfredat ve program geliştirme (f=49) teması kapsamında disiplinlerarası yaklaşımlar (f=30), çağdaş program tasarımı (f=9), ders saatleri ve fiziksel altyapı (f=7) alt temaları; özel eğitim ve kapsayıcılık teması (f=33) kapsamında zihinsel/görme engelli bireyler (f=20), dezavantajlı gruplar ve üstün yetenekliler alt temaları; öğretmen eğitimi ve mesleki yeterlilik teması (f=22) kapsamında hizmet içi eğitim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri (f=16) alt temaları; yaratıcılık ve psikososyal etkiler teması (f=21) kapsamında sanatın bilişsel/duygusal etkileri alt teması; değerlendirme (f=19) teması kapsamında program analizleri (f=12) ve alternatif yöntemler (f=7) alt teması; öğretim yöntem ve teknikleri (f=18) teması kapsamında proje tabanlı öğrenme (f=8), yaratıcı drama (f=6) ve istasyon tekniği (f=4) alt temaları; kültürel miras ve değerler teması (f=34) kapsamında geleneksel sanatların aktarımı ve müze eğitimi (f=14) alt temaları;

sürdürülebilirlik (f=13) teması kapsamında ekolojik sanat uygulamaları alt teması; toplumsal cinsiyet (f=10) teması kapsamında eşitlik çalışmaları alt teması; müze eğitimi (f=10) teması kapsamında uygulamalı çalışmalar alt teması; materyal geliştirme (f=5) teması kapsamında yenilikçi yaklaşımlar alt teması değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, araştırmacılar için geliştirilen önerilerde en fazla yer verilen temaların teknoloji entegrasyonu olduğu; buna karşılık materyal geliştirme temasına ise en az düzeyde yer verildiği dikkat çekmektedir.

2006-2024 yılları arasında incelenen lisansüstü tezlerde, doktora tezlerinin çalışma konularının çeşitliliği nedeniyle her bir tezde birden fazla öneriye yer verilmiş; bu durum, tezlerin birden fazla kategori altında değerlendirilmesini gerektirmiştir. Bu öneriler uygulamaya yönelik öneriler ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler şeklinde iki ayrı kategoride sınıflandırılarak farklı tablolarda sunulmuştur. Çizelge 4.6.2.1'de doktora tezlerinde uygulamaya yönelik öneriler Çizelge 4.6.2.2'de doktora tezlerinde gelecek araştırmalara yönelik öneriler kategorisindeki bulgular yer almaktadır.

Çizelge 4.6.2.1 Doktora tezlerindeki uygulamaya yönelik öneriler.

Ana Tema	Alt Tema	Öne Çıkan Uygulama Önerileri	Frekans	Toplam
Öğretim Yöntemleri	Teknoloji destekli yöntemler	3B modelleme, dijital sanat, etkileşimli e-kitaplar	14	39
	İşbirlikli öğrenme	Grup çalışmaları, müze tabanlı etkinlikler	11	
	Sanat terapisi uygulamaları	Hastane atölyeleri, pediatrik tasarım ilkeleri	8	
	Yaratıcı drama ve oyun tabanlı öğrenme	Mitoloji, pedagojik sanat eleştirisi, yaratıcı drama	6	
Fiziksel ve Teknolojik Altyapı	Atölye ve laboratuvar düzenlemeleri	Çocuk dostu hastane atölyeleri, dijital baskıresim stüdyoları	16	33
	Dijital araç temini	Tablet uygulamaları, VR/AR teknolojileri	10	
	Müze ve Kültürel Miras Kullanımı	Gezici müzeler, kazı alanları, yerel halk entegrasyonu	7	
Öğretmen Eğitimi	Hizmet içi eğitim programları	PİB, AHEE, 4MAT gibi modellere yönelik sertifikalı eğitimler	23	32

	Öğretmen adayı yetiştirme	Lisans programlarında otoetnografi, sanat eleştirisi dersleri	9	
	Disiplinlerarası entegrasyon	STEAM yaklaşımı, PDÖ/TYÖ modellerinin görsel sanatlar derslerine uyarlanması	18	
Müfredat ve Program Geliştirme	Değerler eğitimi entegrasyonu	a/r/tografi gibi yöntemleri kullanılarak, ekolojik sürdürülebilirlik, çevre bilinci	7	28
	Sanat Temelli Eğitim	Farklılıklara saygı etkinlikleri ve kültürel miras çalışmaları	3	
Kültür	Görsel kültür ve medya okuryazarlığı	Eleştirel analiz becerileri için müfredat güncellemeleri	12	21
	Geleneksel sanatların öğretimi	Minyatür, Türk sanatlarına özgü metodolojik yaklaşımlar	9	
Toplum İşbirliği	Kurumsal ortaklıklar	Müzeler, yerel yönetimler ve sağlık kuruluşlarıyla protokoller	13	20
	Aile katılımı	Görsel kültür etkinlikleri, sanat bilinci oluşturma	7	
Özel Eğitim Grupları	Farklılaştırılmış öğretim	BİLSEM'ler ve özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş stratejiler	15	15
Politika ve Yönetim	Yasal düzenlemeler	Öğretmen atama kriterleri, ders saatlerinin zorunlu kılınması	9	14
	Finansal destek mekanizmaları	Üstün yetenekli öğrenciler için burslar, malzeme desteği	5	
Değerlendirme Sistemleri	Alternatif değerlendirme araçları	Portfolyo değerlendirme, yaratıcılık ölçekleri	6	6

Çizelge 4.6.2.1'e göre doktora tezlerinde uygulamaya yönelik öneriler incelendiğinde, en fazla dikkat çeken ana tema öğretim yöntemleridir (f=39). Bu tema kapsamında en çok vurgulanan alt temalar arasında teknoloji destekli yöntemler (f=14), işbirlikli öğrenme (f=11), sanat terapisi uygulamaları (f=8) ve yaratıcı drama ile oyun tabanlı öğrenme (f=6) yer almaktadır. Diğer önemli öneri kategorileri şunlardır: fiziksel ve teknolojik altyapı teması (f=33) kapsamında atölye ve laboratuvar düzenlemeleri (f=10), dijital araç temini (f=10) ve müze ile kültürel mirasın kullanımı (f=7) alt temaları;

öğretmen eğitimi teması (f=32) kapsamında hizmet içi eğitim programları (f=23) ve öğretmen adayı yetiştirme (f=9) alt temaları; müfredat ve program geliştirme teması (f=28) kapsamında disiplinlerarası entegrasyon (f=18), değerler eğitimi entegrasyonu (f=7) ve sanat temelli eğitim (f=3) alt temaları; kültür teması (f=21) kapsamında görsel kültür ve medya okuryazarlığı (f=12) ve geleneksel sanatların öğretimi (f=9) alt temaları; toplum işbirliği teması (f=20) kapsamında kurumsal ortaklıklar (f=13) ve aile katılımı (f=7) alt temaları; özel eğitim grupları teması (f=15) kapsamında farklılaştırılmış öğretim (f=15) alt teması; politika ve yönetim teması (f=14) kapsamında yasal düzenlemeler (f=9) ve finansal destek mekanizmaları (f=5) alt temaları; değerlendirme sistemleri teması (f=6) kapsamında alternatif değerlendirme araçları (f=6) alt teması ile değerlendirilmiştir. Uygulamacılara yönelik öneriler incelendiğinde, öğretim yöntemlerine yönelik önerilerin önemli bir yer tuttuğu göze çarpmaktadır. Değerlendirme sistemleri kapsamında alternatif değerlendirme araçlarının kullanımını öneren çalışmaların daha az olduğu dikkat çekmektedir.

Çizelge 4.6.2.2 Doktora tezlerindeki araştırmacılara yönelik öneriler.

Ana Tema	Alt Tema	Öne Çıkan Araştırma Önerileri	Frekans	Toplam
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Deneysel çalışmalar	Kontrol gruplu desenler, nitel-nicel karışık yöntemler	18	39
	Ölçek ve model geliştirme	SCAMPER tekniği, estetik tercih ölçekleri, PDÖ modeli	12	
	Uluslararası modeller	Avrupa'daki sanat eğitimi uygulamalarının türkiye ile karşılaştırılması	5	
	Sanat yoluyla değer aktarımı	Görsel sanatlar dersinde etik ve estetik değerlerin ölçülmesi; ahlaki gelişimle sanatsal üretim arasındaki ilişki.	4	
Teknoloji ve Dijital Dönüşüm	Dijital öğrenme araçları	Tablet uygulamaları, e-kitaplar, uzaktan eğitim	15	36
	Sanat ve Bilim/Teknoloji Entegrasyonu	Dijital sanat, teknoloji-geleneksel yöntem karşılaştırmaları	12	
	Yapay zeka ve modelleme	3B modelleme, sanal gerçeklik, ARCS motivasyon modeli,	9	

Müfredat ve Program Geliştirme	STEAM ve Disiplinlerarası Entegrasyon	STEAM'in farklı alanlarda etkililiği, disiplinlerarası öğretimin yaratıcılık becerilerine etkisi	14	33
	Öğretmen-aile-devlet işbirliği	Nicel ve nitel yöntemlerle öğretmen, aile ve müfredat verilerinin karşılaştırılması	8	
	Proje tabanlı öğrenme (PTÖ)	Ptö'nün bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerine disiplinlerarası çalışmalar yapılması.	4	
	Sanat yoluyla değer aktarımı	Görsel sanatlar dersinde etik ve estetik değerlerin ölçülmesi	4	
	Ters yüz öğrenme (TYÖ)	Työ'nün sanat eğitiminde motivasyon ve kalıcı öğrenmeye etkisinin uzun vadeli çalışmalarla incelenmesi.	3	
Kültür ve Miras	Görsel Kültür ve Medya	Medya okuryazarlığı, popüler kültür etkileri	12	27
	Geleneksel sanatlar	Minyatür, ebru gibi sanatların okul öncesinden itibaren öğretilmesine yönelik müfredat modelleri geliştirilmesi.	11	
	Çok kültürlü eğitim	Sanat yoluyla kültürel direnç oluşturma ve farklılıklara saygı becerilerinin ölçülmesi.	4	
Öğretmen Eğitimi	Hizmet içi eğitimler	Pedagojik sanat eleştirisi, 4mat modeli, tpb öz-yeterlik	9	16
	Program ve standart geliştirme	Öğretmen yetiştirme standartları, müfredat karşılaştırmaları	7	
Özel Eğitim Grupları	Üstün yetenekliler (bilsem)	Bilsem'lerde sanat eğitimi etkililiği, tanılama süreçleri	8	15
	Engelli bireyler	Zihin engellilerde sanat terapisi, özel eğitim materyalleri	7	
Sanat Terapisi ve Sağlık	Klinik uygulamalar	Farklı hasta gruplarında (otizm, demans vb.) Sanat terapisinin deneysel olarak test edilmesi.	6	13
	Psikolojik etkiler	Ergenlik dönemi psikolojisi, otoetnografik çalışmaların yapılması	5	

Çizelge 4.6.2.2’de doktora tezlerinde gelecek araştırmacılara yönelik öneriler incelendiğinde, en fazla vurgu yapılan ana tema öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme (f=39) olmuştur. Bu tema altında öne çıkan alt temalar arasında deneysel çalışmalar (f=18), ölçek ve model geliştirme (f=12), uluslararası modellerin kullanımı (f=5) ve sanat yoluyla değer aktarımı (f=4) yer almaktadır. Diğer önemli öneri kategorileri şunlardır: yöntem ve ölçme temasından sonra teknoloji ve dijital dönüşüm teması (f=36) kapsamında dijital öğrenme araçları (f=15), sanat ve bilim/teknoloji entegrasyonu (f=12) ile yapay zeka ve modelleme (f=9) alt temaları; müfredat teması (f=33) kapsamında STEAM ve disiplinlerarası entegrasyon (f=14), öğretmen–aile–devlet iş birliği (f=8), proje tabanlı öğrenme (PTÖ) (f=4), sanat yoluyla değer aktarımı (f=4) ve ters yüz öğrenme (TYÖ) (f=3) alt temaları; kültür ve miras teması (f=27) kapsamında görsel kültür ve medya (f=12), geleneksel sanatlar (f=11) ve çok kültürlü eğitim (f=4) alt temaları; öğretmen eğitimi teması (f=16) kapsamında hizmet içi eğitimler (f=9) ve program ile standart geliştirme (f=7) alt temaları; özel eğitim grupları teması (f=15) kapsamında üstün yetenekliler (BİLSEM) (f=8) ve engelli bireyler (f=7) alt temaları; sanat terapisi ve sağlık teması (f=13) kapsamında klinik uygulamalar (f=6), psikolojik etkiler (f=5) ve mekânsal iyileştirme (f=2) alt temaları ile değerlendirilmiştir. Araştırmacılara yönelik öneriler genel olarak değerlendirildiğinde, en fazla vurgunun yöntem ve ölçme teması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sanat terapisi ve sağlık teması ise sınırlı sayıda çalışmada yer almıştır.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırma bulgularının analizini içeren tartışmayı, elde edilen sonuçları ve bu bulgular doğrultusunda oluşturulan önerileri kapsamaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin genel yönelimlerini incelemektir. 2006–2024 yılları arasında bu alanda gerçekleştirilen lisansüstü çalışmalar, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden elde edilen veriler doğrultusunda ve betimsel içerik analizi yöntemiyle kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir. Veri toplama sürecinde, 2006-2024 yılları arası görsel sanatlar eğitimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik biçimde sınıflandırılmasına olanak tanıyan özel bir form kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan temel bulgular özetle şu şekildedir: 2006–2024 yılları arasında Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin yayın yıllarına göre dağılımında, yüksek lisans tezlerinin en yoğun olarak 2019 yılında, doktora tezlerinin ise en çok 2018 ve 2019 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Bu artışın sayısal olarak belirginleşmesinde, COVID-19 pandemi sürecinin etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Lisansüstü çalışmalarda nitel ve nicel ve karma analiz yöntemleri kullanılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin en fazla nitel analiz en az tercih edilen karma analiz yöntemi, doktora tezlerinin ise en çok nitel analiz en az tercih edilen nicel analiz yöntemidir. Çalışmaların araştırma yöntemleri incelenirken, bazı tezlerde nitel, nicel ya da karma yöntem kullanıldığı açıkça belirtilmemiş; bu bilgiye ancak bulgular ya da sonuçlar bölümlerindeki verilere dayanarak ulaşılabilmektedir. Çalışmalarda nitel araştırma yönteminin en çok tercih edilen yaklaşım olması, bu alanın doğası gereği öznel deneyimlerin ve nitel verilerin ön plana çıkmasıyla açıklanabilir. Maxwell (2008)’e göre Nitel araştırma yaklaşımında; veri toplama ve analiz etme, kuramsal yapı geliştirme ya da mevcut kuramı dönüştürme ile araştırma sorularını detaylandırma veya yeniden odaklama süreçleri genellikle eş zamanlı ve etkileşimli biçimde ilerlemektedir. Bu süreçlerin her biri, nitel araştırma tasarımının bütüncül ve esnek yapısında birbirini karşılıklı olarak etkilemekte ve şekillendirmektedir. Özellikle sanat eğitimi süreçlerinin karmaşık yapısı, öğrenci ve öğretmen deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi ihtiyacı nitel yöntemleri zorunlu kılmaktadır (Eisner, 2002). Bu durum, görsel sanatlar eğitiminin bireysel ifade, yaratıcılık ve estetik deneyim gibi nicel

ölçümlerle tam olarak kavranamayacak boyutlar içermesinden kaynaklanmaktadır (Kırıçoğlu, 2016).

Lisansüstü tezlerin çalışma grupları incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinde en fazla görsel sanatlar öğretmenleriyle çalışıldığı; sınıf düzeyi açısından ise en çok ortaokul 6. sınıf düzeyinin ele alındığı görülmektedir. Buna karşılık okul öncesi düzeye yönelik çalışmaların oldukça sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Görsel sanatlar öğretmenleri ile ortaokul 6. sınıf düzeyindeki eğitimin, araştırmacılar açısından önemli bir odak noktası oluşturduğu bu çalışmada ortaya konmuştur. King'e (1983) göre, 6. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrenme içeriğinde daha fazla kişisel seçim hakkı tanınan öğrencilerin müfredat hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları, olumlu benlik kavramı geliştirdikleri ve sanata yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Goodman-Schanz'a (2012) göre, çocuklara sanata karşı olumlu bir bakış açısı kazandırılabilmesi için, öncelikle çevrelerini estetik bir biçimde algılamayı öğrenmeleri ve erken yaşlardan itibaren sanatsal deneyimlere maruz bırakmak gerekmektedir. Elde edilen bulgular, erken çocukluk dönemine yönelik görsel sanatlar eğitiminin akademik araştırmalarda yeterince kapsamlı bir şekilde incelenmediğine işaret etmektedir.

Doktora tezlerinde de yüksek lisans tezlerinde olduğu gibi en çok ortaokul 6. sınıf düzeyine odaklanıldığı; ancak, ilkökul 1. ve 2. sınıf düzeylerine yönelik herhangi bir çalışmanın bulunmadığı ve bunun dikkat çekici bir bulgu olduğu görülmektedir. Türkiye'de görsel sanatlar eğitimi alanındaki akademik çalışmaların büyük ölçüde ortaokul düzeyinde yoğunlaştığını, buna karşılık okul öncesi ve ilkökul düzeylerindeki çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu görülmektedir. Bu durum, erken çocukluk dönemindeki sanat eğitiminin önemine dair literatürdeki vurgularla (Eisner, 2002) tezat oluşturmaktadır.

Türkiye'de görsel sanatlar eğitimi alanındaki akademik çalışmaların, sınıf düzeyleri bakımından homojen bir dağılım göstermediğini söyleyebiliriz. Gelecekte yapılacak çalışmaların özellikle okul öncesi, ilkökul ve lisans düzeylerine odaklanması, alandaki bu heterojenliğin giderilmesine katkı sağlayacaktır (Winner et al., 2013). Ayrıca, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin sanatsal gelişimlerini karşılaştıran boylamsal çalışmaların yapılması da alana önemli katkılar sunacaktır.

Lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımı incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinde en çok öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine odaklanıldığı; bunu uygulama yöntemleri ve tekniklerinin izlediği görülmektedir. öğretmen ve öğrenci görüşlerine

dayalı çalışmalara ağırlık verildiği, sosyal bilgiler alanında yapılan lisansüstü tezleri inceleyen Ünal İbret ve Yılmaz'ın (2019) çalışmasını da destekler niteliktedir.

Özellikle çağın gereklilikleri arasında yer alan çevre bilinci ve sürdürülebilirlik ve ders müfredatı süresi ve uygulaması konularının az sayıda çalışmada ele alınmış olması, konu olarak daha az tercih edilmesi dikkat çekicidir Arık'ın (2019) yaptığı sistematik inceleme, Türkiye'de hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri arasında çevre temalı çalışmalara yalnızca sınırlı sayıda yer verildiğini ve çevre bilinci odaklı temaların tezlerde hâlâ yeterince temsil edilmediğini işaret etmektedir (s. 660).

İncelenen doktora tezlerinde çalışma konularının en fazla disiplinlerarası yaklaşımlar, sanat eğitimi ve tarihsel -kültürel perspektifler temalarının ele alındığı görülmektedir. Orhun ve Küpeli (2025) tarafından yapılan çalışma, Türkiye'deki eğitim yönetimi tezlerinin büyük ölçüde disiplinlerarası yaklaşımlar ve kültürel perspektifler üzerine yoğunlaştığını, buna karşılık sürdürülebilirlik gibi küresel öneme sahip konuların yeterince araştırılmadığını ortaya koymuştur. Yüksek lisans tezlerinde olduğu gibi, doktora tezlerinde de çevre bilinci ve sürdürülebilirlik gibi çağdaş meselelere en az yer verilen temalar arasında olduğu dikkat çekmektedir. UNESCO (2021) tarafından yayınlanan rapor da bu bulguyu desteklemekte ve özellikle gelişmekte olan ülkelerde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitim araştırmalarında yeterince yer bulamadığını vurgulamaktadır.

Bulgulara göre, Türkiye'deki lisansüstü eğitim araştırmalarının büyük ölçüde geleneksel ve disiplinlerarası konular etrafında şekillendiğini, çevre bilinci, sürdürülebilirlik ve müfredat uygulamaları gibi çağdaş ve küresel öneme sahip konuların yeterince ele alınmadığını söyleyebiliriz. Bu durumun, eğitim araştırmalarının toplumsal ihtiyaçlarla olan bağının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir diyebiliriz.

Lisansüstü çalışmaların öneriler bölümü uygulamaya yönelik öneriler ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler şeklinde iki ayrı kategoride sınıflandırılmıştır. İncelenen çalışmalarda, az sayıdaki tezde öneri bölümüne yer verilmediği belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde uygulamaya yönelik öneriler incelendiğinde; önerilerin en fazla müfredat ve program geliştirme temalı odaklı olduğu, sürdürülebilirlik ve çevre konulu önerilerin ise daha sınırlı sayıda kaldığı tespit edilmiştir. Müfredat ve program geliştirme temasının altında; teknoloji ve dijital entegrasyonun sağlanması, disiplinlerarası yaklaşımların programa dâhil edilmesi ve motivasyonu artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi konularının ele alındığını söyleyebiliriz.

Krug ve Cohen-Evron (2000), sanat eğitimi programlarının sanatı diğer disiplinler için bir kaynak olarak kullanma yaklaşımıyla disiplinlerarası bir şekilde yeniden yapılandırıldığını vurgulamıştır. Erişti ve Freedman (2024), sanat eğitimi öğretmenlerinin öğretime dijital teknolojiler ve yapay zekâyı entegre etmeleri sayesinde, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Uygulama için geliştirilen önerilerin teknoloji ve disiplinlerarası ekseninde şekillendiğini, ancak sürdürülebilirlik boyutunun ihmal edildiğini ortaya koyması çağdaş eğitim ihtiyaçlarına dair tespitlerle kısmen örtüşse de, çevre odaklı yaklaşımların yetersiz kaldığını söyleyebiliriz.

Yüksek lisans tezlerinde, gelecekteki araştırmalara yönelik önerilerin büyük ölçüde teknoloji entegrasyonu temasına yoğunlaştığı bu kapsamda öne çıkan alt temalar arasında sanal müzeler, görsel kültür ve medya çalışmaları, dijital sanat araçları ve akıllı tahta uygulamaları yer almaktadır. Arslan vd (2021), yöntem ve ölçme bağlamında teknoloji entegrasyonunun, görsel sanatlar eğitiminde dijitalleşme ve teknoloji temelli yaklaşımların öğrenme süreçlerinin etkililiğini artırmada önemli bir rol oynadığını vurgulamış ve bu nedenle gelecek araştırmaların bu alana yönelmesi gerektiğini ifade etmiştir. Materyal geliştirme teması kapsamında yenilikçi yaklaşımlar alt temasına daha az yer verildiği testipt edilmiştir. İnan (2006), eğitimde materyal geliştirme sürecinin öğrenme-öğretme etkinliklerinin kalitesini artırmanın yanı sıra öğretmenin pedagojik yeterliliklerini güçlendirdiğini ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kritik bir rol oynadığını ifade etmektedir.

Araştırmacılara yönelik önerilerin ağırlıklı olarak yöntem ve ölçme temalarına odaklandığı görülmektedir. Bu durum, araştırma süreçlerinde metodolojik altyapının güçlendirilmesine ve daha geçerli, güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Materyal geliştirme konusunun diğer temalara kıyasla daha az ele alınması, eğitim araştırmalarında çeşitliliğin artırılması ve özellikle eğitim materyalleri tasarımına daha fazla önem verilmesi gerektiğini söyleyebiliriz

Doktora tezlerinde uygulamaya yönelik öneriler incelendiğinde, en fazla temanın öğretim programlarına ilişkin öneriler olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan önerilerin; teknoloji destekli yöntemlerin kullanılması, işbirlikli öğrenme ortamlarının oluşturulması, sanat terapisi uygulamalarından yararlanılması ve yaratıcı drama ile oyun tabanlı öğrenme alt temalarının yer aldığını söylebiliriz. Ünal ve Özdiñç (2019), teknoloji destekli işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin öğretmen adaylarının iletişim becerilerini güçlendirdiğini ve öğrenci merkezli yaklaşımların eğitimde etkinliği

artırdığını ortaya koymuştur. Değerlendirme sistemleri teması kapsamında, alternatif değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik önerilerin, diğer temalara kıyasla daha sınırlı ve yetersiz olduğu görülmektedir. Ancak Birgin (2008), portfolyo değerlendirme yönteminin öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik farkındalıklarını artırdığını ve bu sürece aktif katılımlarını desteklediğini ortaya koyarak, alternatif değerlendirme yaklaşımlarının eğitim sürecindeki önemine dikkat çekmektedir.

Uygulamacılara yönelik önerilerin büyük ölçüde öğretim programlarına odaklandığı, araştırmacıların öğretim sürecinin niteliğini artırmaya yönelik arayışlarını yansıttığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan önerilerde, çağdaş eğitim yaklaşımlarının benimsendiğini ve öğretim süreçlerinde önemsendiğini söyleyebiliriz. Alternatif değerlendirme araçlarına yönelik önerilerin sınırlı olması, sürece dayalı ve öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının eğitimde yeterince yer bulamadığını düşündürülebilir. Etkili bir öğretim sürecinin, yalnızca içerik ve yöntem değil, aynı zamanda değerlendirme boyutunun da bütüncül biçimde ele alınmasını gerektirdiği ifade edilebilir. Bu doğrultuda, değerlendirme süreçlerinin de öğretim kadar önemli bir araştırma ve geliştirme alanı olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

Doktora tezlerinde araştırmacılara yönelik öneriler incelendiğinde en fazla vurgu yapılan ana tema öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme olmuştur. Bu tema altında öne çıkan alt temalar arasında deneysel çalışmalar, ölçek ve model geliştirme, uluslararası modellerin kullanımı ve sanat yoluyla değer aktarımı yer almaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan öğretim programlarında, ölçme ve değerlendirme süreçleri yalnızca sonuç odaklı değil, öğrenme sürecini izlemeye yönelik çok boyutlu yaklaşımlarla ele alınmış; özellikle farklılaştırılmış, dijital ve bütüncül ölçme yöntemlerine vurgu yapılmıştır (TYMM, 2024). Sanat terapisi ve sağlık teması kapsamında klinik uygulamalar, psikolojik etkiler ve mekânsal iyileştirme alt temaları ile değerlendirilmiştir. Teglbjaerg'in (2009) yürüttüğü çalışmada, sanatla terapi uygulamasının psikotik semptomlar ve kaygı düzeylerinde anlamlı iyileşmeler sağladığı; bu bulgular, sanat eğitiminin bireylerin yalnızca estetik gelişimine değil, aynı zamanda bedensel ve ruhsal sağlıklarına da olumlu katkılar sunabileceğini ortaya koymaktadır. Çakmak, Biçer ve Demir'e (2020) göre, Türkiye'de sanat temelli terapi uygulamalarına yönelik çalışmaların sayıca sınırlı olduğu ve bu alanın henüz sistematik bir araştırma alanı olarak gelişim göstermediği belirtilmektedir.

Eğitim araştırmalarında öğretim yöntemleri konularının öncelikli olarak ele alındığı, ancak sanat terapisi ve sağlık gibi alanlarda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu durumun, gelecek çalışmalar için bir yol haritası oluşturduğu ifade edilebilir.

5.2. Araştırmacılara Öneriler

- Görsel sanatlar eğitimi tezlerinde nitel araştırmaların ağırlıkta olduğu, nicel ve karma yöntemlerin ise sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda, diğer araştırma yöntemlerinin de kullanımı önerilebilir.
- Bazı tezlerde araştırma yöntemi açık bir şekilde belirtilmemekte, bu bilgi yalnızca bulgular ya da sonuçlar bölümünde dolaylı olarak yer almaktadır. Tezin içeriğindeki yöntem bölümünde araştırma yönteminin net ve şeffaf biçimde tanımlanmasıyla metodolojik açıklık sağlanabilir.
- Çalışma gruplarına ilişkin bilgiler bazı tezlerde yetersiz olup, özellikle sınıf düzeyinin belirtilmediği durumlar dikkat çekmektedir. Örneklem tanımlarının daha açık ve ayrıntılı şekilde verilmesi, ifadelerin daha anlaşılır olmasına katkı sağlayacaktır.
- Bazı tez başlıklarının araştırma konusunu yansıtmakta yetersiz kaldığı, daha açık, anlaşılır ve konuyla uyumlu başlıklar tercih edilerek tezlerin anlaşılabilirliğini güçlendirilebilir diyebiliriz.
- Sürdürülebilirlik, çevre eğitimi ve dijital dönüşüm gibi güncel konuların araştırma gündemine daha fazla dahil edilmesi gerektiğini söylenebiliriz.
- Okul öncesi-ilkokul düzeyindeki görsel sanatlar eğitimi araştırmalarına ve özel gereksinimli bireyleri kapsayan çalışmalara daha fazla ağırlık verilebilir.
- Disiplinlerarası yaklaşımların teşvik edilmesi ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin bu bağlamda geliştirilmesi sağlanabilir.
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde portfolyo, dijital rubrikler gibi alternatif yöntemlerin kullanımının yaygınlaştırılmasının, öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağını söylenebiliriz.
- Eğitim politikalarının ve müfredat geliştirme çalışmalarının güçlendirilebilmesi için kurumlar arası iş birliğinin artırılması yararlı olabilir.
- Türkiye'deki sanat eğitimi araştırmalarının küresel düzeyde görünürlüğünü artırmak amacıyla, uluslararası yayınlara ve karşılaştırmalı çalışmalara daha fazla ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdenizli, B. (2012). *Gazete haberciliğinde içerik çözümleme yöntem ve tekniği: Sunum ve temsil üzerine bir uygulama ve değerlendirme*. O. Güllüoğlu (Ed.), *İletişim bilimlerinde araştırma yöntemleri yazılı metin çözümleme* (s. 133–162). Ütopya Yayınevi.
- Alakuş, A. O., Mercin, L., Ayaydın, A., Vural, D. Ü., Tuna, S. ve Yılmaz, M. G. (2011). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Allahverdiyev, M. (2020). Görsel sanatlar eğitimine yönelik yapılmış olan akademik çalışmaların içerik analizi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler*.
- Arık, S. (2019). Sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili tezlerin eğilimleri: Bir sistematik inceleme. *I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (UBEST-2019)*, s. 660
- Arpalı, F. S. (2008). *Türkiye’de sanat eğitimi yöntemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Arslan, G. B., Kızılay, E. ve Hamalosmanoğlu, M. (2021). Eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(2), 39–57. <https://doi.org/10.34056/aujef.976627>
- Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2011). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (6. baskı). Anı Yayıncılık.
- Ashton, D. (2001). *Picasso konuşuyor* (M. Yılmaz ve N. Yılmaz, Çev.). Ütopya Yayınevi.
- Ayaydın, A. (2009). Görsel sanatlar eğitimi ve çoklu zeka kuramı. A. Alakuş ve L. Mercin (Ed.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (s. 183–196). Pegem Akademi.
- Ayhan, T. ve Ünaldı, V. (2024). Content analysis of graduate theses on carpet, kilim, and old fabric patterns. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(101), 65–86.
- Aytaç, K. (1981). *Çağdaş eğitim akımları*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Aziz, A. (1990). *Araştırma yöntemleri-teknikleri ve iletişim* (2. baskı). Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi ve Basın-Yayın Yüksekokulu Basımevi.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Sosyal bilim araştırması: Prensipler, metotlar ve uygulamalar* (Çev. Ö. C. Bilgin). https://birimler.atauni.edu.tr/arastirma-metodolojisi-egitim-ve-uygulama-ofisi/wp-content/uploads/sites/474/2020/07/Sosyal.Bilim_.Arastirmasi-Prensipler.Metotlar.ve_.Uygulama.pdf
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1–24.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Pegem Akademi.

- Carroll, L. K. (2000). *Research paradigm in art education*. Maryland Institute College of Art.
- Cassirer, E. (1997). *İnsan Üstüne Bir Deneme* (N. Arat, Çev.). Çavdar Yayıncılık.
- Chateau, D. (2014). Art. B. Cassin (Ed.), *Dictionary of untranslatables* (s. 14–17). Princeton University Press.
- Çakır İlhan, A. (1999). İlköğretimde değişen yapı ve sanat eğitimi. *III. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu-Bildiriler* (s. 346–351). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kocaelik Basım ve Yayınevi.
- Çakır İlhan, A. (2007a). Okul öncesinde sanatlar eğitimi ve drama. A. Öztürk (Ed.), *Çocukta yaratıcılık ve drama* (s. 251). Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Çakmak, Ö., Biçer, İ., ve Demir, H. (2020). Sağlıkta sanat terapisi kullanımı: Literatür taraması. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 12–21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/stardergisi/issue/92704/1573286>
- Çalışkan, M. ve Serçe, H. (2018). Türkiye’de eğitim alanındaki eylem araştırması makaleleri: Bir içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 19(1), 57–79.
- Collingwood, R. G. (2005). *Tarihin İlkeleri* (A. H. Aydoğan, Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal çalışma 1999 yılında yayınlanmıştır).
- Dewey, J. (1938). *Türkiye muarifi hakkında rapor*. Devlet Basımevi.
- Dilmaç, S. (2020). Türkiye’de görsel sanatlar eğitiminde araştırma ve yönelimler: 2000– 2018 dönemi makalelerin içerik analizi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 727–746.
- Durmuş, F. B. (2022). *Çocuklarla felsefe konusunda Türkiye’de yapılmış akademik çalışmaların içerik analizi* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Erişti, S. D. (2021). *Görsel araştırma yöntemleri: Teori, uygulama ve örnek* (8. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erişti, S. D. B. ve Freedman, K. (2024). Integrating digital technologies and AI in art education: Pedagogical competencies and the evolution of digital visual culture. *Participatory Educational Research (PER)*, 11(Prof. Dr. H. Ferhan Odabaşı Özel Sayısı), 57–79. <https://doi.org/10.17275/per.24.94.11.6>
- Ersoy, A. (2002). *Sanat kavramlarına giriş* (3. baskı). Yorum Sanat Yayıncılık.
- Ertürk, M. (2013). İlköğretim II. kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1).
- Etike, S. (2001). *Cumhuriyet dönemi resim eğitimi*. Güldiken Yayıncılık.
- Feeney, S. ve Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, 42(6), 7–15.
- Fiske, J. (2014). *İletişim çalışmalarına giriş* (S. İrvan, Çev.; 1. baskı). Pharmakon Yayınevi.

- Gitmez, A. S. (2020). *Sosyal bilim araştırmalarında yöntembilim* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gökay, M. (2009). *Görsel sanatlar eğitimi* (1. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler* (1. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Gombrich, E. H. (1997). *Sanatın öyküsü* (4. baskı). Remzi Kitabevi.
- Goodman-Schanz, B. A. (2012). *K-1 Teachers' Visual Arts Beliefs and Their Role in The Early Childhood Classroom* (Doktora tezi, The University of Southern Mississippi). UMI Number: 3514675.
- Gürdal, A. (2007). *Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hui, A. N., He, M. W., ve Ye, S. S. (2015). Arts education and creativity enhancement in young children in Hong Kong. *Educational Psychology*, 35(3), 315–327.
- İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 47–56.
- Kartopu, S. (2024). Türkiye'de görsel sanatlar alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının betimsel incelemesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 81–98.
- Kırışoğlu, O. (2002). *Sanatta eğitim* (2. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Kırışoğlu, O. (2016). *Sanat kültür yaratıcılık*. Pegem Akademi.
- Kırışoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık: Görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Pegem Akademi.
- King, A. (1983). Agency, achievement, and self-concept of young adolescent art students. *Studies in Art Education*, 24(3), 187–194.
- Klee, P. (2006). *Çağdaş sanat kuramı* (M. Dünder, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim Dergisi*, 3(4), 21–28.
- Kristeller, P. O. (1998). Origins of aesthetics: Historical and conceptual overview. M. Kelly (Ed.), *Encyclopedia of aesthetics* (s. 416–428). Oxford University Press.
- Krug, D. H. ve Cohen-Evron, N. (2000). Sanat eğitiminde müfredat entegrasyonunun pozisyonları ve uygulamaları. *Studies in Art Education*, 41(3), 258–275. <https://doi.org/10.2307/1320380>
- Maxwell, J. A. (2008). Nitel bir çalışma tasarlama. L. Bickman ve D. J. Rog (Ed.), *Uygulamalı sosyal araştırma yöntemleri el kitabı* (2. baskı, s. 214–253). Sage Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1992). *İlköğretim kurumları resim-iş dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2000). *İlköğretim okulu resim-iş programı 6–7–8. sınıf*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006a). *İlköğretim sanat etkinlikleri dersi programı ve kılavuzu 1–5. sınıflar*. Pegem Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006b). *İlköğretim teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). *Öğretmenlik için atama ve başvuru kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (1–8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (9–12. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Görsel sanatlar dersi (1–8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Görsel sanatlar dersi (9–12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları tanıtım kılavuzu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-5-yayin.pdf>
- Oğuz Namdar, A. ve Önder, V. (2019). Türkiye’de ilköğretimde görsel sanatlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2). <https://kefdergi.kastamonu.edu.tr>
- Orhun, H. M. ve Küpeli, A. E. (2025). Gazi Üniversitesi sanat eğitimi konulu lisansüstü tezlerinin (2010–2024) tematik içerik ve yöntem açısından incelenmesi. *ERKİN*, 3(1), 87–109.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi* (3. baskı). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2024). *Görsel sanatlar öğretim programları ve öğretmen yeterlikleri*. Pegem Akademi.
- Özsoy, V. ve Şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 205–227.
- Pekmezci, H. (2002). Eğitim, sanat eğitimi, nitelikli insan eğitimi. *Türkiye’de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 31–39 (8–10 Mayıs 2002). Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Platon. (1995). *Phaidon* (A. Cevizci, Çev.). Gündoğan Yayınları.
- Robinson, K., ve Lee, J. R. (2011). *Out of our minds*. Tantor Media, Incorporated.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- San, İ. (1982). Sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 219–220.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *Tebliğler Dergisi*, 69(2589), Sayı 2589. Ankara: Yayım Dairesi Başkanlığı.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri* (1. Baskı). Epsilon Yayıncılık.
- Teglbjærg, H. S. (2009). *Kunstterapi i psykiatrisk behandling: med særlig fokus på skizofreni (Doctoral dissertation)*. Aarhus Universitet.
- Timuçin, A. (2000). *Felsefe sözlüğü* (4. baskı). Bulut Yayınları.

- Türkkan, B. (2008a). Görsel sanatlar dersi öğretim programı. İçinde L. Kılıç ve A. Öztürk (Ed.), *Müzik ve görsel sanatlar öğretimi* (s. 223–244). Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- UNESCO. (2010). *Seoul agenda: Goals for the development of arts education* [Seul Gündemi: Sanat Eğitiminin Gelişmesi için Amaçlar].http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf/
- UNESCO. (2021). *Education for sustainable development: A roadmap*. Paris: UNESCO Publishing.
- Ünal, E. ve Özdiñ, F. (2019). Teknoloji destekli işbirliğine dayalı öğrenme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının deneyimlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(Ek Sayı 1), 794–810.
- Ünal İbret, B. ve Yılmaz, O. (2019). Sosyal bilgilerde çevre eğitimi: Lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 211–238. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/735037>
- Winner, E., Goldstein, T. R., ve Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake: The impact of arts education*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Yıldırım, B. (2015). İçerik çözümlemesi yönteminin tarihsel gelişimi uygulama alanları ve aşamaları. B. Yıldırım (Der.). *İletişim araştırmalarında yöntemler: Uygulama ve örneklerle* (s. 105-155). Literatürk Akademia.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>
- Yolcu, E. (2009). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Nobel Yayıncılık.



EK - 1

TÜRKİYE'DE 2006–2024 YILLARI ARASINDA GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ ALANINDAKİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İÇERİK ANALİZİ SINIFLAMA FORMU

İncelenen çalışmanın künyesi:

1. Yayın yılı:

2. Yayın türü

- Yüksek lisans tezi
- Doktora tezi

3. Araştırma Yöntemi

- Nicel
- Nitel
- Karma

4. Çalışma grubu ve özellikleri

Çalışma grubunun / katılımcıların sınıf düzeyi:

- Sınıf düzeyi
- Öğrenci/Öğretmen

5. Çalışma Konusu:

6. Öneriler:

- Uygulamacılara getirilen öneriler
- Araştırmacılara getirilen öneriler