



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA
SANAT TEMELLİ ETKİNLİKLERİN GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ
DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çağla ERDEM

BURSA

2019



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA
SANAT TEMELLİ ETKİNLİKLERİN GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ
DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çağla ERDEM

Danışman

Doç. Dr. Rasim BAŞAK

BURSA

2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Çağla ERDEM

02.09.2019



EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:02/09/2019

Tez Başlığı / Konusu: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sanat Temelli Etkinliklerin Görsel Sanatlar Eğitimi Amaçları Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 207 sayfalık kısmına ilişkin, 29/08/2019 tarihinde şahsım tarafından*TURNİTİN*..... adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5 'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza
02.09.2019

Adı Soyadı: Çağla Erdem
Öğrenci No: 801541009
Anabilim Dalı: Güzel Sanatlar Eğitimi
Programı: Resim - İş Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman

Doç Dr. Râsim Başak
02.09.2019

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

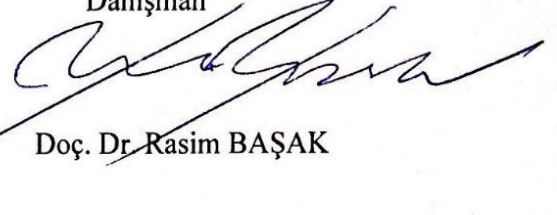
“Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sanat Temelli Etkinliklerin Görsel Sanatlar Eğitimi Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan



Çağla ERDEM

Danışman



Doç. Dr. Rasim BAŞAK

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı



Prof. Dr. Sezen ÖZEKE

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

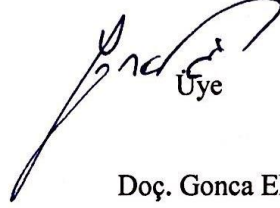
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı'nda 801541009 numara ile kayıtlı Çağla Erdem'in hazırladığı "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sanat Temelli Etkinliklerin Görsel Sanatlar Eğitimi Amaçları Doğrultusunda Değerlendirilmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 13/09/2019 günü 13.30-15.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.



Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu
Başkanı)

Doç. Dr. Rasim BAŞAK
Bursa Uludağ Üniversitesi



Doç. Gonca ERİM
Bursa Uludağ Üniversitesi



Doç. Dr. Nuray MAMUR
Pamukkale Üniversitesi

ÖNSÖZ

Eğitimin temeli olan Okul Öncesi dönemde, öğretmeninden hayatındaki ilk eğitimsel bilgileri öğrenen çocuk için bu çok önemli bir durumdur. Çevremizdeki birçok kişi, eğitim hayatındaki en önemli olgunun iyi bir öğretmenle karşılaşmak olduğunu söylemektedir. Peki ya hayatında ilk defa “öğretmen” kelimesinin ne demek olduğunu öğrenen çocuk için bu durum nasıldır? Okul öncesi eğitim, eğitim hayatına olan bakış açısının temellerini attığımız dönem ve bu dönemin çocuğun gelecek öğrenmelerine de etki edeceği düşünüldüğünden “hayati öneme sahiptir!” denilmektedir. İşte tam da bu nedenle okul öncesi dönemde verilen sanat eğitiminin niteliği, eğitim ve eğitici yaklaşımı çok önemlidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında sanat temelli etkinliklerin Görsel Sanatlar eğitimi doğrultusunda incelemeyi hedefleyen bu araştırmanın gerçekleşmesinde desteğini ve emeğini esirgmeden bu uzun süreçte sabırla, anlayışla, olumlu yaklaşımları ve değerleri katkılarıyla bana yol gösteren danışmanım Sayın Doç. Dr. Rasim BAŞAK’a teşekkürü bir borç bilirim. Özellikle çok detaycı olmamdan kaynaklı huysuzluklarımı garipsemediği ve isteklerime özen göstererek cevap verdiği için de ayrıca teşekkür ederim. Araştırmanın bel kemiğini oluşturan veri toplama sürecinde, bana rehber olarak her seferinde okul okul gezmemde yardımcı olan, desteklerini hiç eksik etmeyen sevgili meslektaşlarım Tuğba CAN’a ve Ergün AYKUT’a bu zorlu süreci keyif haline getirip kolaylaştırdıkları için teşekkür ederim. Olmasaydınız bu kadar kişiye ulaşamazdım, iyi ki varsınız!

Ve Derya AYDIN! Biz iki yakın arkadaş ne yapar bilmeyiz, çünkü çalışmak için buluştuk hep! Hadi bir kahve içmeye gidelim dediğimizde bile elimizde hep kalem kağıtları bulduk. Aynı anda yüksek lisansı kazandık, aynı anda tez yazmaya başladık. Birbirimizin çalışmasına sürekli bir şeyler ekleyerek geliştirdik ve tezimizi bitirdik. Savunma günümüzün de aynı güne

alınmasıyla birlikte artık doktora da aynı anda başlamak farz oldu. Yolumuz hep birlikte
güzelliklere açılsın canım arkadaşım. İyi ki varsın!

Son olarak aileme teşekkür etmek istiyorum. Annem Hürmet ERDEM, babam Burhan
ERDEM, kardeşlerim Bahtınur ERDEM ve Gökâl ERDEM, varlık nedenlerim. Aile olmanın
ne kadar anlamlı olduğunu benim için çok zorlu geçen tez sürecimde daha iyi anladım. Hep
yanımda olarak her motivasyonum düştüğünde bana olan inançlarını tekrar tekrar hissettiren,
üzüntümü ve mutluluğumu benimle birlikte yaşayan, yeter ki uyumadan daha fazla
çalışabileyim diye benimle birlikte sabahlayan canım ailem iyi ki varsınız. Bu tez size ithaf
edildi.

Hayatta hiçbir şey kolay değildir, ancak sana kuvvet veren, inanan yoldaşların, sevenlerin
olduğunda işler değişir. Sevgileriyle, iyi dilekleriyle zorumu kolay kılan tüm yakınlarıma
teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca beni her gördüğünde “senin tezin hala bitmedi mi?”
diyenlere de selam olsun! Mutlu son...

Çağla ERDEM

02.09.2019

ÖZET

Yazar	: Çağla ERDEM
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı	: Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: XVII+ 254
Mezuniyet Tarihi	: 2019
Tez	: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sanat Temelli Etkinliklerin Görsel Sanatlar Eğitimi Amaçları Doğrultusunda Değerlendirilmesi
Danışmanı	: Doç. Dr. Rasim BAŞAK

TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA SANAT TEMELLİ ETKİNLİKLERİN GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ AMAÇLARI DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Çocuğun gelişiminde kritik dönemlerden biri olan okul öncesi eğitim dönemi, günümüz eğitim vizyonu, teknolojisi ve bilimsel veriler ışığında sadece ailenin vereceği bir eğitim olmaktan çıkarak okul öncesi eğitim kurumlarının sorumluluğunu arttırmıştır. Bu durum, verilen eğitimin niteliğinin ve kalitesinin değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat temelli etkinliklerde, okul öncesi öğretmenlerinin yapmış olduğu uygulamaların incelenmesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma evrenini Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim veren öğretmenler, hedef evrenini ise Bilecik ilinde 2018-2019 eğitim-

öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması ile yapılandırılan araştırmada veri çeşitliliğini sağlayabilmek ve farklı perspektiflerden durumu değerlendirebilmek amacıyla; yarı-yapılandırılmış görüşme, gözlem, doküman incelemesi ve anket teknikleri kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Tematik analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak genel çerçevede beş tema elde edilmiştir. Temalar kapsamında elde edilen bulgular; okul öncesi dönemde sürekli değişen kapsam ve içeriğe sahip olduğu, öğretmenlerin uygulamalardaki amaç ve hedeflerinin gelişim alanlarına yönelik olarak düzenlemeye çalıştıkları, eğitim programında sanat eğitime yönelik açıklamalarda bulunmadığı, Bakanlığın verdiği kazanımların yeterince anlaşılması, öğretmenlerin genel olarak etkinlikleri yapılandırmada çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin uyguladıkları sanat etkinlikleri tüm yönlerden incelenip, yeterlilik ve nitelik yönünden analiz edilerek, öğretmenlerin sorun olarak belirttiği ve araştırmacının süreçte belirlediği sorunların açıklanması ve çözüm önerileri getirilmesi çalışmanın önemini arttırmaktadır.

Anahtar sözcükler: Erken Çocukluk, Çoklu Durum Çalışması, Tematik Analiz, İçerik Analizi, Sanat Etkinlikleri

ABSTRACT

Author : Çağla ERDEM
University : Bursa Uludağ University
Major : Fine Arts Education
Study Focus Area : Visual Arts Education
Degree Awarded : Master of Arts (MA)
Number of Pages : XVII+ 254
Degree Date : 2019
Title of Thesis : Content Evaluation of Kindergarten Art-Based
Classroom Activities and Practices in Terms of
National Art Education Curriculum Objectives
in Turkey
Supervisor : Rasim Basak, Ph.D.
Associate Professor of Curriculum and Instruction—Art Education

CONTENT EVALUATION OF KINDERGARTEN ART-BASED CLASSROOM ACTIVITIES AND PRACTICES IN TERMS OF NATIONAL ART EDUCATION CURRICULUM OBJECTIVES IN TURKEY

Early childhood is a critical period in today's educational policies and educational research agenda. Nowadays, it is not seen as responsibility of family solely but instead early childhood education institutions increasingly having more responsibility. This increasing role and responsibility require a more careful focus and attention toward evaluation of early childhood education program contents and quality.

Therefore, objective of this study is to analyze and evaluate art based practices and applications in early childhood classrooms conducted by early childhood teachers. The study universe consisted of early childhood teachers practicing in early childhood education institutions in Turkey.

A qualitative research model, multiple-case studies design was employed in this study. Semi-structured interviews, observations, document analysis and survey questionnaires were employed to provide information diversification and to further contribute to internal validity measures. Thematic analysis and content analysis were used to emphasize, identify, and to analyze and interpret patterns of meaning within collected information. Emerging findings showed that practices and curriculum contents almost constantly changed; teachers are trying to adapt their practices to meet educational objectives based on developmental needs in various developmental areas; prescribed curriculum does not suggest neither explanations nor directions specifically for art education; educational objectives requisitioned by the State Department of Education, are not clearly defined, therefore not clearly understood; and teachers usually experienced various problems and difficulties in structuring classroom activities, tasks and practices.

Lastly, art based classroom activities, tasks and practices were analyzed and evaluated in terms of content, quality, and effectiveness based on art educational objectives. Issues and problems emerged during analyses or reported by art teachers were clarified and discussed. Teaching strategies were also suggested based on specific issues encountered in the early childhood classrooms.

Keywords: Early childhood, Multiple-Case Studies, Thematic Analysis,
Content Analysis, Art Practices

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
İNTİHAL RAPORU.....	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI.....	iii
TEZ JÜRİ ONAY FORMU.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar.....	xv
ŞEKİLLER.....	xvi
KISALTMALAR.....	xvii
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırma Soruları.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	10
2.1.1. Okul öncesi eğitimin tarihi, tanımı, amacı ve önemi.....	10
2.1.2. Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının yapılandırılması.....	19
2.1.3. Okul öncesi eğitimin planlanması ve uygulanması.....	23
2.2. Dünyada Okul Öncesi Eğitiminde Program Yaklaşımları.....	32

2.2.1. Montessori yaklaşımı.....	32
2.2.2. Head start yaklaşımı.....	33
2.2.3. High/scope eğitimi yaklaşımı.....	34
2.2.4. Reggio emilia yaklaşımı.....	36
2.2.5. Waldorf okulları ve steiner yaklaşımı.....	37
2.2.6. Opstap (Elele) Programı	37
2.3. Sanat ve Eğitimi.....	38
2.3.1. Dünyada okul öncesinde sanat eğitimi üzerine düşünceler.....	41
3. BÖLÜM: ALAN YAZIN.....	45
3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	45
3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	53
4. BÖLÜM: YÖNTEM.....	61
4.1. Araştırmanın Deseni.....	62
4.2. Çalışma Grubu.....	63
4.3. Veri Toplama Araçları.....	66
4.3.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler.....	67
4.3.2. Gözlem.....	69
4.3.3. Doküman incelemesi.....	69
4.3.4. Anket.....	70
4.4. Veri Toplama Süreci.....	70
4.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	73
4.6. Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Etik.....	76
4.6.1. Geçerlik stratejileri.....	76
4.6.2. Güvenirlik stratejileri.....	78
4.6.3. Etik.....	78

5. BULGULAR VE YORUMLAR.....	80
5.1. Sanat Etkinliklerinde Süreci Yönetme.....	82
5.1.1. Öğretim süreçlerinde sanat.....	84
5.1.2. Zor olanı kolay kılma.....	95
5.1.3. İçerik belirlemedeki etmenler.....	98
5.1.4. Kapsam belirlemedeki etmenler.....	104
5.2. Öğretmen Uygulamalarında Amaç ve Hedef Tanımlamaları.....	108
5.2.1. Bilişsel gelişim.....	109
5.2.2. Dil gelişimi.....	113
5.2.3. Sosyal ve duygusal gelişim.....	116
5.2.4. Motor gelişimi ve öz bakım becerileri.....	120
5.3. Sanat Etkinliklerini Anlamlandırma.....	124
5.4. Okul Öncesinde Sanat Eğitimi Sorunları.....	143
5.4.1. Malzemenin etkisi.....	144
5.4.2. Öğrenci algıları.....	149
5.4.3. Öze inememe.....	152
5.4.4. Nitelik.....	159
5.4.5. Dış etkenler.....	167
5.5. Sanat Eğitiminde Sorulara Yönelik Yöntem Arayışı.....	171
5.5.1. İçerik oluşturma sorunları.....	172
5.5.2. Uygulama sorunları.....	182
5.5.3. Değerlendirme sorunları.....	188
6. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	191
6.1. Sonuç.....	191
6.1.1. Sanat etkinliklerinde süreci yönetme.....	191

6.1.2. Öğretmen uygulamalarında amaç ve hedef tanımlamaları.....	194
6.1.3. Sanat etkinliklerini anlamlandırma.....	196
6.1.4. Okul öncesinde sanat eğitimi sorunları.....	197
6.1.5. Sanat eğitiminde sorunlara yönelik yöntem arayışı.....	200
6.2. Tartışma.....	202
6.3. Öneriler.....	204
6.3.1. Eğitimcilere yönelik öneriler.....	205
6.3.2. Bundan sonra yapılacak araştırmalara öneriler.....	208
7. Kaynakça.....	209
8. Ekler.....	245
Ek1 : Anket Formu.....	245
Ek2 : Görüşme Formu.....	248
Ek3 : Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı	250
Ek4 : Katılımcı Görüşme Onay Formu.....	251
9. Özgeçmiş.....	252

TABLULAR LİSTESİ

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. 2019-2020 Eğitim ve öğretim yılı yaş gruplarına göre okul kayıt durumu.....	20
2. Yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan kişilere ait bilgiler.....	65
3. Kullanılan veri toplama araçları.....	67
4. Araştırmanın veri toplama araçları ve tarihleri tablosu.....	71
5. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin takvimi ve süreçleri	72
6. Anlam birimlerinin ayrılması, kodlama- kodu açıklama.....	73
7. 1. Araştırma sorusuna yönelik oluşturulan kod-kategori-tema çizelgesi.....	74
8. Temaların hitap ettiği araştırma soruları.....	75
9. İçerik analizinde verilerin karşılaştırılması.....	76
10. Okul öncesi öğretmenlerinin günlük planlarında yer verdikleri sanat temelli etkinliklere yönelik uygulamalar.....	126
11. Uygulama kitabında yer alan etkinliklerin alan dağılımı.....	134
12. Kazanım- frekans tablosu.....	142
13. Sınıf mevcudu ve ideal sayı karşılaştırma tablosu.....	156
14. Belirli günlerin aylara göre dağılımı.....	177

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil</i>	<i>Sayfa</i>
1. Verilerden elde edilen temalar ve kategoriler.....	82
2. Sanat etkinliklerinde süreci yönetme temasına ait kategori ve kodlar.....	84
3. Öğretmen uygulamalarında amaç ve hedef tanımlamaları temasına ait kategori ve kodlar.....	109
4. Okul öncesinde sanat eğitimi sorunları temasına ait kategoriler ve kodlar.....	144
5. Sanat eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yöntem arayışı temasına ait kategoriler ve kodlar.....	172

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OECD : Organisation for Economic Cooperation and Development

1. Bölüm

Giriş

Eğitim, insanlığın varlığından bu yana gündemde olan, üzerine yoğun olarak araştırmalar, uygulamalar yapılarak düşünülen, en iyi yöntemleri bulma yolunda emek harcanan bir kavram olmuştur. Bu kavramın, temelinde “insan” olduğundan dolayı değişen coğrafyalar, kültürler, yaşanmışlıklar, hatta maddi olgular kapsamında sürekli değişime ve gelişime uğramıştır. Günümüzde, her ülke kendi bölgesinin ihtiyaçları doğrultusunda çağa ayak uydurmak adına kendi eğitim sistemini kurmuş ya da kurmaya çalışmaktadır. Bu sebeple, imkân ve ihtiyaçlar değişiklik gösterdiği için dünya genelinde tek bir eğitim sisteminden bahsetmek mümkün değildir. Bunu, eğitim konusunda gösterdikleri başarılarla diğer ülkelerin takdirini kazanan ülkelerin, eğitim sistemlerine baktığımızda da görebiliyoruz. Birçok farklı yöntem, farklı sistem denenmiş, en iyisini bulma yolunda çalışmalar hız kesmeden devam etmiş ve günümüzde de devam etmektedir. Ancak değişmeyen ve tüm dünyanın “eğitim” konusunda hemfikir olduğu düşünce ise; eğitimin çok önemli bir gereklilik olduğu ve doğumdan itibaren dikkat edilmesi gereken bir olgu olduğudur.

Ülkemizde de eğitim, önemsenen ve üzerinde fikir üretilen, farklı yöntemlerle sürekli olarak geliştirilmeye çalışılan bir kavram olmuştur. Yerleşik hayata geçmemiz ile birlikte daha net gördüğümüz eğitim anlayışımız birçok değişime uğradıktan sonra, günümüz eğitiminde 4+4+4 eğitim sistemini benimsemiş durumdayız. Bu sistemde ilköğretimden ortaöğretime kadar geçen 12 yıllık dönem devletimizce zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Ancak Okul Öncesi dönem olarak adlandırılan, çocukların ilköğretime başlayıncaya kadarki süresini kapsayan 0-6 yaş arası eğitim, zorunlu eğitim kapsamında değildir. Hâlbuki tarihimize baktığımızda, Osmanlı döneminde Fatih Sultan Mehmet zamanında kurulan “Sıbyan Mektepleri” her ne kadar Cumhuriyet sonrası modernite ve

laiklik kapsamında ele alınan eğitimden farklı yapıda olsa da kurumsal Okul Öncesi eğitimin ilk örneği olarak gösterilebilir (Akyüz, 1996; Bilir, Gönen, Üstün & Pekçağlayan, 1998; Gönen, 1990). Bu tarihten itibaren gelişmeye başlayan Okul Öncesi eğitim politikaları ve uygulamaları, yapılan araştırmalar sonucunda belirlenen eksiklikler yönünde çalışmalar yapılmasına olanak sağlamıştır.

Okul Öncesi eğitim, Yılmaz (2003) ve Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü (2006) tarafından; 0-6 yaş kapsamındaki çocukların yaratıcılıklarını geliştiren ve aynı zamanda milli, kültürel, ahlaki ve manevi değerlere bağlı kalınmasını sağlayan; çocukların kendilerini ifade etmelerine, bağımsızlık ve öz denetim kazanmasına olanak sağlayan bir eğitim olarak tanımlanmıştır. Okul Öncesi eğitim, çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekle birlikte hayatın ilk zamanlarında edinilen bilgiler, kazanılan davranış ve kişilik özelliklerinin yetişkinlikte de etkisini göstereceği düşünülmektedir (Bekman & Gürlesel, 2005; Budak & Akbaş, 2011). Bu sebeple 0-6 yaş arası verilen eğitim çok değerlidir ve bütün hayata etki ettiği için de çok önemlidir. İnsanı bir inşaat olarak düşündüğümüzde “Okul Öncesi dönem” olarak adlandırdığımız 0-6 yaş binanın temeli, diğer tüm zamanlar ise biçimsel ve estetik dokunuşların olduğu küçük müdahalelerle şekil verme evresidir diyebiliriz. Nasıl ki “binanın temeli sağlam ise güvenilir bir evdir” şeklinde düşünersek, çocuklukta alınan eğitim de insan kişiliğinin ve düşünce sisteminin temellerinin oluştuğu dönem olduğu için bu alanda çalışma yapmanın en önemli gerekçelerinden biri olduğu söylenilebilir.

Davranışsal bilgilerin %70’inin öğrenildiği, kişilik özelliklerinin temelini oluşturduğu bu dönem, öğrenmelerin kalıcı olmasından dolayı değerlendirilmesi gereken bir dönemdir (Budak & Akbaş, 2011, s.87). Çocuğun gelişiminde kritik dönemlerden biri olan Okul Öncesi eğitim dönemi, günümüz eğitim vizyonu, teknolojisi ve bilimsel veriler ışığında sadece ailenin vereceği bir eğitim olmaktan çıkmıştır (Güleş & Erişen, 2013). Bu durum

Okul Öncesi eğitim kurumlarının sorumluluğunu arttırmakta ve verilen eğitimin niteliğinin ve kalitesinin değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Okul Öncesi eğitim kurumları, çocukların çok yönlü gelişimini sağlayacak programların, alanında uzman öğretmenler tarafından sağlıklı ve güvenli ortamlarında eğitim almalarını sağlayan kuruluşlardır (Aral, Kandır & Can Yaşar, 2003; Oktay, 2010). Albrecht ve Miller'e (2004) göre, bu yaştaki çocukların eğitimi ve çok yönlü gelişimlerini sağlayacak olan eğitim programları büyük önem taşımaktadır. Bu programların amacı çocukların sağlıklı gelişimlerinin ve gelecek için gerekli becerilerin edindirilmesini sağlamaktır (Hirsh, 2004, s.5).

Okul Öncesi eğitim programı içerisinde matematik, okuma-yazma, müzik, sanat etkinlikleri vb. gibi çeşitli alanlardan kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik etkinlikler yer almaktadır. Program içerisinde sanat etkinlikleri adıyla nitelendirilen Görsel Sanatlar eğitimine ait kazanımların kullanım oranı, diğer alanların kazanımlarının edindirilmesinde de etkili olduğundan bir hayli yüksektir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Okul Öncesi eğitim programının uygulanmasında etkinliği yüksek olan sanat etkinlikleri, önem ve nitelik bakımından değerlendirilmelidir.

Eğitimde vazgeçilmezler arasında yer alan sanat, kendine has ilke ve metotları olan bir alan olarak bireyin kendini ifade etmesini, yeteneğini ve yaratıcılığı ortaya çıkarmasını sağlayan tüm çalışmaların tamamını içinde barındırır (Tuna, 2004; Uçan, 1995). Yetenek ve yaratıcılığı geliştirmenin yanında, bireyin duygularını aktarmak için bir iletişim aracı olarak kullanılan sanat, bunların dışında bireyin eğlenmesini ve heyecan duymasını sağlayarak doğru bir şekilde yönlendirdiğinden eğitimdeki bu boşluğu da doldurmaktadır (Blaikie, Schönau & Steers, 2004). Sanatın bu çok yönlü yapısı bireyin bütünsel gelişimini sağlamasında etkilidir. Buradaki referans noktamız olan çocuklarımızı gözlemlediğimizde ise sanat ile bir iletişim kurduklarını, tıpkı mağara duvarlarına çizdikleriyle iletişim sağlayan atalarımız gibi daha konuşmaya başlamadan önce dahi eline aldığı kalemle

etrafını renklendirmeye başladıkları görülen çocuklar için bu durumu erken dönem iletişimin en önemli unsurlarından kabul edebiliriz. Artut (2004, s. 224) ise bu duruma; “Genel sanat eğitimi içinde hiçbir sanat, resim kadar insanın kendini tanımlamasında, kanıtlamasında doğadaki varlıkları algılamasında ve betimlemesinde etkili olmamıştır.” diyerek katılmış ve sanatın önemine işaret etmiştir.

Çocuğun gelişim serüveni içerisinde yolda ilk karşılaştığı sanat ve eğitim konuları onun hayatına doğrudan etki eden ve sürekli karşısına çıkacak olan iki önemli olgudur. Bu sebeple yapılan tüm çalışmalar değerlendirilerek “Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi” konusunun karanlıkta kalan ve bilinmeyen yanlarının araştırılmasına ihtiyaç vardır. Tüm dünyanın üzerinde durduğu 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilerde sanat eğitiminin önemli bir rolü olacaktır. Bu bağlamda, geleceğimizi oluşturan çocuklarımızı yetiştirmede bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve öz bakım becerileri gelişim alanlarında onları destekleyecek bütünsel gelişimi hedefleyen sanat eğitimi konusunda araştırmalar yürütülmesi bir ihtiyaçtır.

1.1. Problem Durumu

Okul Öncesi döneme verilen önem ve sanat eğitimi konusunda yapılan çalışmalar henüz ülkemizde istenilen düzeyde değildir. Öte yandan bu dönemin, kritik dönem kazanımlarını da içerdiği yapılan araştırmalar neticesinde bilinmektedir. Okul Öncesi dönem kazanımları ve programları incelendiğinde; sanat ya da sanat temelli etkinliklere ayrılan zamanın oldukça fazla olduğu görülür. Her ne sebeple olursa olsun, bir şekilde derslerde kullanılan sanat etkinliklerinin niteliği de çok büyük bir önem arz etmektedir. Bulunulan konum itibarıyla Okul Öncesi dönemde uygulanan sanat temelli etkinliklerin, Görsel Sanatlar eğitimi amaçları doğrultusunda değerlendirilmesi verilen eğitimin niteliği için çok önemlidir.

İlgili literatüre bakıldığında Okul Öncesi eğitim konusunda: Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yayınlamış olduğu Okul Öncesi Eğitim Programlarının değerlendirilmesi; Okul Öncesi kurumlarının iç ve dış mekan düzenlemeleri konusunda yapılan uygulamalar ve sorunlarının değerlendirilmesi; öğretmenlerin eğitim programları ve uygulamalarıyla ilgili algıları; farklı alanlarda (matematik, fen vb.) yapılan uygulamaların incelenmesi, sanat konusunda tek bir tekniğin uygulanması (drama, kolaj vb.) üzerine elde edilen sonuçların yer aldığı çalışmalar; öğrencilerin sanat çalışmaları vasıtasıyla bilinçaltının, davranışlarının ve gelişimlerinin yorumlandığı çalışmalar; Okul Öncesinde uygulanan program yaklaşımları; Okul Öncesi eğitimin tarihsel gelişimi; Okul Öncesi dönemde kitap kullanımı ve çocuk kitaplarının incelenmesini konu alan çalışmalar; programda yer alan öğrenme merkezlerinin değerlendirildiği çalışmalar; Okul Öncesi eğitim kurumlarından velilerin beklentileri; daha önce yapılmış tez çalışmalarının incelenmesi; Okul Öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliliklerinin incelenmesi; Okul Öncesi eğitimin ileriki eğitim dönemlerine olan katkısının incelendiği araştırmalar şeklindeki konular üzerine araştırmacıların ilgi duyduğu ve çalışmalarını bu kapsamda yoğunlaştırdıkları görülmektedir (Education Resources Information Center [ERIC], 2019; Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2019). Okul Öncesi dönemle ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmalarına bakıldığında, toplamda 1488 akademik çalışmanın olduğu, bunların 1285 tanesinin sosyal (eğitim, psikoloji vb.) alandan olduğu ancak, sadece 17 tanesinin sanat eğitimini konu aldığı görülmektedir (YÖK, 2019).

Okul Öncesi dönem ile ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen (makale, tez, seminer, kitap vb.), yapılacak olan araştırma konusuna benzer bir çalışma yapılmaması ve özellikle sanat eğitimini konu alan çalışmaların çok az olması dikkat çekmektedir. Bu nedenle; Okul Öncesinde uygulanan sanat etkinliklerinin, Görsel Sanatlar eğitimi amaçları doğrultusunda değerlendirilerek öğretmen uygulamalarının niteliğinin belirlenmesi, yapılan

uygulamaların ve hedeflenen amaçların ortaya konulması, sanat eğitimin Okul Öncesinde nasıl ve hangi kapsamda yer aldığıın ortaya konulması için bu araştırmaya gerek görülmüştür.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırmanın yapılmasını gerekli kılan problem durumunun tüm yönleriyle ele alınabilmesi amacıyla beş araştırma sorusu belirlenmiştir.

1. Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinliklerin kapsam ve içeriği nedir?
2. Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat temelli etkinliklerin öğretmen uygulamaları kapsamında amaç ve hedefleri nelerdir?
3. Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinlik uygulamaları, Görsel Sanatlar Eğitimi Programındaki amaç ve hedefleri karşılamakta mıdır?
4. Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinliklerde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
5. Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinliklerde karşılaşılan sorunlara yönelik hangi eğitim yöntem ve stratejileri kullanılabilir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat temelli etkinliklerde, Görsel Sanatlar eğitimi amaçlarının benimsendiği düşünülerek, Okul Öncesi öğretmenlerinin yapmış olduğu uygulamaların incelenmesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle araştırma soruları doğrultusunda, Okul Öncesi öğretmenlerinin günlük planlarında yer verdikleri sanat etkinliklerinin kapsam ve içeriğinin belirlenmesi, uygulamaları planlarken önem verdikleri amaç ve hedeflerin tespit edilmesi, Görsel Sanatlar Öğretim Programı ile olan uyum düzeyinin belirlenmesi, öğretmenlerin uygulamada ve

teoride karşılaştıkları sorunlar ve genel olarak sanat eğitimi konusunda tespit edilen sorunları ortaya koyarak çözüm önerileri getirmek hedeflenmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Szyba (1999), öğretmenlerin sanat bilgisi söz konusu olduğunda genellikle kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu nedenle okulda çocukken yaptıklarını düşünerek içerik planladıklarını, ancak bu faaliyetlerin genellikle zanaat odaklı, kalıp olarak belirlenmiş ve öğretmen kontrolünde olduğunu belirtmiştir. Sharp (1976) ise; öğretmenlerin birçok durumda, çocuklar için etkileyici sanat etkinlikleri planlamada yeterince eğitilmiş olmadıklarını ya da yaratıcı sürece nasıl uygun bir şekilde cevap vereceklerinin kendilerine öğretilmediğinden bahsetmiştir. Sanatsal keşiflerin küçük çocukların eğitiminde merkezi olmasına rağmen, öğretmenlerin bu alandaki hazırlığı yeterli değildir (Colbert, 1984). Lowenfeld ve Brittain (1987), çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan erken sanat deneyimlerinin önemini vurgulayarak, reçete odaklı aktivitelerin bu tür bir deneyime izin vermediğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların bu aktivitelerde, kendilerinin ve sınıf arkadaşlarının yaptığı çalışmaların güzelliğini ve estetik zenginliğini farkedebilmelerine fırsat tanımadığı belirtilmektedir. Çocuk gelişimi uzmanları çocuklar için açık uçlu, blok ve lego gibi çeşitli seçenekler sunan oyuncakları seçmemizi tavsiye etmelerindeki gerekçe ile bağlantılı olarak çocukların sınırlanmadığı sanat etkinliklerinin hazırlanması gerekmektedir (Bredenkamp & Coppie, 1997).

Tüm bu söylemler, sanat eğitiminin çocuğun gelişimi için çok önemli olduğunu ve bu nedenle uygulamaların dikkatli seçilmesini vurgulamaktadır. Okul Öncesinde sanat eğitimine nasıl bir başlangıç yapıldığı, gelecek yaşantılar için önem arz etmektedir. Bu nedenle, Okul Öncesi dönemde sanat uygulamalarının nasıl yapıldığı bilinmeli ve bu alanda çalışmalar yapılmalıdır. Bu kapsamdaki araştırmaların eksikliği sebebiyle Okul Öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları sanat etkinliklerini tüm yönlerden inceleyip, yeterlilik ve nitelik yönünden

analiz edilerek, karşılaşılan sorunlara çözüm getirilmesi bakımından bu çalışma alan literatürüne katkı sağlayacaktır. Programı uygulayan Okul Öncesi öğretmenlerinin, günlük planlarında sanat etkinliklerine yer verme sıklıkları ve şekilleri açısından değerlendirme yapılmasına imkân sağlaması ve konuya dikkat çekerek bu alanda yeni çalışmalara zemin hazırlanması bakımından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, sonuçlar ve çıkarımlar; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan Okul Öncesi eğitim programı kapsamında uygulanan sanat etkinlikleri ve Bilecik’te görev yapan Okul Öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma, kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri ile sınırlı olup, benzeri bir katılımcı kitlesine uygulandığında kendi coğrafi, kültürel, sosyo-ekonomik koşulları doğrultusunda değerlendirilmelidir.

MEB dışındaki herhangi bir kuruma bağlı anaokulları araştırmaya dâhil olmamakla birlikte, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde Bilecik’te eğitim veren devlete bağlı anasınıfları, anaokulları ve özel anaokulları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim Programı. “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 10.08.2006 tarih ve 336 sayılı kurul kararı ile kabul edilen programı” ifade etmektedir (MEB, 2004).

Okul Öncesi Eğitim Kurumu. “Okul Öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, ana sınıfı ile uygulama sınıfını” ifade etmektedir (MEB, 2014).

Anaokulu. “Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okulu” ifade etmektedir (MEB, 2019). Yayınlanan son değişiklikle 68-71 (71 ay dâhil) aylık çocukların velileri okullara dilekçe ile başvurarak ilkokulu bir yıl erteleyebilir ve okul öncesine yönlendirilebilir.

Ana sınıfı. “Eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıfı” ifade etmektedir (MEB, 2019).

Zümre Öğretmenler Kurulu. “Okul Öncesi eğitim kurumlarında, aynı yaş grubu çocukların eğitiminden sorumlu öğretmenlerden oluşan kurulu” ifade etmektedir (MEB, 2019)

Uyarılama. “Öğretmenin sınıfındaki özel gereksinimli çocuklara göre uyarılama yapmasını” ifade etmektedir (MEB- Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı, 2018).

Aylık Eğitim Planı. “Bir öğretmenin çalıştığı çocuk grubunun gelişimini desteklemek için etkinlik oluşturmak üzere alacağı kazanım ve göstergeleri, kavramları, alan gezilerini, özel gün ve haftalar ile aile katılımı ve değerlendirme süreçlerini içeren bir çalışma planıdır” (Ek 3, Ek 7) (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Günlük Eğitim Planı. “Öğretmenin o gün yapacağı çalışmalara düzenli bir şekilde yer verdiği çerçeve planını” ifade etmektedir (Ek 8, Ek 9) (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Öğretmenlerin “günlük eğitim programı” olarak bahsettiği program, Okul Öncesi Eğitim Programı’nda “Günlük Eğitim Akışı” şeklinde yer almaktadır. Araştırma süresince Okul Öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde “günlük eğitim planı” olarak bahsetmelerinden dolayı araştırmada bu şekliyle yer almıştır.

2. Bölüm

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde; okul öncesi eğitim ve tarihi konusunda detaylı bilgiler verilerek hangi açılardan önemli kabul edildiği, Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının nasıl oluşturulduğu ve bu kurumların hitap ettiği yaş aralıklarının neler olduğu, Okul Öncesi sınıflarında hangi öğrenme merkezlerinin bulunduğu ve hangi etkinliklerin yapıldığı gibi konu kapsamında detaylı bilgiler sunulmuştur. Günümüz Türkiye’inde, okul öncesinin durumu ve yapılan uygulamalar açıklandıktan sonra, dünyada uygulanan program yaklaşımları incelenerek genel bilgi verilmiştir. Araştırma, sanat eğitimi perspektifinden gerçekleştirildiği için, sanat eğitimi hakkında gerekli açıklamalar yapılarak, dünyada okul öncesi eğitimde sanat eğitimi üzerine oluşturulan görüşlere yer verilerek araştırmanın literatür bağlamında teorik çerçevesi aktarılmıştır.

2.1. Okul Öncesi Eğitim

2.1.1. Okul öncesi eğitimin tarihi, tanımı, amacı ve önemi. “Eğitim, insanlık tarihi ile yaşıt sosyal bir olgudur. Eğitim, her ne kadar insanlığın ortak ürünü olan bir kavram olsa da algılama ve uygulama biçimi itibariyle zamandan zamana ve toplumdan topluma değişen bir özellik taşımaktadır” (Abay, 2004, s. 129). Çocuklar üzerine yapılan araştırmalar doğrultusunda, bu dönemde verilen eğitimin farklı gelişim alanlarını kapsadığına dair ilk bilgilerin milattan önce 400 yıllarına kadar eskilere dayandığı ortaya çıkmış ve bu dönemin önemli isimlerinden olan Plato ve Aristo’nun, çocukların gelişimleri ve bu dönemde verilecek eğitimle ilgili yaptıkları araştırmalar, Okul Öncesi döneme ait ilk araştırmalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Aytaç, 1992; Hummel, 1999; Oktay, 1993). Plato, eğitimin devlet tarafından kendi çıkarlarına yönelik olarak verilmesi gerektiğini söylerken; öğrencisi Aristo ise, çocukların 7 yaşına gelene kadar aileleriyle birlikte olmalarını sonrasındaysa kişisel özellik ve yeteneklerine bağlı olarak bir eğitim verilmesi gerektiğini savunmuştur (Aytaç,

1992; Hummel, 1999). Okul Öncesinde, çocuğun gelişimi ve eğitiminde en önemli faktörün aile olduğu ve oluşturulan aile ortamının önemine değinildiği bilgiler ilk kez 16. yüzyılda Comenius (1592 – 1670) tarafından verilmiş ve Pestalozzi (1746-1827) onu takip ederek ailenin önemini vurgulamıştır (Üstünoğlu, 1987; s. 2-3).

Erken çocukluk eğitiminin konuşulması ve düşünülmesi 16-17. yüzyılda başlamış ve Okul Öncesi eğitiminin gerekliliği sanayi devrimi ile birlikte kadınların da iş hayatına girmesiyle, iş hayatı ve sosyal hayatı dengeleyebilmek adına bir değişikliğe ihtiyaç duyulmasıyla ortaya çıkmıştır (Haktanır, 2005). Batıda, yetişkinlerin küçük bir versiyonu olarak görülen ve kendi gelişim özelliklerine göre davranılmayan çocuklara ait bu fikrin değişmesine 16. yüzyıldan itibaren Jan Amos Comenius'un; çocuklara küçük yaşlardan itibaren somut bilgiler öğretilmeye başlanması, sosyo-ekonomik durumları ve cinsiyete bakılmadan hepsinin eşit bir eğitime tabi tutulması gerektiğini savunması büyük oranda katkı sağlamıştır (Aytaç, 1992; Oktay, 1993). Çocuğun gelişim ve kişisel ihtiyaçlarına uygun, çocuk merkezli yaklaşımın ilk savunucularından olan Rousseau, Emilie adlı eserinde çocuğun yetişkinden farklı özelliklere haiz olduğunu ve bunlara yönelik gelişim devrelerinden bahsederek nasıl uygulanacağına dair örnekler vermiştir (Oktay, 1993, s.179).

Tarihteki ilk çocuk bakım ve eğitim merkezi olma özelliği gösteren “salles d’asile” (sığınma evleri), 1767 yılında Johann Friedrich Oberlin tarafından çalışan annelerin çocukları için açılmıştır (Encyclopedia Britannica, 2010). Pestalozzi'nin 1774'te kendi çocuğunun davranışlarını gözlemleyerek yapmış olduğu çalışma ise erken çocukluk dönemi için yapılan ilk bilimsel kayıt olma özelliği göstermektedir (Aral ve diğerleri, 2000). Okul Öncesi eğitime dair ilk yasalar; 1837'de Fransa'da, 1857'de İspanya'da çıkarılmış ve diğer Avrupa ülkeleri de bu doğrultuda çalışma yapmaya başlamıştır (Sanders, 2003). Almanya'nın Blankenburg bölgesinde 1837 yılında Okul Öncesi eğitim çalışmalarına başlayan Alman asıllı Friedrich Wilhelm Froebel, 28 Haziran 1840'ta Keilhau yakınlarında “Kindergarten” (çocuk

bahçesi) adını verdiği tarihteki ilk anaokulunu açarak, ilk anaokulu kurucusu ve Okul Öncesi eğitimin temsilcisi olmuştur (Oğuzkan & Oral, 1997; Tezcan, 1995). Eğitimcilerle bahçıvanlar arası bir ilişki kurarak (analoji) anaokulu ismini belirleyen Froebel, okulu bir çocuk bahçesine benzeterek oyunun eğitimde önemli bir yere sahip olduğunu ve buna yönelik bir eğitim verilmesi gerektiğini savunmuştur (Haktanır, 2009). Bu doğrultuda düşünüldüğünde Darwin'in Evrim Teorisi'nin, Froebel'in Okul Öncesi eğitim ile ilgili ileri sürdüğü eğitim yapısının temelini oluşturduğu ve modelinin gelişimini pekiştirdiği söylenebilir (Ülküer, 1993).

19. ve 20. yüzyıllarda başlayan çocuğun bilişsel gelişimi ile ilgili araştırmalar, erken çocukluk eğitiminin önemini vurgulamış ve toplumların dikkatini çekerek önemli bir dönem olarak görülmesini sağlamıştır. Dewey, Spock, Vygotsky, Bowlby ve Piaget tarafından yapılan çalışmaların; çocuk ve eğitimi üzerine düşünülmesinde ve bu konuya önem verilmesinde büyük rol oynadığı kabul edilmektedir (Oudenhoven & Wazir, 2006; Öz, 1983; Ural & Ramazan, 2007). Bu sıralarda ise İtalyan Doktor Maria Montessori, 1907'de ilk "Çocuk Evi"ni açarak eğitimci kimliğini de kazanmış ve Okul Öncesinde alınan eğitimin çocukların zihinlerinin alıcı potansiyellerinin fazla olduğu yıllar olması sebebi ile eğitimde kritik dönem kabul etmiştir (Aral ve diğerleri, 2000; Oktay, 2002). Montessori oluşturduğu eğitim modelinde; eğitim ortamının zengin materyallerle donatılması, dolap boylarının çocuklara göre oluşturularak çocukların kendi istediğini rahatça alabilmesini savunmuş ve çocuklardan da kendi gelişimlerine ve ilerleme hızlarına göre kendi programlarını oluşturmalarını bekleyerek onlara kendi eğitimlerinin sorumluluğunu vermiştir (Oudenhoven & Wazir, 2006). Tarihteki ilk "yuva" ise; beş yaş altındaki yoksul çocuklarının sağlıklarını kontrol etmek ve genel bakımlarını sağlayabilmek amacıyla 1911'de Margaret ve Rachel McMillan tarafından Londra'da açılmıştır (Oktay, 2002).

Türkiye’de ise; II. Meşrutiyetten önce bazı illerde olmak üzere özel ana mektepleri ve Balkan Savaşlarından (1912-1913) sonra resmi ana mektepleri açılarak Okul Öncesi eğitim için yapılan ilk anaokulu çalışmaları olarak başlamıştır (Akyüz, 1996). 6 Ekim 1913 yılında çıkarılan ve anaokullarını ilkokulların bir basamağı sayan “Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu)”nun 3-4 ve 5. maddeleri ile anaokullarının tüm ülkede açılması sağlanmıştır (Akyüz, 1996; Ural, 1986). 1915 yılında “Ana Mektepleri Nizamnamesi” ve 1923’te “Gebe Kadınların ve Emzikli Annelerin Çalıştırılması Nizamnamesi” çıkartılmıştır (EACEA, 2010). Yapılan bu çalışmalar sayesinde Cumhuriyetin ilk yıllarında 38 ilde yaklaşık olarak 80 anaokulu açılmış ve bu okullarda resmi rakamlara göre 5880 öğrencinin eğitim görmesi sağlanmıştır (Başal, 1998).

1916 yılına gelindiğinde ise; Amerika’da Chicago Üniversitesinde eğitim veren 12 öğretim üyesinin eşi, Okul Öncesi eğitimi sosyal ve eğitim başarıları açısından önemli gördükleri için, bu dönemin değerlendirilmesi amacıyla açılan ilk “kooperatif anaokulu” 1920’de farklı eyaletlerde de açılarak sayısını 5’e yükseltmiş ve yıllar ilerledikçe artan kooperatif anaokulları arasındaki iletişimin kopmaması için kasaba, şehir ve eyalet bazında konseyler kurulmuştur. Bir zaman sonra ise Kanada, Yeni Zelanda, İngiltere, Fransa ve diğer Avrupa ülkelerinde de kooperatif anaokulları kurulmaya başlanmıştır (Coontz, 1996).

Türkiye’de Okul Öncesi eğitim 1960 yılından itibaren kurumsal eğitim bakımından yavaş da olsa gelişim göstermiş ancak çocuğun korunmasıyla halkın eğitimini zorunlu kılan 1961 anayasası ile Okul Öncesi eğitim beş yıllık kalkınma planları arasında kendine yer bulabildiyse de istenilen hedeflere ulaşmada yetersiz kalmıştır (Gönen, 1990; Öz, 1983). 16 Haziran 1962 yılında ilk kez yayımlanan “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği”, 5-15 Ocak 1962 tarihinde toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurasında Okul Öncesi eğitimin baskın şekilde gündeme gelmesi sayesinde olmuştur (Ural, 1986). Yayımlanan yönetmelik ile birlikte Türkiye’de resmi ve özel Okul Öncesi kurum sayılarında ve buralara kayıt yaptıran çocuk

sayısında artış gözlemlenmiştir (Oğuzkan & Oral, 1983; Akt. Başal, 1998). 1973'te çıkarılan “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” içerisinde yer alan “Milli eğitim amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, iş yerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır” ibaresi ile tüm eğitim kademeleri tek bir çatı olarak ele alınarak “Her yerde eğitim” ilkesi vurgulanmakta olan bu kanunda Okul Öncesi eğitim, okul çağına gelmemiş çocukların eğitimi olarak ele alınmış ve hedefler belirlenmiştir (Bilir ve diğerleri, 1998).

1919'da Amerikalı bir grup kadının kurduğu “kooperatif anaokulu”ndan yirmi dokuz yıl sonra bu kez İtalya'da bir grup kadın tarafından “bizim çocuklarımız da zenginlerin çocukları kadar zekidir” fikri ile yeni bir Okul Öncesi eğitim yaklaşımının temelleri atılmış ve Reggio Emilia yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın temelinde çocuklara somut yaşantılar sunarak kendilerini anlatabilmelerine olanak sağlamak vardır. Öğretmen ise, sadece yardımcı konumda bulunmakta ve gerektiğinde düzeltmeler yapabilmekte, ancak tüm problemi çocuklar çözmektedirler (Temel & Dere, 1999).

1977 yılında ise İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir “Okulöncesi Şubesi” kurulmuş; öncelikle ilkokullar bünyesinde anasınıfları açılması, okulöncesi için öğretmen yetiştirilmesi ve gerekli araç-gereç hazırlanması çalışmaları hızlandırılmıştır. 1980 yılından itibaren ise, gerek anaokulları gerekse anasınıfları açısından genelde bir artış gözlenmiştir. Ülkemizde, okul öncesi eğitim için hizmet veren kurumlar bir süre Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının denetimi altında olmuştur. Bu kurumlar: İlkokula bağlı olarak açılan hazırlık sınıfları; resmi bağımsız anaokulları; özel kişi ve kuruluşlar tarafından açılan özel anaokulları; kız meslek liseleri; kız teknik yüksek öğretmen okulları ve üniversitelerin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerine bağlı olarak açılan uygulama anaokulları; Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından açılan ve 0-6 yaş arasında korunmaya muhtaç çocukların bakım ve eğitimi üstlenen çocuk bakım yurtları;

Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü ve Çocuk Esirgeme Kurumu vb. sosyal yardım kurumlarının açtıkları yatılı ve gündüzlü bakım evi ve yuvalar ile kamu ve özel işyerlerinin kendi personelinin çocukları için açmış olduğu kreş ve yuvalardır (Gönen, 1990; Oktay, 1983).

1992 yılında 3797 sayılı MEB'in Teşkilat ve Görevleri hakkındaki kanunla "Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur (Bilir ve diğerleri, 1998). Günümüzde ise, bakanlıklar tarafından çocukların bakımı ya da eğitimi amacıyla MEB tarafından açılan (on yasa, iki tüzük, on yönetmelikten oluşan hükümler doğrultusunda); anaokulu, anasınıfı, uygulama sınıfları ile diğer kurumlar tarafından açılan kreş, yuva, gündüz bakım evi, çocuk bakım evi ve çocuk bakım yurtlarında Okul Öncesi eğitimi verilmektedir (T. Derman, & Başal, 2010).

Okul Öncesi eğitimi, alan yazın incelendiğinde özellikle 20. yüzyılın sonlarına doğru önem kazandığını ve bu alanda çalışmalar yapıldığını, farklı eğitim modelleri denendiğini, ulusal ve uluslararası yardım kuruluşları ile projeler gerçekleştirildiğini ve verilen önemin dünya çapında bir artışa sahip olduğunu görmekteyiz (Gürkan, 2000, s. 6). Müller ve Kucera-Bauer'in 2001 yılında Zürih'te gerçekleştirdikleri araştırmaya göre, bütün çocukların kullanımına elverişli hale getirilerek yaygınlaştırılan Okul Öncesi eğitim kurumlarının olması durumunda anneler normalden iki katı daha fazla bir süre ile çalışabilmektedirler (Müller & Kucera-Bauer, 2001). Ayrıca annelerin sosyal ve iş hayatına daha fazla vakit ayırabilmesinin yanında Okul Öncesi eğitim kurumları, sosyal statüler arasındaki farklılığı azalttığı ve böylece toplumsal birlik ve işbirliği oluşturabildiğinden sosyal hakların gerçekleştirilmesini sağlayan en önemli faktör olarak görülmektedir (Friendly, 2001).

Uluslararası alan yazında Okul Öncesi eğitim yerine kullanılan terimler incelendiğinde birçok farklı tanım yer aldığı görülmektedir (Choi, 2002; Evans, Myers & Ilfeld, 2000). Erken çocukluk eğitimi (EÇE) (Early Childhood Education- ECE); Okul Öncesinden daha geniş bir yaş aralığını kapsamakla birlikte genellikle eğitim otoritesi kabul edilen kişiler ve Okul

Öncesi dönemi eğitim perspektifinden değerlendirenlerin tercih ettikleri bir terimdir. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇBE) (Early Childhood Education and Care- ECEC); yine Okul Öncesi dönemde eğitim konusunu merkeze alanların ve bunun yanında bakımın da önemli olduğunu düşünen kişilerin tercih ettikleri bir terimdir. Erken çocukluk bakımı ve eğitimi (EÇBE) (Early Childhood Care and Education – ECCE); bir önceki terim kapsamında düşünüldüğünde eğitime değil bakıma vurgu yapanlar tercih etmektedir. Erken çocukluk bakımı (EÇB) (Early Childhood Care – ECC); daha çok çocuğun sağlıklı beslenmesi ve temizliği konularını kapsamakla birlikte gelişmiş ülkelerde ise çalışan annelerin çocuklarına yönelik verilen sosyal hizmetler anlamında kullanılan bir terimdir.

Erken çocukluk gelişimi (EÇG) (Early Childhood Development – ECD); bütüncül bir yaklaşım benimseyerek çocuğun duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişimini gündeme almaktadır. EÇG'nin daha kapsamlı olması, çocuğun eğitim açısından değerlendirilmemesi ve çocuğun bütünsel gelişimine odaklanması sayesinde sürekli olarak kullanımını artan bir ifade şeklindedir. Erken çocukluk bakımı ve gelişimi (EÇBG) (Early Childhood Care and Development – ECCD); diğerinden farklı olarak bu ifadede bakım ve eğitim arasındaki fark ön plana alınmıştır. Erken çocukluk gelişimi için bakım (EÇGB) (Early Childhood Care for Development – ECCD); bakım, gelişim ve öğrenme ile ilgili daha bütüncül bir yaklaşım olarak dikkat çeken bir ifadedir.

En çok kullanılan “Erken Çocukluk Bakımı” ile “Erken Çocukluk Eğitimi” ifadeleri arasındaki fark ise; “Erken Çocukluk Bakımı” daha çok dezavantajlı çocuklar için kullanılan sosyal hizmetleri kapsamakta iken “Erken Çocukluk Eğitimi” çocukların erken öğrenmelerini konu alan bir ifade olma özelliği göstermektedir (Choi, 2002; Evans ve diğerleri 2000).

Erken çocukluk döneminde eğitim alan ve almayan çocuklar arasındaki farklılıkların gözlenmesiyle birlikte harekete geçen eğitimciler, bireysel temelde bir eğitimin benimsenerek doğumdan itibaren eğitime başlanması, kişisel ilgi ve gelişim süreçlerine yönelik eğitimde

düzenlemeler yapılması ve tüm bunların bireyin yaşadığı sosyokültürel çevre ile bağlantılı olacak şekilde tasarlanması gerektiğini söylemişlerdir (Ahmetoğlu, 2010, s. 10; Oğuzkan & Oral, 1992; Oğuzkan & Oral, 1993, s. 2; Oğuzhan & Oraş, 1997; Oktay, 1999; Oktay, 2007; Poyraz & Dere, 2001, s.21; Tür & Turla, 1992, s. 2; Ural & Ramazan, 2007, s. 14; Yılmaz, 2003, s. 13). Okul Öncesi eğitim; çocukların bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini, temel davranışları kazanmasında yardımcı olan bir eğitim kurumu olmasıyla birlikte çocuğun kişiliğinin gelişimi, davranış, tutum, beceri ve alışkanlıklarını kazanmasına da yardımcı olur (Aral ve diğerleri, 2001, s.15; Aral ve diğerleri, 2003; Düşek, 2008, s.1; Karşlı, 2003; Koçyiğit, 2012; MEB, 2013; Oktay, 1999, s. 15; Oktay, 2010; Vural, 2006, s. 1; Yavuzer, 1997). Okul Öncesi dönem, çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu, çok hızlı öğrendiği, öğrendiği bilgilerin kalıcı iz olduğu ve bu yaşlardaki eğitimin çocuğun geleceğini şekillendirdiği düşünüldüğü için, kritik bir dönem olarak adlandırılmıştır (Arı, 2003; Güleş & Erişen, 2013; Kuru-Turaşlı, 2010; Oktay, 1999; Şıvgın, 2005, s. 30).

Kısacası eğitim dediğimiz olgu, kişinin kendi yaşantısı doğrultusunda deneyimleyerek öğrendiği bir süreç olarak toplumun ihtiyacına yönelik nicelik ve nitelikte insan yetiştirme programıdır (Dağlıoğlu, 2010; Demirel & Kaya, 2005; Erden, 2005; Gündüz, 2003).

Senemoğlu (1994, s. 21) ise, bu süreci çocukların buldukları çevreye ilgi ve merak duyması ile öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmesi olarak ifade etmiştir. Okul Öncesi eğitim; çocukları zihin, beden ve duygusal olarak ilköğretime hazırlayan bir müdahale programı olup (Bekman & Gürlesel, 2005), çevresel faktörler olarak uygun ortamda bulunmayan çocukların da şartları elverişli bir ortamda eğitim alarak bazı dezavantajlarını ortadan kaldıran, yaratıcılık başta olmak üzere bütünsel gelişimi hedefleyen, evrensel değerlere uygun bir sistem olarak kabul görmektedir (Cleveland & Krashinsky, 2003; Merdol, 1999; Meydan, 1984; Turan, 2004). Kadınların çalışma hayatına başlaması ve çocukların dünyaya geldikleri andan itibaren öğrenebildiklerinin kabul edilmesiyle birlikte bir gereklilik olarak görülen Okul Öncesi eğitim

(Dirim, 2004, s.7; Erden, 2010, s.12); gelişimin çok hızlı olduğu bir dönem olarak (Oktay, 2007, s.11), çocukların planlı bir eğitimle bilişsel, dil, duygusal, motor ve öz bakım becerilerinin geliştirilebileceği ,ancak gelişim dönemleri dikkate alınırken bireysel farklılıkların da dikkate alındığı bir kapsamda değerlendirilmelidir (Artut, 2010; Başal, 2007, s.12; Eagle ve diğerleri, 2007; Ekiz, 2010, s.3; Güçhan Özgül, 2001, s.11; Güneysu, 2005; Kachmar, 2008, s.30; Heckman, 2008; Mustard, 2007; Piaget & Inhelder, 1969; Senemoğlu, 2004; Okul Öncesi Eğitim Programı, 2006, s.11; Turaşlı, 2007, s.3).

Yaşamın ilk yıllarına denk gelen Okul Öncesinde öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasının yanında kişinin gelecek hayatını da yönlendirici etkisi olduğunu söyleyen uzmanlar, bu durumun önemine dikkat çekerek ilk öğrenilen bilgilerin doğru bilgiler olmasının hem çocuk hem de toplum için önemli bir durum olacağını belirtmişlerdir (Çiftçi, 2013; Eagle ve diğerleri, 2007; Gage, 1988, s.124-130; Heckman, 2008; Mustard, 2005; Oktay, 1999; Öktem, 1986, s.21; Poyraz & Dere, 2001; Ramazan & Ural, 2007, s.14; Şahin, 2005, s. 1-2; Şen, 2008, s.82; UNESCO, 2010; Uşun & Cömert, 2003, s. 126-127). Çocuğun içinde bulunduğu ortamın kalitesi ve gelişimine uygun etkinlikleri deneyimlemesi beyin gelişimini destekleyen önemli faktörlerdendir (Harvard University, 2008). Söz konusu olan deneyimler, çocuğun beyninin zayıf ya da güçlü temeller oluşturması açısından gelecek öğrenmelerini ve akademik başarılarını etkilemektedir. Bu etkiler geniş bir alana hâkim olarak kişinin; karakter, kişilik yapısı, davranış, tutum, ahlak gibi önemli değerlerin edinilmesini sağlamaktadır (Harvard University, 2007; Harvard University, 2008; Heckman, 2008; Metin, 2001, s. 22; Tuğrul & Duran, 2003, s. 227;).

Bir çocuğun tüm zekâ potansiyelinin yarısına dört yaşına kadar ulaşırken, %30'unun sekiz, %20'nin ise on yedi yaşına kadar tamamlandığı tahmin edilmektedir (Kaytaç, 2006; Poyraz & Dere, 2003). Bu nedenle Okul Öncesi eğitim; çocuğun bulunduğu çevre ve diğer çevreleri merak ederek, öğrenme ve düşünmeye istekli olarak yetiştirilmesi ve geliştirilmesi görevini

üstlenmiş durumdadır (Genç & Senemoğlu, 2001, s. 1; Senemoğlu, 1994, s. 21;). Bu önemli nedenlerden dolayı Okul Öncesi eğitim; sadece çalışan annelerin çocuklarının gönderildiği bir yer olmaksızın, tüm çocukların katılım sağladığı bir eğitim dönemi olmalıdır (Yörükoğlu, 1992, s. 15).

2.1.2. Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının yapılandırılması. Okul Öncesi eğitim kurumları verdikleri hizmete göre hitap ettiği öğrencilerin yaşlarına ve kuruluş amaçlarına göre ayrı olarak ele alınmaktadır. “Kuruluş amaçlarına göre” kurumlar, liste halinde sıralanmış ancak açıklamaları yapılmamıştır. Bahsi geçen kurumlar “yaş gruplarına göre” eğitim veren kurumlar başlığı altında detaylı olarak ele alınmıştır.

2.1.2.1. Kuruluş amaçlarına göre okul öncesi eğitim kurumları.

A) Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Okul Öncesi eğitim kurumları;

- Bağımsız Anaokulları,
- İlköğretim bünyesindeki anasınıfları,
- Kız Meslek Liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları,

B) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı Okul Öncesi eğitim kurumları;

- Çocuk yuvaları,
- Çocuk bakımevleri,
- Çocuk kulüpleri,
- Çocuk evleri,

C) Üniversitelerin bünyelerindeki Okul Öncesi eğitim kurumları,

D) Çalışma Bakanlığına bağlı Okul Öncesi eğitim kurumları,

E) Vakıf, dernek ve kooperatiflere bağlı Okul Öncesi eğitim kurumları (MEB, 2019).

2.1.2.2. Kabul ettikleri yaş gruplarına göre okul öncesi eğitim kurumları. Okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt yaptırabilme yaşları MEB tarafından belirlenmekte ve bu doğrultuda aileler ihtiyaç duydukları eğitim kurumuna kayıt yaptırabilmektedirler. Kayıt yaşları 2018-

2019 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi sonlarına doğru güncellenmiş ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında son güncellemeler dikkate alınarak kayıt yapılacağı açıklanmıştır (MEB). Güncellenen aylara göre 2019-2020 eğitim-öğretim yılı için okulların kayıt durumlarına (Tablo 1) yönelik bilgiler ışığında; kreş, gündüz bakım evi, yuva, uygulama sınıfı, anasınıfı, anaokulu gibi Okul Öncesi eğitim kurumlarına ait bilgiler bu başlık altında açıklanacaktır.

Tablo 1

2019-2020 Eğitim ve öğretim yılı yaş gruplarına göre okul kayıt durumu

DOĞUM YILI	DOĞUM AYI	EYLÜL 2019 İTİBARİ İLE KAÇ AYLIK	KAYIT DURUMU
2016	ARALIK	33 AYLIK	Kreş ve Gündüz
	EKİM	35 AYLIK	Bakım Evlerine Gidebilir. Boş Kontenjan Olması
2016	EYLÜL	36 AYLIK	Durumunda
2015	OCAK	56 AYLIK	Anaokulu, Ana Sınıfı ve Uygulama Sınıflarına Kaydedilebilir.
	ARALIK	57 AYLIK	Okul Öncesi Eğitim
2014	NİSAN	65 AYLIK	Kurumlarının Aday Kaydına Alınır.
	MART	66 AYLIK	Okul Öncesi Eğitim
2013	OCAK	68 AYLIK	Kurumu (Veli İsteği ile 1 Yıl Ertelenebilir.)
	ARALIK	69 AYLIK	İlkokul 1. Sınıfa
	EKİM	71 AYLIK	Kaydı Zorunludur. (Veli İsteği ile 1 Yıl Ertelenebilir.)
2013	EYLÜL	72 AYLIK	İlkokul 1. Sınıfa
	OCAK	80 AYLIK	Kaydı Zorunludur.

Kaynak: MEB 26/07/2019 meb.gov.tr

Kreşler (Cradle Schools, Creches): 0-35 aylık çocukların gündüzleri bakımlarının yapılarak fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini destekleyici programların uygulandığı kurumlardır. Çalışan annelerin tercih ettiği kurum olma özelliği taşıyan kreşlerde, okula teslim edilen bebeklerin sağlıkları ve beslenmeleri gibi düzenli bakımları yapılmaktadır. Kreşlerde öğretmenlerin dışında hemşireler ve bebek bakıcıları da görev yapmaktadır. Ağırlıklı olarak bebeklerin bakımlarının yapıldığı için bir eğitim kurumu özelliklerini tam olarak karşılayamamaktadır. Eğitimden çok bebeklerin bakımlarına vurgu yapılan bu kurumlar “Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı”na bağlıdır. MEB’e bağlı olan Okul Öncesi kurumları, 0-35 aylık çocukları kabul etmedikleri için kreş statüsünde değerlendirilmezler, ancak kreşler aynı zamanda 3-6 yaş arası çocukları kabul edebildiklerinden dolayı anaokulu olarak hizmet verebilmektedirler (Oğuzkan & Oral, 1995). Ayrıca 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun 30. maddesine dayanılarak çıkarılan ve Resmi Gazete’de 16 Ağustos 2013 tarihinde yayımlanan “Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmeliğin” 13. maddesi ile işverenlere “İşyerlerinde Emzirme Odası ve Kreş Açma Zorunluluğu” getirilmiştir. Bu sayede çalışan annelerin bebeklerinin güvende olduğunu hissetmeleri ve çalışma hayatına kısa sürede dönmeleri sağlanmıştır.

Gündüz bakımevleri (Day Care Institutions): 0-35 aylık çocukların tam gün boyunca bebeklerin bakımı, sağlığı ve eğitiminden sorumlu olan kurumlardır. Kreşler ve gündüz bakım evleri arasında teknik ve öğretimsel bir farklılık bulunmamakla birlikte, aralarında hizmet verme sürelerinde farklılık oluşmaktadır. Gündüz bakım evlerinin tam gün eğitim veren kurumlar olması sebebi ile genellikle, özel kurumlar “kreş ve gündüz bakım evi” adıyla açılarak tam günü kapsayan bir hizmet sunabilmektedirler.

Yuvalar (Nursery Schools, Infant Schools): “Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı”na bağlı olan çocuk yuvaları, çocukların bakımlarını ve eğitimlerini sağlayan

kuruluşlardır. Yuvalar, özellikle gelişmiş ülkelerde sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerin bulunduğu bölgelerde yarım günlük eğitim verilen kurumlardır. Yuvaların en önemli amacı, çocukların gelişimlerini etkileyen olumsuz durumları ve çevre koşullarını en aza indirerek onların; sosyal, bilişsel, dil ve motor becerilerini destekleyecek programlarla gelişimlerini sağlamaktır. Çalışan annelerin, çocuklarının bakım ve eğitimlerinin sağlandığı güvenli ortamlarda bulduklarını bilmeleri önemli olduğundan yuva olarak adlandırılan eğitim kurumları gerekli görülmektedir.

Uygulama Sınıfı: Ortaöğretim kurumu olarak adlandırılan ve bünyesinde “çocuk gelişimi ve eğitimi” bölümü bulunan liselerde kendilerine ayrılan sınıflarda eğitim veren kurumlardır. Okulun “çocuk gelişimi ve eğitimi” bölümü öğrencilerinin, uygulama yaparak deneyim kazanmalarını sağlamak amacıyla açılmış kurumlardır. Öğrenciler, uygulama sınıfında bulunan Okul Öncesi öğretmeninin yapmış olduğu çalışmaları yakından gözlemleme, inceleme ve daha fazla deneyim yapma şansına sahip olduğu için bu kurumlar Okul Öncesi öğretmen adaylarının temelden yetişmesi için önemlidir.

Anasınıfları (Kindergartens): 57-68 ay arası çocuklara eğitim veren yarım günlük eğitim programlarıdır. İlkokul ve ortaokul bünyesinde kendilerine ayrılan sınıfta eğitim verilmektedir. Kuruma kabul yaşı itibariyle, ilkokula kayıt yaptırmaya en yakın Okul Öncesi eğitim kurumudur. Bu nedenle amaçları arasında, çocukları ilkokula hazırlamak da vardır.

Anaokulları (Kindergartens, Nursery Schools): 36-68 ay arası çocuklara eğitim veren kurumlardır. Bu kurumlarda bakım ve güvenlik sağlanmakta, ancak baskın olarak eğitim vurgulanmaktadır. MEB’e bağlı olan bu kurumlar, yarım günlük eğitim programının dışında öğleden sonraları çeşitli kulüp çalışmaları eklenerek tam gün eğitim vermektedirler.

Genellikle anaokulları ve anasınıfları tanım olarak karıştırılıp birbiri yerine kullanılabilirler. Anaokulları, herhangi bir kurumun (ilkokul, ortaokul, lise)

bünyesinde bulunmayan kendisine ait bir binası ve alanı bulunan eğitim merkezleridir. Ayrıca anasınıflarına göre, kuruma kayıt için daha erken yaş aralığına sahiptir.

2.1.3. Okul öncesi eğitimin planlanması ve uygulanması. Gelişim dönemlerinin çok hızlı seyrettiği Okul Öncesi dönem çocuğunun; gelişimini ve aynı zamanda öğrenmesini destekleyecek bir öğretim programının hazırlanması önem arz etmektedir (Albrecht & Miller, 2004, s. 27-30). Bu nedenle Okul Öncesi eğitim programı; çocuğun sağlıklı bir gelişim dönemi geçirmesini ve gelecek için gerekli olacak beceri ve donanıma sahip olarak yetiştirilmesini amaçlamalıdır (Hirsh, 2004, s.5).

Gelişimsel olarak yeterli bir Okul Öncesi eğitim programında olması gereken nitelikleri “Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği” (NAEYC) şu şekilde sıralamıştır (akt. Catron & Allen, 2003, s. 158-159):

“Çocuğun bütün gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurmak.

Çocukların bildikleri ve yaşantıları üzerine öğrenme sürecini inşa etmek.

Çocuğun kültürünü yansıtmasına olanak sağlamak.

Program amaçlarının gelişimsellik, gözlenebilirlik ve çocukların becerilerine uygun özellikler taşıması.

Program uygulamaları içerisine teknoloji uygulamaları ve öğretme stratejileri entegre edilebilmelidir.”

2.1.3.1. 1989 ve sonrasında Türkiye’de okul öncesinde eğitim programları. Türkiye’de 1989 yılında ilk defa Okul Öncesi eğitim programı taslağı oluşturulmuş ve kabul edilmiş, ancak bir “Okul Öncesi Eğitim Programı” hazırlanması 1994 yılında gerçekleşmiştir (Gelişli & Yazıcı, 2012, s. 86-87). 1994 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı, 0-36 aylık çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil, öz bakım ve motor becerileri geliştirilmek amacıyla kreş programı üç ayrı evreden (0-12 ay; 13-24 ay; 25-36 ay) oluşan; 37-60 aylık çocukların bütünsel gelişimini sağlamak ve 61-72 aylık çocukların ise ilkokula hazırlanmasını sağlamayı amaçlayan bir çerçeve programıdır. Gelişimsel aşamaların yer aldığı hedef ve davranışların liste halinde öğretmenlere ilk kez verilen bu programda, konular hedeflerin kazandırılması için bir araç olarak kullanılmıştır (Düşek, 2008, s.103; MEB, 1994, s. 31). Bu programın

uygulanmasına yönelik araştırma yapıldığında programın tam olarak anlaşılmadığı ve uygulamada bazı sıkıntılar yaşandığı tespit edildiğinden “Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü” programın geliştirilmesine karar vermiştir. Programın geliştirilme çalışmaları için çeşitli üniversite öğretim elemanları, Okul Öncesi öğretmenleri, “Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu” biriminden ilgili kişiler ve MEB’den bu birimle ilgili kişilerden bir komisyon kurulmuştur. Bu komisyon; kreş programında bir sorun görülmediği için aynen uygulanmasına, anaokulu ve anasınıfı programının birleştirilerek tek bir programın hazırlanması kararlarını almıştır (Gürkan, 2003). İki yıl süren çalışmalar sonucunda yeni hazırlanan program 2002 yılında uygulanmaya başlamıştır (Kandır, Özbey & İnal, 2010, s. 78-79).

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı, 36-72 aylık çocukların gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Gelişimsel hedeflerin yer aldığı programda, konuların araç olarak kullanımı zorunlu kılınmıştır. Bu hedefler ve davranışlar gelişim alanı kapsamında; psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil şeklinde yer alırken beceri alanı olarak öz bakım becerileri belirlenmiştir (Gelişli & Yazıcı, 2012, s. 86-87; Kandır ve diğerleri, 2010, s. 78-79). Bu program oluşturulurken birçok Okul Öncesi Eğitim Programı incelenmiş ve özellikle her etkinlikte yaratıcılığa yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Alanda yapılan araştırmalar ve uygulamalar kapsamında programın güncellenmesi ve geliştirilmesi için, AB ve uluslararası programların standartlarına gelinebilmesi amacıyla farklı ülkelerin Okul Öncesi eğitim programları incelenmiş ve karşılaştırmalar şeklinde analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda “36-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı’nın geliştirilmesi, düzenlenmesi ve bu doğrultuda “öğretmen kılavuz kitabının” hazırlanmasına karar verilmiştir.

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yapılan güncellemelere yönelik hazırlanan “2006 Okul Öncesi Eğitim Programı”, 36-72 aylık çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil, psikomotor, öz bakım becerilerini geliştirmek ve çocukların ilkokula her yönden hazır

olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Gelişimsel bir program olan 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı, programlama olarak sarmal, program anlayışı olarak bütüncül bir anlayışa sahiptir. Çocukların gelişimsel özellikleri üç ayrı gruba ayrılarak (36-48 aylık, 48-60 aylık, 60-72 aylık) verilmiştir (MEB, 2006, s. 11; Şıvgın, 2005, s. 15). Programa ait kitabın ikinci bölümünde; “kalite, etik, davranış yönetimi, çocuk ve yaratıcılık, Okul Öncesi eğitimde sorumluluk, çevre duyarlılığı, farklılıklara saygı eğitimi ve kaynaştırma eğitimi” gibi başlıklara yer verilmiştir. Kitapla birlikte yayınlanan Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan başlıklar ise şunlardır; 36-48 aylık, 48-60 aylık, 60-72 aylık çocukların ayrı ayrı programları, tam ve yarım günlük plan örnekleri, gelişim alanlarına yönelik etkinlik örnekleri, kazanım değerlendirme formu örneği ve gelişim raporu örneği. Bu program 2013-2014 eğitim-öğretim yılına kadar uygulanmaya devam etmiştir.

Gelişimsel ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda, daha önceki eğitim planlarında “amaç ve kazanımlar” şeklinde yer alan ibare “kazanım ve göstergeler” şeklini almıştır. Kazanımlar, ulaşılması planlanan hedefleri, göstergeler ise kazanımların görülen halini ifade etmektedir. Program hedefleri, gelişim özelliklerine göre üç ayrı gruba (36-48 aylık; 48-60 aylık; 60-72 aylık) ayrılarak yer almıştır. Kazanımların hemen arkasından, aynı kazanımın göstergeleri açıklanmaktadır. Yayınlanan programda; öğrenme merkezleri, etkinlik çeşitleri, aylık ve günlük eğitim planları, gelişim gözlem formu, gözlem raporu, çeşitli plan formatlarına ait örnekler, özel gereksinimli çocukları desteklemede dikkat edilmesi gerekenler şeklinde başlıklar bulunmaktadır.

2.1.3.2. Okul öncesi eğitim ortamları ve öğrenme merkezleri. Bir eğitim kurumunun eğitim verdiği ortamın, hitap ettiği öğrenci kitlesinin özelliklerine göre tasarlanmış olması önemlidir. Sağlıklı bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan uygun eğitim ortamı, planlanan öğretim programının amaçlarına ulaşılabilmesini sağlamaktadır. Okul Öncesi dönemde ise sınıf ortamının öğrenme merkezlerini içermesi önemlidir. Daha önceki öğretim

programlarında “ilgi köşeleri” olarak adlandırılan bölüm, 2013 Okul Öncesi eğitim programında “öğrenme merkezleri” şeklinde yer almıştır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Öğrenme merkezleri, çocukların serbest bir şekilde oyun oynamaları için kullanılan alanlardır. Burada önemli olan nokta ise, belirlenen öğrenme merkezlerinin sınıf ortamlarına yerleştirilme şekilleridir. Düzenlenme yapılırken; öğrencilerin keyifli bir zaman dilimi geçirirlerken birbirlerini rahatsız etmemeleri ve birbirlerini engellememelerine dikkat edilmelidir. Okul Öncesi eğitim kurumlarında yer alması uygun görülen öğrenme merkezleri; dramatik oyun, sanat, kitap, blok, müzik ve fen olarak belirlenmiştir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Blok Merkezi: Geniş bir alan ayrılması gereken bu merkezde çocuklar; farklı materyallerde, boyutlarda, şekillerde ve renklerde bulunan objelerin arasındaki uyumları ve farklılıkları gibi özellikleri yorumlamaları, analiz etmeleri sağlanırken yapı-inşa oyunları ile aynı malzemeyle farklı figürler oluşturarak yaratıcılıklarını geliştirirler (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Önemli olan durum ise, çocuklar oyun oynarken çok ses yaptıkları için sessiz olunması gereken öğrenme merkezlerinden uzağa yerleştirilmelidir. Öğretim programında; farklı materyallerden yapılmış (kâğıt, karton, ahşap, plastik vb.) bloklar, çeşitli hayvan ve insan figürleri, yol-sokak-bina-trafik işaretleri, legolar, farklı boyutlardan yapılmış kartonlar gibi malzemelerin bulundurulması önerilmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Kitap Merkezi: Sessiz olunması gereken bir öğrenme merkezi olduğu için sınıfın en sessiz alanına konumlandırılması önerilmektedir. Bu merkezde çocukların; okuma- yazma çalışmaları yapmaları ve kitaplara karşı olumlu tutum geliştirerek okuma alışkanlığı geliştirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu ilgi merkezinde; çocukların boylarına göre kolay ulaşabilecekleri yükseklikte kitaplık ve raflar, çocukların rahat oturabilecekleri sandalye ya da koltuk, rahat minderler, kullanıma uygun masalar ve okuma alanları, çeşitli renkli kitaplar,

broşürler, kataloglar, çeşitli yazılı materyaller, haritalar, resimli kartlar gibi malzemelerle çeşitlendirilmesi uygun görülmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Müzik Merkezi: Çocukların müzik ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirebilmelerini sağlayan öğretim merkezinde çeşitli müzik aletlerinin bulundurulması önemlidir. Müzik merkezi sadece şarkı söylemek olarak düşünülmemeli, basit de olsa müzik aletleri denenmeli ve fikir sahibi olmaları sağlanmalıdır. Küçük yaşta müziği deneyimleme şansına sahip olan çocuklar ileriki hayatlarında da ilgi ve sempati sahibi olabilecekleri öngörülebilir bir durumdur. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencileriyle basit müzik aletleri yapmaları önerilmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Müzik merkezinde kullanılması için; vurmali çalgılar, piyano, org, gitar, keman, blok flüt, melodika gibi öğretmenin kullanımını öğreteceği müzik aletlerinin yanında, renkli müzik kitapları, çocuk müziklerinin yer aldığı CD'lerin bulundurulması önerilmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Sanat Merkezi: Çocukların yeni ve özgür fikirler, düşünceler oluşturabilmelerini sağlayan, farklı malzemeleri deneyimleme şansına sahip olarak estetik becerilerini ve temel sanat bilgilerini edindikleri sanat merkezidir. Yapılan çalışmaların, çocukların görebilecekleri alanlarda sergilenmesi ve bu serginin sürekli olarak güncellenmesi önemlidir. Bu öğrenme merkezinin amacına uygun olması için; çeşitli türlerde boyalar (sulu, kuru, pastel, akrilik vb.), renkli fon kartonları, resim kağıtları, müze broşürleri, çeşitli kolaj malzemeleri, çocuklar için önlükler, şövaleler, tuvaler, fırçalar vb. gibi farklı malzemelerle çeşitlendirilmesi uygun görülmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Fen Merkezi: Çocukların içinde olan merak duygusunu perçinleyerek ortaya çıkartmayı ve yeni şeyler keşfetmelerini amaçlayan öğrenme merkezi, aydınlık ve mümkünse sessiz öğrenme merkezlerine yakın olması önerilmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Öğrenme merkezinde yapılacak çalışmalar için; farklı duyu malzemeleri (kum, pirinç, mısır vb.), büyüteç ve mikroskop gibi deney malzemeleri, mıknatıs, teller, ampuller gibi ihtiyaca

göre değişen çeşitli malzemelerin gerekli güvenlik önlemleri alınarak kullanılması önerilmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Dramatik Oyun Merkezi: Çocuklar için vazgeçilmezler arasında olan oyunun, bütünsel gelişimini sağlamaktadır. Farklı nesnelere ve kişilerle etkileşim kuran çocuklar onların rollerine bürünerek sembolik düşünme gelişimini desteklemektedirler. Ayrıca çocukların farklı oyunlar ve senaryolar üretmelerinin sağlanması önemlidir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Bu merkezde anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve keyifli zamanın geçirilmesi için; kukla perdesi, çeşitli malzemelerle yapılmış kuklalar (el kuklası, ip kuklası vb.), kostümler, aksesuarlar, oyuncaklar gibi malzemelerin bulundurulması önerilmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

2.1.3.3. Etkinlik çeşitleri. Okul Öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler; Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma yazmaya hazırlık ve Alan gezileri şeklindedir. Etkinlikler tek tek planlanabildiği gibi farklı etkinlik çeşitleri birleştirilerek bütünleştirilmiş etkinlikler şeklinde de tasarlanabilmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Ayrıca etkinlikler; bireysel, küçük grup ve büyük grup şeklinde amaca göre düzenlenebilmektedir. Bireysel etkinlikler, çocuğun öğrenme yaşantısını tek başına oluşturması ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi amaçlamaktadır. Küçük grup etkinliği, çocukların yapılacak etkinliğe göre gereken özellikler kapsamında gruplara ayrılarak farklı çalışmalarını yaptıkları etkinlikler iken büyük grup etkinlikleri, sınıfın küçük gruplar şeklinde aynı etkinliği yapmalarınıdır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Matematik Etkinliği: Çocukların günlük yaşamlarında rastlayabilecekleri örneklerle yapılandırılan matematik etkinlikleri, çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlayarak matematiksel kavramların neden ve nasıl kullanıldıklarını kavranmasında yardımcı olmaktadır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). İlişki kurma, geometrik şekilleri tanıma, sıralama, eşleştirme, örüntü oluşturma, sayma, gruplama, toplama- çıkarma, grafik hazırlama

çalışmaları gibi etkinlikler matematik etkinlikleri olarak yer almaktadır. Bu etkinlikler ile çocukların, etraflarındaki örüntüleri fark etmeleri, problem çözme becerileri kazanmaları, akıl yürütebilmeleri ve matematiksel kavramları kullanarak iletişim kurabilmeleri beklenmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Drama Etkinliği: Bir durum ya da olayın çocuklar tarafından canlandırılarak empati kurmalarını, sözel ve sözel olmayan ifade şekilleri kullanabilmeleri, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan ve bütünsel gelişimi destekleyen bir etkinlik çeşididir. Isınma, canlandırma ve değerlendirme çalışmaları olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Çocukların kendi bedenlerini tanımalarına ve uzamsal farkındalık geliştirmelerine yönelik oyunlardan oluşan ısınma çalışmaları; belirlenen kurallar çerçevesinde özgürce yaptıkları dramatizasyon, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerin kullanıldığı canlandırma çalışmaları ve eğitimci tarafından çeşitli soru teknikleri ile (yansıtma, değerlendirme) drama etkinliğinin değerlendirilmesinin yapıldığı değerlendirme aşamasıdır.

Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği: Çocukların ilkokula hazırlığını kolaylaştıracak etkinlikleri kapsayan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, hazırbulunuşluğu arttırmayı amaçlar ancak okuma ya da yazmayı öğretmeyi amaçlamamaktadır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları birçok etkinlikle birleştirilerek (sanat, drama, müzik vb.) gerçekleştirilmeli, sadece masa başında yapılan bir etkinlik olarak değerlendirilmemelidir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Sanat Etkinliği: Yaratıcılığa ve hayal gücüne vurgu yapılan etkinlik çeşidi olarak sanat etkinlikleri çocukların; problem çözebilmelerini, eleştirel ve çözüm odaklı düşünebilmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini, çocuğun kendi kültürü ile diğer kültürleri daha iyi anlayarak farklılıklara saygı duymasına yardımcı olmaktadır. Sanat etkinlikleri, sadece öğrenme merkezinde değil gün içerisinde tek olarak ve diğer etkinliklerle birleştirilerek bütünleştirilmiş

şekilde de uygulanabilmektedir. Sanat etkinlikleri tek bir ürün ortaya çıkarmak amaçlı planlanmamakla birlikte, grubun sayısına ve özelliğine göre çeşitli etkinlikler ve materyaller hazırlanarak çocuklara seçme fırsatı sağlanmalıdır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Türkçe Etkinliği: Çocukların, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını amaçlayan Türkçe etkinlikleri; sözcük dağarcıklarını, iletişim becerilerini arttırmak, farklı söz öbeklerini anlama ve kullanma, duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesini, dinleme becerisini kazanmalarını sağlamaktadır. Türkçe etkinliklerinin bir diğer önemli amacı ise çocuklara kitap sevgisi aşılmasıdır. Çocukların gelecek yaşamlarındaki okuma yazma süreci ve okul başarısı için erken okuryazarlık becerisi çok önemlidir. Türkçe etkinlikleri; tekerleme söyleme, başka öykü oluşturma, öykü tamamlama, şiir okuma, taklit oyunları, sohbet etme, bir öyküyü resimlendirme ve resimlerden yeni bir öykü oluşturma, parmak oyunu oynama, etkileşimli ve paylaşımlı okuma, bilmece sorma, öykü anlatma, canlandırma, resimli kitap okuma gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Oyun Etkinliği: Çocukların uzmanlık alanı kabul edilen oyun, en etkili öğrenme etkinlikleri arasında olması özelliğinden yararlanılarak oyun etkinliklerinde, çocukların öğrenmelerini geliştirmeleri sağlanır. Oyun, çocukları fiziksel ve duygusal anlamda rahatlattığından dolayı zihinsel olarak da öğrenme için uygun zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına, günlük planlarda farklı türlerde ve farklı kazanımlara hizmet edecek çeşitli oyun oynama fırsatları sunulması önem arz etmektedir. Eğitim programında oyun etkinlikleri; yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış olarak üç şekilde yer almaktadır. Yapılandırılmamış oyun etkinlikleri; çocukların tamamen kişisel ilgi ve isteklerine yönelik olarak kişisel ya da grup şeklinde, nerede, kiminle ve ne ile oynayacaklarına çocukların karar verdikleri etkinlik çeşididir. Yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri; öğretmen ya da çocuklar tarafından başlatılan, çocuk merkezli ve açık uçlu bir süreç olarak yaratıcı oyun etkinlikleri olarak adlandırılmakta ve

günlük planda mutlaka yer verilmesi önerilen etkinlik çeşididir. Yapılandırılmış oyun etkinlikleri; geleneksel çocuk oyunlarının yer aldığı bu kategoride çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla kuralları önceden bir başkası tarafından belirlenmiş oyunlardır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Müzik Etkinliği: Çocukların gelişim alanlarını destekleyen ve müziksel gelişimini sağlayan müzik etkinlikleri öğretim programında; müzikli öykü oluşturma, ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, yaratıcı hareket ve dans, ritim çalışmaları, müzik eşliğinde hareket, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı aleti çalma gibi etkinlikleriyle yer almaktadır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Bu sayede ulusal ve uluslararası çocuk müziğini tanıma ve bireysel olarak toplumda müzik yapma gibi yeterlilikleri kazanmaktadır. Motor gelişimine katkı sağlayan müzik etkinlikleri ayrıca basit vurmali çalgılar çalarak el-göz koordinasyonunu ve aynı anda iki elini birlikte kullanabilme becerilerini de kazandırmaktadır. Çocukların sözel iletişim yollarını kullanarak kendilerini ifade edemediği durumlarda, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen müzik etkinlikleri özgüven kazanmalarını sağlamaktadır.

Fen Etkinliği: Çocukların çevrelerindeki farkına varma, merak etme, soru sorma, araştırma ve incelemeye yönelen fen etkinlikleri, çocukların bireysel olarak deneyimler kazanırken bilimsel becerilerini de geliştirmektedirler. Çocukların çevrelerine ve doğaya karşı doğru davranışlar kazanabilmesi ve farkındalık kazanmaları için öğretmenlerin de hassas davranması önemlidir. Öğretim programında fen etkinlikleri; doğayı ve doğadaki canlı-cansız varlıkları gözlemlene, keşifler ve icatlar yapma, doğada yürüyüş yapma, varlıkların değerini bilme ve korunmasını sağlayabilme, deney yapılmasına olanak sağlayan teknik ekipmanları tanıma şeklinde yer almaktadır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Hareket Etkinliği: Çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek bütünsel gelişimine katkıda bulunmayı amaçlayan hareket etkinliği, motor gelişimini desteklemek amacıyla kullanabildiği gibi çalışmalar arasında geçiş etkinliği olarak da kullanılabilir. Geçiş

etkinliklerinde kullanılan hareket etkinlikleri için bir plan hazırlanmasına ve bunların günlük eğitim akışına yazılmasına gerek görülmemektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Etkinlikler; en az 30 dakika şeklinde planlanmalı ve ilk 5 dakikası ısınma oyunları, 20 dakikası bir önceki etkinlik tekrarıyla birlikte yeni etkinlikler, son 5 dakikası ise soğuma etkinlikleri olarak planlanması uygun görülmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Ayrıca hareket etkinlikleri sınıf içerisinde ya da spor salonunda yapılabildiği gibi bahçede de uygulanabilmektedir. Öğretim programında hareket etkinlikleri; beden ve alan farkındalığını, kuvvet, hız, çabukluk, esneklik, dayanıklılık ve koordinasyonu geliştirici etkinlikleri

kapsamaktadır. Geleneksel çocuk oyunlarının ve açık havada oynanan oyunların da bu kapsamda değerlendirilmesi önerilen etkinliklerdendir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Etkinlik planlamasında, çocukların yaşlarına uygun ve temel hareket kabiliyetini kazandırmada etkili olacak materyallerin seçilmesi çok önemlidir.

Alan Gezisi: Araştırma, problem çözme ve olayı yerinde gözleme şansına alan gezileri ile sahip olan çocuklar, yaparak yaşayarak doğrudan ve anlamlı bir öğrenme yaşantısı elde etmektedirler. Bu geziler sayesinde çocuklar, içinde yaşadıkları çevreyi tanırlarken bir yandan da eğitim programında belirlenen kazanımlara ulaşabilmektedirler. Öğretim programında yapılması önerilen geziler ise; çocukların ilgilerini çekecek, merak uyandıracak, yöresel, kültürel, mesleki ya da güncel olarak önem taşıyan mekânlar, tarihi yerler, müze, sanat atölyeleri, galeriler, park, bahçe ve çeşitli üretim yapılan yerler şeklinde yer almaktadır.

2.2. Dünyada Okul Öncesi Eğitiminde Program Yaklaşımları

2.2.1. Montessori yaklaşımı. İtalya'nın ilk kadın doktoru olan Maria Montessori, hastanede çalıştığı birkaç yıldan sonra 1900 yılında Roma'da Ortophrentic School olarak adlandırılan öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim aldıkları özel bir okulda müdürlük yapmıştır (T. Derman, Sadioğlu, B. Kahraman & O. Sezer, 2010, s.47). Bu süreçte bazı özel problemler için geliştirdiği yeni materyallerin, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırdığını fark edince aynı

etkinin normal bireylerde de gösterebileceğini düşünmüştür. Böylece 1907 yılında Roma’da ilk Montessori Okulu olan “çocuk evi” açılmış ve bu yeni okula Signora Lodi tarafından “La Casa dei Bambini” (çocuklar evi) ismi verilmiştir. Günümüzde Montessori Metodu’nun gelişmesi ve çağa ayak uydurması amacıyla iki kurum varlıklarını halen devam ettirmektedir. Bunların ilki Montessori’nin 1929’da kendisinin kurduğu “The Association Montessori Internationale (AMI) (Uluslararası Montessori Derneği)” diğeri ise; 1960’ta Nancy Rambush tarafından kurularak, metodu Amerikan eğitim sistemine uyacak hale getirilmeye çalışılan “The American Montessori Society” dir (AMS, 2006; Onur, 2004).

Montessori metodu; çevre, çocuk ve öğretmen olarak üç ana unsurdan oluşmaktadır. Bu metotta “öğretmen” terimi yerine “yönelten” terimi kullanılmaktadır. Kendi kendine eğitim olarak tanımlanabilen montessori sınıfı, farklı yaş grubu çocuklarının birbirlerinden bir şeyler öğrenebilecekleri düşüncesi ile aynı yaş grubu değil farklı yaş grubu çocuklardan oluşmaktadır (Ak & Malak, 2006). Montessori sınıflarında çocukların rahat hareket etmelerine, sınıfta istedikleri gibi dolaşmalarına, dinlenmelerine, çalışmalarına, oyun oynamalarına izin verildiği ve karışılmadığı için geleneksel sınıflar gibi bir eğitim akışı bulunmamaktadır (Morrison, 1976: Akt. Temel, 2005; Temel, 1994).

2.2.2. Head start yaklaşımı. 1960’lı yıllarda Amerika’da ekonomik zorluklardan dolayı gelişimsel ve sağlık sorunları konusunda risk altında görülen çocuklara yönelik çalışmalar yapılması gündeme gelerek bu alana ağırlık verilmeye başlanmıştır (Ertem, 2005). Bu çalışmalar 1965 yılında Head Start olarak karşımıza çıkmıştır. Geneli Afrika kökenli Amerikalılardan oluşan, düşük ekonomik olanaklara sahip çevrelerden gelen 561.000 Okul Öncesi çocuğunu psikolojik, sağlık, beslenme, duygusal ve sosyal olarak desteklemek amacıyla 256.000 gönüllü ve 41.000 öğretmenden oluşan ekip ile 2.500 merkezde 8 haftadan oluşan bir program oluşturulmuştur (Sadioğlu, Derman, Sungurtekin, Koç & Gül, 2010, s.4). Bu projenin temel amacı, yoksulluğun getirdiği dezavantajları ortadan kaldırarak şartları

eşitleyip, çocukların hayatlarında farkındalık kazanmalarını ve yoksulluktan kaynaklanan başarısızlık döngüsünün kırılmasını sağlamak ve bunu sağlarken kâr amacı gütmeyen toplumsal tabanlı yaklaşımla okul sistemlerinin bölgesel ihtiyaçlara yönelik olarak belirlenmesidir (Aktan-Kerem & Kınık, 2006; Currie & Thomas, 1995; Garces, Thomas & Currie, 2000; HSIPC, 1999; Paciorek & Munro, 1999).

Head Start Programı eğitim, sağlık, anne-baba katılımı ve sosyal hizmetler olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır. Eğitim programında, bulunulan toplumun kültürü ve özellikleri dikkate alınarak her çocuğun bireysel özelliklerine yönelik eğitim verilmesi önemsenmektedir. Bölgesel ihtiyaçlara vurgu yapıldığı için ulusal bir Head Start programı uygulanmamaktadır. Eğitim veren personellerin çocuk gelişimi ve Okul Öncesi alanlarında eğitim almalarıyla birlikte ayrıca engelli çocuklarla nasıl çalışılacağı ve eğitim verileceği konularını da öğrenmeleri önemsenmektedir (Aktan- Kerem & Kınık, 2006).

Head Start sağlık programı; çocukların sağlık problemlerini erken teşhis etmenin önemine vurgu yaparak, çocukların sağlıklı olmaları için ruh, diş ve vücut sağlığının yanında düzenli beslenmelerini de konu alan zorunlu bir sağlık programını kapsamaktadır. Anne- baba katılımı programında; ailenin çocuk gelişimi üzerinde çok önemli etkisi olduğu görüşü hâkimdir ve bu nedenle programa aile katılımı önemsenmektedir. Anne- baba katılımının en önemli amacı model almaktır ki bu projede anne-babaları ücretli yardımcı ya da öğretmen gibi farklı rollerde görmek mümkündür. Sosyal Hizmetler programında ise; okuma yazma eğitimi, İngilizce öğretimi, mesleki eğitim gibi birçok eğitim verilmektedir. Ayrıca ailelere; zararlı madde kullanımı, işsizlik ve aile problemleri gibi birçok konuda destek sağlanmaktadır. Aile seçiminde dikkat edilen en önemli nokta gerçekten ihtiyacı olan ailelerin programa dâhil edilmesidir.

2.2.3. High/scope eğitimi yaklaşımı. Perry Preschool Project adı altında geliştirilmeye başlanan Hihg/Scope Yaklaşımı, New York'taki zenci mahallelerinde yer alan ve şiddet

mağduru olan çocuklar için geliştirilmiş programlardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Çocukların, okullarında başarılı olmalarını sağlamak amacıyla; 1962’de Michigan, Ypsilanti tarafında yaşayan Okul Öncesi çocukları için David P. Weikart ve ekibi tarafından geliştirilmiştir (T. Derman ve diğerleri, 2010, s. 27). 1967 yılında program geliştirmek için yola çıkan Weikart ve ekibi, Amerika’da uygulanmakta olan Language Training Curriculum ve The Unit-based Approach yaklaşımlarını da göz önüne alarak oluşturulan sentez sonucunda yeni bir yaklaşım oluşturularak “High/Scope Yaklaşımı” adı verilmiştir (Ak & Malak, 2006; Hohmann & Weikart, 2000; Onur, 2004).

High/Scope sözcüğü Türkçe “yüksek hedefler ve uzaklara uzanan görev” anlamına gelmektedir. Kırk yılı aşkın süreyi kapsayan çocuk gelişimi araştırmalarına, uygulamalarına ve eğitim değerlendirmelerine dayanmakta olan bu yaklaşım teori ve pratiğin birleştirilmesi özelliğini taşımaktadır. Ayrıca çocukların; bilişsel, sosyal-duygusal, motor gelişimine önem veren lisanslı bir programdır (Fathi, 1992). Piaget’in bilişsel gelişim kuramını temel alarak geliştirilen yaklaşımın, sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevrelerden gelen çocukların eğitiminde etkili olduğu yapılan araştırmalarla belirlenmiş ve 1970 yılında Weikart tarafından High Scope Educational Research Foundation (High/Scope Eğitim Araştırma Vakfı) kurularak tüm dünyada uygulanan resmi bir eğitim programı unvanını taşımaktadır (Ak & Malak, 2006; Epstein, 2006; Hohmann & Weikart, 2000; Onur, 2004).

High/Scope yaklaşımında seçim, malzeme, kullanma, dil ve destek olmak üzere beş adet uygulama unsuru bulunmaktadır. Seçim; öğrenme kişisel ilgilere göre yapılandırıldığı için eğitim ortamında ki her malzeme, materyal seçimi gibi konularda öğrencinin yaptığı seçimleri kapsamaktadır. Malzeme; öğretim ortamında kullanılmak üzere gerçek, uygun, kolay ulaşılabilen, çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri malzemeler seçilmektedir. Kullanma; çocukların elleriyle yaptıkları her şeyde daha kolay öğrendikleri fikrinden yola çıkarak malzemelerin özgürce kullanımına izin vermelerini kapsamaktadır. Dil; çocukların

seçtikleri etkinlikleri yapmaları aşamasında öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla rahatça konuşup fikir alışverişinde bulunmalarını ifade etmektedir. Destek; çocukların birbirlerine karşı yardımsever olup desteklemelerini ve yetişkinlerin de bu konuda onları cesaretlendirmeleri anlamına gelmektedir.

2.2.4. Reggio emilia yaklaşımı. Adını İtalya'nın Emilia Romagna bölgesinden alan eğitim yaklaşımı, köylü kadınların kendilerinin oluşturduğu eğitim hareketi olarak bilinmektedir. Dünya çapında kabul gören eğitim programı (Aslan, 2005; Ekinci & Hamurcu, 2004), günümüzde düşük işsizlik ve suç oranı ile birlikte belediye gelirinin %10'unun okullara ayrılmasıyla Reggio Emilia'yı bilinir bir kent haline getirmiştir. Malaguzzi, köylü kadınların kendi çocukları için başlattıkları eğitim yaklaşımıyla 1963 yılında Belediye desteğini alarak ilk 3-6 yaş anaokulunu kurmuştur (New, 2000). Scuola Robinson olarak bilinen bu okul 1967 yılına kadar halkta kalmış ve ailelerin işletmesine izin verilmiştir. 1968 yılından itibaren devletin Okul Öncesi eğitimi desteklemesi ile birlikte okul, devletin himayesine alınmıştır (Sadioğlu ve diğerleri, 2010, s.104).

Yaklaşımın kurucusu olan Malaguzzi; Dewey, Piaget, Vygotsky gibi birçok düşünürün fikirlerinden etkilenerek sosyal yapısal bir anlayış benimsemiş ve doğumundan itibaren sosyal bir varlık olan, zekâ dolu ve meraklı bir çocuk imajı yaratmaya çalışmıştır. Yaklaşımın çalışanları olan pedagogların denetimi ile çocukların kişisel özelliklerine özel olarak planlanan programın uygulanışı ve denetimi yine pedagogların kontrolündedir (Ak & Malak, 2006). Öğretmenin, öğrenen ve araştırmacı olarak görüldüğü (New, 1993) bu yaklaşımda, öğretmenin görevi her çocuğun kendi isteklerine göre ve kendisine yetecek düzeyde bilgiye ulaşması için fırsatlar sağlayan bir pusula olmaktır. Günlük planlar esnetilerek uygulanmaya müsaittir ve çocukların kendi ilgilerine yönelik olarak potansiyellerini ortaya çıkaracak proje tarzı çalışmalar çerçevesinde eğitim programı oluşturulmaktadır (Sadioğlu ve diğerleri, 2010, s.116).

2.2.5. Waldorf okulları ve Steiner yaklaşımı. Antroposofi olarak adlandırılan hareketlerin kurucusu olarak bilinen Steiner, Waldorf okullarının teorilerini antroposofi akımıyla destekleyerek geliştirmiştir (Reinsmith, 1989). Steiner'in amacı, farklı birikimlere haiz olan çocukların endüstri dünyasının talepleriyle mücadele edebilmeleri için yeteneklerini ve bilgilerini arttırmaktır. Waldorf-Astoria fabrikasında çalışanlar ve aileleri için bir çırak eğitim programı oluşturulması fikri ile yola çıkılan yaklaşımın şartlarından biri, hangi şartlardan gelirse gelsinler tüm çocukların kabul edilmesi ve programın 12 yıl kesintisiz olarak uygulanmasıdır. Bu şartları sağlayan ilk Waldorf okulu Stuttgart'ta 1919 yılında açılmıştır. İnsanların bu okulu seçme nedeni ise pratik iş deneyimleri oluşturması ve düşünce kalitesinin artırılmasını sağlamasıdır.

Makineleştirmeye hayatımızı tehdit eden tüm teknolojik ilerlemelere karşı olarak çocukların mükemmel bir insan olarak yetiştirilmesini amaç edinen Waldorf okulları, çocukların hayal güçlerini de içine alan estetik ve ahlaki düşüncelerin oluşumu için sanatın önemli olduğunu kabul etmiştir. Eğitimde baş, kalp ve elleri eğitmenin önemli olduğunun düşünülmesinin yanında, bu okul estetik ve ahlaki duyarlılıkları da içeren öz-saygıyı oluşturmaya ve geliştirmeye çalışmaktadır (Zeteroğlu, & B. Kahraman, 2010, s.135).

2.2.6. Opstap (elele) programı. Anneler ve Okul Öncesi çocuklarının eğitimi için tasarlanmış bir "oyun ve öğretim" programı olarak ele alınan programın temel amacı çocukları ilköğretime hazırlamaktır. Bu programı çocuğuna uygulayan anneler, çocuklarını temel eğitimin 3. grubuna başlatabilmektedir. Hollanda'da temel eğitim yaşı 4-12, Okul Öncesi ise 4-6 yaş aralığını kapsamakla birlikte temel eğitimin 3. grubu, Türkiye'de ilköğretim 1. sınıfa karşılık gelmektedir (Başal, 2010, s.101).

Bu programın uygulayıcısı olan anneler, çocuklarının oyun aracılığı ile bir şeyler öğrenmelerini sağlamaktadır. Programı uygulamak isteyen annelere, çocuğu ile birlikte uygulaması için gereken tüm malzeme ve materyaller ücretsiz olarak verilmektedir. Süreçte

annelere, bu konuda görevlendirilen ve “sem t annesi” (buurtmoeder) olarak adlandırılan gönüllü anneler yardımcı olmaktadır. Program, toplamda 60 haftalık ödev kitapçıklarından ve 18 öykü kitabından oluşmaktadır. İki yıl süren programın bitiminde annenin ve çocuğun isminin yazıldığı bir belge verilerek mezun edilmektedirler (Başal, 2010, s.101). Ayrıca programı hazırlayan Averroes Vakfı; programın uygulandığı süre boyunca aylık olarak toplantılar yaparak projenin amacına uygun olup olmadığını kontrol etmekte ve Utrecht Üniversitesi ile projeyi geliştirme amaçlı çalışmalar yapmaktadır (Başal, 2010, s. 101).

2.3. Sanat ve Eğitimi

Tarih öncesi dönemlerden bu yana bedenlerimizin ve beyinlerimizin çok az değiştiği ve çağdaş öğrenmenin hala tarih öncesi geçmişimize oldukça bağlı olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Mithen, 1996; Ramachandran, 2000). Sanatın önce ortaya çıkması, eğitimin büyük ölçüde uygulamalı ve deneysel öğrenmeden oluşmasını sağlamıştır (Dissanayake, 2007a; Gruenewald ve Smith, 2008). Bununla birlikte bilişsel psikologlar, bilişsel bilimciler ve evrim düşüncesine sahip bilim insanları, sanatın biliş gelişimine önemli katkılar sağladığı yönünde giderek daha fazla açıklama yapmaktadırlar (Arnheim, 1969; Donald, 2006; Zeki, 1999a, 1999b). Sanatların, çoğu zaman yerine getirdiği duygusal ihtiyaçlar, uyarlanabilir değeri olan bilişin anlamlı bileşenleridir (Dunbar, 2003, 2007; Immordino-Yang & Damasio, 2007; Storbeck & Clore, 2007).

İnsanların bedenlerini, eşyalarını ve çevrelerini en az 30.000 yıldır sanatsal olarak geliştirdiklerini ve bilinen tüm insan kültürlerinin bir sanat biçiminde yer aldığı düşüncesi (Aiken, 1998; Dutton, 2009; Mithen, 1996; Sarason, 1990; Solso, 2003), sanatların anlamsız ve gereksiz olduğu yönündeki çağdaş varsayımlarla büyük ölçüde çelişmektedir. Bunun yerine sanatlara yaygın ve uzun süreli katılım sağlanması ile sanat davranışının, potansiyel olarak evrimin tercih ettiği anlamlı ve doğal bir insan eğilimi olduğu görülmektedir (Alland,

1977, 1989; Carroll, 2004; Dissanayake, 2007a, 2008; Wilson, J. 1998). Bu açıdan bakıldığında sanat türümüz için vazgeçilmezdir, ancak eğitim sistemlerimiz sanatı genellikle temel olmayan boş zaman konuları olarak görmektedir (Eisner, 1997, 2002; Koroscik, 1997). İçsel bir toplumsal nitelik potansiyeli, ayna nöronları, beyindeki beyin hücrelerinde, başkalarında gözlemediğimiz eylemleri ve duyguları nörolojik olarak taklit ederek hem öğrenmeye hem de empati kurmaya yardımcı olan hücrelerin keşfedilmesiyle desteklenmektedir (Iacoboni, 2005, 2007, 2008; Ramachandran, 2000, 2004). Bununla birlikte, bu basit bir bilgi aktarımı değildir, ancak sosyal, kültürel ve kişisel deneyimlerimizle katmanlı bir sosyal öğrenme eğilimidir (Immordino-Yang, 2008). Sanat, varoluşundan bu yana genellikle bu sosyal bağları geliştirmeye ve güçlendirmeye hizmet etmiştir (Bruner, 1986; Carroll, 2004; Dewey, 1934; Dissanayake, 2007a).

Her ne kadar birçok bilim insanı, çizimi yapılan sanat yapıtının, özellikle çocuklar için doğal bir insan davranışı olduğunu iddia etmiş olsalar da (Dewey, 1902; Froebel, 1826; Kellogg, 1955, 1969; Lowenfeld, 1952, 1987; Mumford, 1926; Schaefer-Simmern, 1950; Sully, 1896; Tomlinson, 1934), mevcut araştırmalar, doğal bir insan ustalığını önerebilecek geniş kapsamlı davranışlardan ziyade, yalnızca çizim yapmaya odaklanma eğilimindedir. Diğer araştırmacılar ise (Golomb 1993, 1992; Kellog 1969; Lowenfeld, 1947; Lucquet, 1913), sanatsal davranışa yaygın ve ısrarlı bir yatkınlık potansiyeli üzerinde markalaşma gelişimine vurgu yapmaktadırlar. Ampirik ve teorik araştırmalar, dünyadaki sanat formlarının evrenselliği ve benzerliklerini veya estetik değerlendirme için biyolojik temeli araştırmaya adanmıştır (Aiken, 1998; Alland, 1989; Coss, 1965; De Sousa, 2004; Eibl-Eibesfeldt, 1988; Epstein, 1988; Feist, 2007; Feist & Brady, 2004; Martindale, Locher & Petrov, 2007; Ramachandran & Hirstein, 1999; Smith, 2005; Turner, 1999; Turner & Pöppel, 1988, 2001; Voland & Grammer, 2003).

Dünyanın dört bir yanındaki insanların en az 30.000 yıldır sanat yaptığını (Aiken, 1998; Dutton, 2009; Mithen, 1996; Sarason, 1990; Solso, 2003), sanatsal davranışların insan yaşamı ve eğitim tarihinde neden bu kadar hayati bir rol oynadığını (ve oynamaya devam edebileceğini) anlama gereğini ortaya koymaktadır. Öğrenme konusundaki doğuştan gelen eğilimlerimizden dolayı, insan doğasını anlayan eğitimciler, binlerce yıldır türümüzün üyeleri arasında gerçekleşen karmaşık öğrenmeyi daha iyi destekleyebilir ve bu tür yetenekleri öğrenme için günümüz sınıfına aktarabilirler.

Sanat algıdaki gelişmeyi, hayal gücünü teşvik etmeyi, ahlaki ve bilişsel gelişmeyi, etik, iletişim becerilerini, eleştirel düşünme yeteneklerini, dikkat ve çalışma alışkanlıklarını etkiler, duygusal zekâyı geliştirir ve yaratıcılığı, motor becerileri ve hassasiyeti geliştirir (Eisner, 2002; Kroflič, 2007a; 2007b). Bu nedenle, sanat eğitimi erken çocukluktan itibaren uygulanmalıdır ve böylece çocukların çevrelerindeki estetik değerleri görebilmeleri ve estetik yeteneklerini geliştirmeleri sağlanabilir (Fan, 2014). Estetik eğitim, kültürel çeşitliliği teşvik etmede ve çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal gelişiminde, kişiliğinin gelişmesinde büyük öneme sahiptir. Bu nedenle, her çocuğun estetik eğitim alması gerekmektedir (Denac, 2014). Estetik yetenek, 1999 yılında Avrupa Birliği tarafından öne sürülen sekiz temel yetkinliğin kültürel ifadesidir. Bu kişinin, yaratıcılığı takdir edebileceği ve çeşitli estetik deneyimleri (sanat, müzik, edebiyat vb.) yaşayabileceği anlamına gelmektedir. Estetik yetenek “güzelliğin takdir edilmesi, güzelliğin duyarlılığı ve sonra güzellik yaratma becerisi” olarak ifade edilir (Jian, 2008) ve insanlar, estetik eğitimin öğretime katkısını aşamalı olarak farkında olabildiklerinden, Okul Öncesinde eğitimde birçok ülke sanat eğitimini çok önemli bir unsur olarak görmektedir (Apps & MacDonald, 2012; Twigg & Garvis, 2010). Daha ileri bir analizde sanat eğitimi, çocukların gözlemine, hayal gücüne, düşünmesine, tasarımına ve yenilikçiliğine yardım eder, böylece sanatın takdir edilmesi ve performansı, çocukları mutlu etme ve mutlu bir yaşam elde etme yoluyla çevre ile başa çıkma yeteneklerini geliştirir.

Yaratıcı kişiler, içsel düşüncelerini ve duygularını görsel imgeler, ritim, vücut hareketleri ve dramatik oyunlarla ifade ederler. Erken çocukluk eğitiminde sanat öğretim programı sanat ve zanaat, müzik, drama ve ritmi içermektedir (Wu, 2011). Çocuklarını erken yaşlarda sanatsal yönden eğiten ve besleyen ebeveynler gelecekteki kişilik oluşumunu, psikolojisini, duygularını ve değerlerini büyük ölçüde etkiler; aynı zamanda dolaylı olarak çocuğun gelecekteki öğrenme tutumunu ve aklını etkileyebilir niteliktedir (Fan, 2014).

Kaliteli sanatsal eğitim, tüm eğitim seviyelerinde öngörülen tüm yeteneklerin artmasını sağlamalıdır. Sanatsal etkinlikler, çocuğun kendini keşfettiği ve ifade ettiği, çevre hakkında bilgi edindiği temel ilkelerden biridir. Öğretmenin sanat etkinlikleri tasarlamadaki rolü; çocuğa hazır çözümler sunmadan, sorunları bağımsız olarak çözmesi için çocuğu hazırlamak ve nitel olarak motive etmektir. Görsel Sanatlarda eğitime yaklaşım hakkında çok sayıda bilimsel çalışma, erken çocukluktan itibaren sanat eğitime dâhil edilmenin önemini ve Okul Öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini, çocukların yaratıcı ve yenilikçi potansiyellerinin gelişimi için bir program tasarlamayı vurgulamaktadır (Bresler & Thompson (Ed.), 2002; Clemens - Davidts, Kahrman & Schierenbeck, 2001; Cox, 2005; Eisner & Day (Ed.), 2004; Gardner, 1990; Lindstrom, 2011; UNESCO, 2006).

2.3.1. Dünyada okul öncesinde sanat eğitimi üzerine düşünceler. Erken çocukluk dönemi sanat eğitimi araştırmaları son yıllarda artan bir ilgi görmüştür (Bresler, 1994; Kaymak & İlden, 2016; Kindler, 1996; Piscitelli, 1996; Thompson, 1995; Ulutaş & Ersoy, 2004; Wright, 2000). Literatürün gözden geçirilmesi, erken çocukluk alanından ve sanat eğitimi alanından çıkan politika açıklamaları ile farklı yönere doğru giden birçok kuvveti göstermektedir. Ancak eğitimi uygulayanlar açısından küçük çocukların sanatının doğası, gelişimi ve yaratıcılığına ilişkin birtakım belirsizlikler vardır (Kindler, 1996).

Sanatsal öğrenme ve küçük çocuklara sanat öğretmenin en iyi yolu; Derham (1961), Eisner (1988), Gardner (2004), Lowenfeld ve Brittain (1970), Seefeldt (1970) dâhil olmak üzere

birçok sanat eğitimcisi ve teorisyen arasında tartışma konusu olmuştur. Derham (1961), Melbourne Anaokulu Öğretmen Okulu'nda sanat öğretmeni olarak çalıştığı dönemde yazmış olduğu kitabında, sanatın küçük çocuklara en iyi şekilde nasıl sunulabileceği hakkındaki düşüncelerine yer vermiştir. Derham (1961), küçük çocuklarla ve sanatlarıyla etkileşime dair kesin olarak kaldırılmış bir tutumu savunmuş ve yetişkinlerin bir çocuğu, sanat eserlerinde ifade edilen fikirler hakkında sorgulamaması gerektiğini belirterek, her türlü kopyalamayı, önemsiz örnekleri ve öğretmen liderliğindeki faaliyetleri hoşgörmediğini belirtmiştir (Derham, 1961, 12). Kitabındaki her bölüm “yapma” mesajlarından oluşan bir liste şeklindedir:

Çizim ile ilgili:

Hiçbir şekilde kopyalamayın (1961: 15).

Çocuğa sayfayı doldurmasını önermeyin (1961: 15).

Açıklamalar için baskı yapmayın (“sadece alıcı ve ilgi çekici olun, herhangi bir anlamı varsa bu şekilde öğrenebilirsiniz” der) (1961: 15).

Kare kâğıt vermeyin (1961: 15).

Modelleme ile ilgili olarak:

Modelleme araçlarını vermeyin (1978: 58).

Kolajla ilgili olarak:

Çocuğun kendi keşiflerini ve kendi kararlarını vermesine izin verin, hiçbir şey önermeyin (1978: 66).

... Hiçbir şekilde önceden kesilmiş şekiller sunulmamalı (1978: 66).

Çocuğun etrafını kesmesi için bir taslak çizmeyin veya izlemeyin (1978: 66).

Fasulye, tohum, pirinç veya herhangi bir yenilebilir bir şey kullanmayın (1978: 66).

1980'lerin başından beri, sanat eğitimi ile ilgili yeni teoriler; “doğal açılım” ve “kendini ifade etme” perspektifinden, sanat eğitiminin daha sosyal, estetik ve bilişsel tarafına doğru geçmiştir. Birçok erken çocukluk dönemi sanat eğitimcisi ve araştırmacısı sosyal etkileşim yaklaşımını desteklemektedir (Kindler, 1996a & b; Kolbe, 1991; Matthews, 1999; Wright, 1991). Sanat eğitimi konusundaki söylemler bir dönem; çocuk merkezli ve uygulamalı öğrenme için özgürlük kavramlarını içeren ilerlemecilik ve demokratik ideallerden etkilenmiştir (Dewey, 1902, 1916). Ayrıca, yaratıcılık ve problem çözme becerileri birçok

ülkede eğitim söyleminde tercih edilmektedir (Eckersley, 1992). Bu görüşten yola çıkarak “çocuklar oyun yoluyla öğrenir” anlayışı gündeme gelmiştir (Berk, 1997; Katz, 1996; Perry & Irwin, 2000). Mevcut erken çocukluk eğitimi kavramları, usta/çıraklık eğitim modelinin benimsenmesini savunmakta ve öğretmeni, kendi belirlediği projeleri sürdüren çocukların yanında çalışan bir kahraman olarak konumlandırmaktadır (Malaguzzi, 1993).

Erken çocukluk eğitiminde sanat, gelişmekte olan çocuğa katkı olarak görülmektedir (Bresler, 1992; McWhinnie, 1992; Spodek, 1993). Ancak bu dönem, çocuklara yaratıcı fırsatlar sunulması için yeterince uygunken, belirli sanat çalışmaları için orantısız derecede az olanaklar sunması ile dikkat çekmektedir (Hatfield, 2007; Kindler, 1997; Wright, 1991). Howard Gardner (2004, s.86), erken çocukluk yıllarını “her çocuğun sanatla ışıldadığı bir zaman” olarak tanımlamıştır. Bowker ve Sawyers (1988), küçük çocukların sanatsal yaşama kabiliyetinin hafife alındığını iddia etmektedir. Sanata erken maruz kalmanın kritik öneme sahip olduğu ve beslenmeden bırakılması durumunda iyileşmenin zor olabileceği öne sürülmüştür (Eisner, 1988a). Birçok öğretmen adayı erken çocukluk eğitiminde uzmanlaşma çalışmalarına başlamış (Roopnarine & Johnson, 2004) ve araştırmalar, özellikle erken çocukluk eğitiminde özel olarak eğitilmiş öğretmenlerin, bu tür uzmanlık eğitimi almayanlara göre daha kaliteli eğitim sağladığını göstermiştir (Honig, 1995; Honig & Hirallal, 1998).

Erken çocukluk eğitimcileri tipik olarak sanat eğitiminde resmi bir eğitime sahip değildirler, ancak sanatın çekirdek öğretim programına “entegre edilmesi” konusunda teşvik edilmektedirler (Eisner, 1988b; Eisner & Day, 2004). Kindler (1997); öğretmen eğitiminin, onları üstlenmek için yeterli bir şekilde hazırlamadığını ileri sürmektedir. Geniş bir uygulama alanı bulunan sanat eğitimi konusunda öğretmenlerin teoride ve uygulamada bazı eksiklikleri olduğu belirlenmiş ve üniversite eğitiminde doğan bu durum, hizmet içi eğitimlerle de desteklenmediği için sanat konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan okul öncesi

öğretmenlerinin sanat eğitimini öğretme yolları üzerine düşünmek bir hata olarak değerlendirilmiştir (Fowler, 1989; Kindler, 1997; Piscitelli, 1993; Wright, 1991).

19. yüzyılın sonlarında çocuk resimlerinin estetik bir değeri olmadığı düşünülmemekte ve sanat eğitimlerinin dışında çocuk resimleriyle ilgilenen tek meslek grubu olan psikologlar da bu çizimlerin iletişim aracı olarak simgesel özellikler taşıdıklarını, ancak sanatsal bir faaliyet olarak anlaşılması gerektiğini düşünmekteydiler. Sanatın salt gerçekçi ya da natüralist temsil özellikleriyle kabul edilebilir olduğu görüşünde olan psikologları, sanat eğitimleri de destekleyerek bu dönemde çocukların yaptıkları resimlere estetik değer verilmemesi gerektiğini ifade etmekteydiler (Kelly, 2004).

20. yüzyıl ile birlikte değişmeye başlayan bu anlayış, çocuk resimlerinin sanatsal bir değeri olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Uzmanlar, bu görüş değişikliğinin sebebinin modernist yaklaşımlar olabileceğini ifade etmişlerdir. Artık sanatçılar ve sanat eğitimcileri çocuk resminin sanatsal bir değeri olduğunu kabul ederek çocuk resimlerine önem vermektedirler (Antmen, 2010, s.35).

3. Bölüm

Alan Yazın

Bu bölümde, yapılan araştırma kapsamında yurtiçi ve yurtdışı ilgili literatür taranmış ve bu kapsamda değerlendirilebilecek araştırmalar özet şeklinde sunulmuştur. Konu alanı üzerinde yapılan çalışmalar, Türkiye ve yurtdışı olarak iki başlık altında toplanmış ve sanat eğitiminin genel çerçevesini çıkartarak kıyaslama yapabilme imkânı sağlanmıştır. Türkiye’deki araştırmaların odak noktası öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik görüşleri olurken, dünyada; genel olarak öğretmenlerin sanat hakkındaki uygulamaları ve odak noktaları araştırılmaya değer görülmüştür.

3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Tezel (2015) yapmış olduğu, “2007-2014 yılları arasında okul öncesi öğretmenleri tarafından hazırlanmış görsel sanat eğitimi etkinlikleri yönergelerinin okul öncesi görsel sanat eğitimi ölçütlerine göre incelenmesi” yüksek lisans çalışmasını Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı’nda yürüterek, Okul Öncesinde uygulanan sanat eğitimi etkinliklerinin Görsel Sanatlar eğitiminin ölçütlerini ne düzeyde taşıdığını belirlemeyi amaçlamıştır. Görsel Sanatlar eğitiminin ölçütlerini kendisi belirleyen araştırmacı uzman görüşlerini alarak on altı adet ölçüt hazırlamıştır. Araştırmacı; uygulanan etkinliklerin Görsel Sanatlar açısından değerlendirildiğinde ölçütlere ne kadar uyulduğu, yapılan çalışmaların Görsel Sanatlar dâhilinde ne derecede değerlendirilebileceği ve derslerde yararlanılan kitapların Görsel Sanatlara uygunluğunu tespit etmek istemiştir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun program geliştirirken Okul Öncesinde amaca uygun Görsel Sanat etkinliği programı oluşturulmasına katkı sağlayacağından araştırmasını önemli olarak nitelendirmiştir. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmada Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin uygulama yaptıkları İstanbul Kadıköy’deki okullardan 2007-2014 yılları arasında gerçekleşen toplamda 240 görsel sanat etkinliği yönergeleri

değerlendirilmiştir. Araştırmada verilere, araştırmacının hazırlamış olduğu on altı sorudan oluşan “Görsel Sanat Eğitimi Ölçütleri Formu” ile incelenerek ulaşılmıştır. Etkinlikler bir tablo haline getirilerek yıllara göre ayrılmış ve “Görsel Sanat Eğitimi Ölçütleri Formu” ile tek tek değerlendirilerek evet-hayır şeklinde uygunlukları belirlenmiştir. Cevapların nicel değerler şeklinde yüzde-frekans tablosu haline getirilerek yorumlandığı araştırmanın sonucuna göre; incelenen etkinliklerin hazırlanan ölçütlere büyük oranda uygun olarak organize edilmediği ve daha çok öğrencilerin el becerilerinin gelişimine yönelik olarak planlandığı belirlenmiştir. Ancak 2007’den 2014 yılına kadar geçen süre içerisinde Görsel Sanat ölçütlerine uygunluğun arttığı ortaya çıkmıştır.

Dikmen (2002), Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanan serbest zaman etkinliklerini dersi veren öğretmenlerin bakış açılarıyla değerlendirmeyi amaçladığı yüksek lisans araştırmasında tarama modelini kullanmış ve veri toplama yöntemi olarak öğretmenlerin serbest zaman etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla kırk sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırma evrenini, Eskişehir’de devlet ve özel Okul Öncesi eğitim kurumlarında çalışan tüm Okul Öncesi öğretmenleri oluşturmuş ve evrenden örneklem seçilmeyerek evreninin tamamına ulaşmak hedeflenmiştir. Veri alınan öğretmenler; resmi ve özel anaokullarından 37 kişi araştırmaya dâhil edilmiş, ancak 24 kişi değerlendirmeye alınmıştır. Anasınıflarında çalışan öğretmenlerden ise, 187 kişiden 138 kişinin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Toplam 162 kişiden oluşan veri setleri SPSS programında analiz edilen araştırma sonuçlarına göre; serbest zaman etkinliklerinin programda yer alan amaçlara uygun olarak yapıldığı, serbest zaman etkinliklerinin çocuklara kazandırması beklenen davranışları kazandırmada etkili olduğu, ancak öğretmenlerin öğretim yöntem, teknik ve stratejileri ile pekiştireç kullanma düzeylerinin yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçların öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğan ve Özyürek (2011), serbest zaman etkinliklerinde yapılan uygulamaların incelenmesini konu alan araştırmasını; Karabük ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden, rastlantısal olarak seçilmiş 3-6 yaş grubuyla çalışan 110 Okul Öncesi öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. “Kişisel Bilgi Formu” ve “Serbest Zaman Anket Formu” olarak belirlenen veri toplama araçları çoktan seçmeli, sıralı ve Likert tipi soruların yer aldığı veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin ilgi merkezleri için gereken materyalleri okul yönetimi desteği ile karşıladıkları, sanat etkinlikleri olmak üzere öğrencilerin seçtikleri ilgi merkezinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2008), 5-6 yaş Okul Öncesi öğretmenlerinin sanat ile diğer alanların etkinliklerini bütünleştirmeleri konusundaki bakış açıları ile öğretmenlerin tecrübeleri, eğitim hayatları ve sanat ile ilgili aldığı dersler, edindiği bilgiler gibi ders öğretmenlerinin demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında, kendisinin geliştirmiş olduğu “öğretmenlerin sanatın bütünleştirilmesi konusundaki inançları” anketi ile veri toplamıştır. Dört bölümden oluşan anketin bölümleri “demografik özellikler, bütünleştirilmiş program hakkında öğretmen inançları, sanatın diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi konusundaki öğretmen inanışları, bütünleştirilmiş programın Okul Öncesi eğitimdeki yeri hakkındaki öğretmen inanışları” şeklinde yer almaktadır. Tanımlayıcı araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Ankara ili merkez ve ilçelerinde bulunan devlet ve özel okullarda çalışan 5-6 yaş grubu öğretmenliği yapan Okul Öncesi öğretmenlerinden seçilen 255 kişilik bir öğretmen grubu araştırmanın katılımcılarını oluşurmaktadır. Katılımcı grubun okullara göre dağılımı ise; devlete bağlı Okul Öncesi eğitim kurumunda çalışan 118 Okul Öncesi öğretmeni ve özel Okul Öncesi eğitim kurumunda çalışan 137 Okul Öncesi öğretmeni şeklinededir. Araştırma sonucunda ise; katılımcı öğretmenlerin iş tecrübeleri ile bütünleştirilmiş program ve bu programın Okul Öncesi

eğitimdeki yeri hakkındaki inanışları arasında olumlu bir ilişki olduğu, aynı şekilde öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile bütünleştirilmiş programa ve bu programın Okul Öncesinde uygulanması hakkındaki inanışları arasında da olumlu bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmadan çıkan bir diğer sonuç ise; öğretmenlerin aldıkları sanat eğitimi dersleri ve bilgileri ile sanatın diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi konusundaki inanışları ve bütünleştirilmiş program içerisinde kullanılması ile ilgili inanışları arasında bulunan anlamlı ilişkidir. Öğretmenlerin % 64,3'ünün sanatı diğer etkinliklerle birleştirerek kullandığı tespit edilmiştir.

Özkan ve Girgin'in (2014) Okul Öncesi öğretmenlerinin Görsel Sanat etkinliklerine yer verme durumları ve etkinliklerde kullandıkları yöntemleri belirlemeye çalıştığı çalışmasında, 2013- 2014 öğretim yılında İstanbul Kadıköy ve Beşiktaş ilçelerinde görev yapan 51 Okul Öncesi öğretmenine anket kullanılarak veri toplanmıştır. Katılımcıların 10 tanesi ile ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve nitel veri analizi kullanılarak yorumlanmış, anket verileri ise yüzde frekans dağılımları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin % 76,5'i görsel sanat etkinliklerine her gün yer verdiği, % 52,9'unun en çok boyama etkinliğini tercih ederken % 47,1'inin etkinliklerde en çok anlatım yöntemini kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, uyguladıkları sanat etkinliklerinin öğrencilerinin motor becerileri ve yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu, üniversitede eğitimlerinde aldıkları sanat eğitiminin yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Erkut (2016), Okul Öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları sanat etkinlikleri hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasını tarama modelini kullanarak, Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinden amaçlı örneklem yöntemiyle seçtiği ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan 12 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem veri toplama araçlarından yararlanılarak elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin

çoğunun sanat etkinliklerinin motor becerileri geliştirdiğini düşündükleri için ağırlıklı olarak programlarında motor becerileri geliştirecek etkinliklere yer verdikleri, çevresel faktörlerden gelebilecek eleştirilerden çekinerek çalışmaların güzel gözükmesini istedikleri için sergi kaygısından öğrencilerinin yaratıcılıklarını destekleyecek çalışmalara yer vermedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sanat etkinlikleri konusunda kendilerini geliştiremedikleri, genel olarak kesme- yapıştırma etkinlikleri kullandıkları ve öğretmenlerin sanat etkinlikleri hakkındaki görüşleri ile yaptıkları plan, program ve uygulama arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin aldıkları sanat eğitimi ya da sanata olan ilgilerinin ders içeriklerine yansıdığı durumu ise araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuçtur.

Özden (2011), Okul Öncesinde uygulanan Görsel Sanatlar etkinliklerinin çocuğun farklı alanlardaki gelişim süreçlerini dâhil ederek etkisinin nasıl olduğunu gözlemlemek ve eğitimin nasıl daha kaliteli hale getirilebileceği üzerinde yoğunlaşarak oluşan sorunları tespit etmek ve çözüm üretmek amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Adana, Mardin, Niğde ili ve merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi ve özel anaokullarında görev yapmakta olan 30 Okul Öncesi öğretmenine anket uygulaması yapılarak veri toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada, Okul Öncesi eğitim genel olarak çocuğun gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmakla birlikte sanat eğitimi özelinde düşünüldüğünde; çocukların yaratıcılıklarının arttığını, özgür ve özgün düşünme becerilerini geliştirdikleri ve kendilerini daha iyi ve rahat ifade edebilme becerisi kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Usal (2012), Okul Öncesinde Görsel Sanatlar hakkında bilgi verilmesinde kullanılan materyalin çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ merkez ilçe, Aziz Gül İlköğretim Okulu anasınıfında öğrenim gören 28 çocuk katılımcı olarak yer almaktadır. Ana

ve ara renk öğretiminin farklı materyaller kullanılarak (oyun, tangram çalışmaları ve hikâye anlatma) yapılmış ve bu materyallerin etkilerini ölçmek amacıyla “24 maddelik Farklı Düşünme Testi ve 24 maddelik Farklı Hissetme Testi olmak üzere toplam 48 maddelik Williams Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonunda, Görsel Sanatlar etkinliklerinde farklı materyal kullanımının genel olarak olmasa da özel bazı durumlarda etkili olduğu ve yaratıcılık konusunda çocuğun genetik faktörleri ile dikkat-algı sürelerinin aynı orantıda etkili olduğu, materyal kullanımının ise bu durumları sadece destekleyici bir kuvvet olduğu tespit edilmiştir.

Dalğar (2017), “Görsel sanat eğitimi programının Okul Öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi” konusunda yapmış olduğu doktora çalışmasının evrenini Burdur il merkezinde bağımsız anaokullarında öğrenim gören 5-6 yaş grubu 40 çocuk oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu olarak ayrılan çocuklar yarı deneysel yöntem kullanılarak deney grubuna on iki hafta “Görsel Sanat Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Veriler, “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmış ve T testi ile analiz edilmiştir. Bulgular ışığında elde edilen sonuca göre, “Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın çocukların eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Özler (2009), Okul Öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları görsel sanat etkinliklerinin yaratıcılık düzeyini araştırdığı çalışmada dışarıdan gözlem metodunu kullanarak, Ankara ilinden rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 25 okulun öğrenci çalışmalarını değerlendirerek veri toplamıştır. Veriler, üç uzmanın görüşü alınarak hazırlanmış “yaratıcılık kriterleri” doğrultusunda değerlendirilmiş ve öğrenci çalışma yanında öğretmenlerin de davranışları gözleme dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin derslerde şablon etkinlikler kullandıklarını ve öğrencilerin bu nedenle kendi yaratıcılıklarını kullanabilecekleri bir alan kalmadığı için şekil, kompozisyon, renk dâhil olmak üzere hiçbir alanda yaratıcılıktan

bahsedilemeyeceği tespit edilmiştir. Öğrencilere farklı teknik ve malzeme sunulmaması ve öğrencilerin kendi tercihlerine kalan noktanın sadece çalışmanın içini boyayabileceği rengin seçilmesi olduğundan yaratıcılığın köreltildiği, el becerisinin geliştiği bir eğitim sürecinden bahsedildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, boyama kitaplarını ve görsel sanat etkinlikleri adı altında çıkan kitapları alıp, fotokopi çekerek kullanmaları her öğrencinin aynı çalışmayı yapmasına neden olduğu gibi sadece boş zamanın değerlendirildiği bir etkinlik olarak sanat eğitiminden uzaklaşmaktadır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise, öğrencilerin yaratıcılıklarını gösterebildikleri alanların üç boyutlu çalışmalarla desteklenebildiğini, bunun nedeni olarak öğretmenlerin çalışmalara daha çok müdahale etmesi olduğu belirtilmiştir.

Özalp (2009), ÇASEY'in (Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi) sanat eğitimi verirken çocuklara sağladıkları olumlu gelişimleri belirlemeyi amaçladığı araştırmasında gözlem, görüşme ve literatür tarama yöntemleri ile veri toplamıştır. Araştırma verileri, Konya Özel Gençlik İlköğretim Okulu anasınıfında bulunan 5-6 yaşlarındaki 21 öğrenci ve öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenciler, teorileri uygulamayla birleştirilen etkinliklerin yer aldığı programlar sayesinde sanat eserlerini görme ve inceleme şansına sahip oldukları için sanat tarihi, estetik ve sanat eleştirisi gibi becerilerini geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu sayede sanatsal terimler kullanarak topluluk karşısında kendilerini daha rahat ifade edebildikleri gözlemlenmiştir.

Olgun ve Kahraman (2016), teknolojiden yararlanılarak oluşturulan oyunlar aracılığıyla çocukların sanata karşı ilgi duymalarını sağlamayı amaçladığı araştırmasında 27 kreş öğrencisine uygulama yapmıştır. 4-5 yaş grubunu kapsayan öğrenci grubundan elde edilen sonuçlara göre; birey hem fiziksel hem sanatsal gelişim gösterdiği ve sanata karşı olumlu algılar oluşturarak çocukların sanatı sevmelerini sağladığı için teknolojiden yararlanılarak

farklı uygulamaların yapılması ve erken yaşta uygulanması sanatın kalıcı olarak öğrenilmesini sağlayacağı için tavsiye edilmiştir.

Yıldırım (2018), yapmış olduğu çalışmasında Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullardaki uygulamaları inceleyerek verilen Görsel Sanatlar eğitiminin, programa uygunluğunu belirlemeyi amaçladığı araştırmasında bu görüşleri benimseyen 7 özel anaokulunu örneklem olarak belirlemiştir. Görüşme ve gözlem yoluyla toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre; ilgili yaklaşımlar hakkındaki temel prensiplere okulların hâkim oldukları, benimsenen yaklaşım hakkında eğitim aldıkları ve uzman kişilerle birlikte süreci yönettikleri ancak veliden kaynaklı bazı faktörlerde bu yaklaşımların dışına çıktığı gözlemlenmiştir.

Duman (2014), Okul Öncesi öğretmenliği lisans programına devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin sanat etkinliklerine karşı olan görüşlerini incelediği çalışmasında “Görsel Sanatlar görüş anketi” geliştirilerek uygulanmış ve sonuçlar ki kare (chi square) testi kullanılarak analiz edilmiştir. Gazi Üniversitesi Okul Öncesi eğitimi öğretmenliğinde yapılan çalışmaya birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden gönüllü olarak katılmak isteyenlerden, sistematik tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen iki yüz öğrenci katılmıştır. Birinci ve son sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplar mezun oldukları liselerle karşılaştırılarak yorumlandığı çalışmada; öğrencilerin sanat eğitiminde yaratıcılıklarının kullanılması ve ortaya çıkartılması gerektiğini düşündükleri ancak son sınıfların sanat etkinliklerinin uygulama kısmını daha iyi analiz etmelerine rağmen öğretmen merkezli görüşü benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bir diğer önemli sonuç ise; sanat etkinliklerinin amacına ulaşması için öğretmen adaylarının farklı materyal kullanımı ve yöntemler konusunda desteklenmeleri gerektiğidir.

Büyükyıldırım (2018), Okul Öncesi öğretmen adayları ile Okul Öncesi öğretmenlerinin sanat etkinlikleri konusundaki yeterlilikleri hakkında ne düşündüklerini nitel araştırma

yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak ortaya çıkartmıştır. Araştırma kapsamında toplamda 23 kişi ile görüşülmüş olup, veriler betimsel ve içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; katılımcıların özgün olmayan, alışlagelmiş klasik etkinliklere yer verdikleri, farklı malzemeler ve teknik kullanamadıkları, yeni ve farklı etkinlik üretmedikleri ve buradan yola çıkarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgi ve uygulama konusunda benzerlik gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tecrübelerine rağmen böyle bir sonuçla karşılaşmasını araştırmacı; devletin sağlamış olduğu imkânların yetersizliğine ve hizmet içi eğitimlerin yeterli ve nitelikli olmadığı şeklindeki düşünceleriyle açıklamıştır. Lisans öğrencilerinin aldıkları eğitimi teorik olarak aldıkları, deneyime sahip olmadıkları için ne yapmaları gerektiğini bilmemeleri sebebiyle böyle bir sonuç çıktığını belirten araştırmacı, lisans eğitimlerinde verilen sanat derslerinin nitelik yönünden tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Garvis ve Lemon (2013), “Are the Arts important in schooling? Clear messages from the voices of pre-service generalist teachers in Australia” adlı makalelerinde, Avustralya’daki öğretim programının önemli bir parçası olan sanat hakkında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sanatın önemi ve sanatın okuldaki rolü hakkındaki inanç ve algılarını araştırmayı amaçlamışlardır. Konu ile ilgili Avustralya’da iki üniversitede 206 kişiye anket uygulanmış ve istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bulgular, sanatın okullardaki rolü ve sanatla kişisel olarak ilgilenme düzeyleri hakkındaki mevcut görüş ve algılara ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Sanat konusunda geçmişte elde edilen deneyimlerin eksikliğinin; okul sanat öğretimi, öğretim programı geliştirme, müze ve sanatçılarla ilgilenme konusundaki inançlarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları sanatın, çocukların öğrenmesi için önemli olduğuna inanırken, bu inançlarını gerçekleştirebilmek ve diğer derslerin bilgilerini sanat yoluyla öğretebilme konusunda çok az deneyime sahip oldukları

görülmektedir. Araştırmacılar tarafından; öğretmen adaylarının uygulamalı etkinliklere katılarak, ilgi çekici sanatsal çalışmalar uygulayan, yetkin ve yetenekli öğretmenler tarafından görüşlerinin değiştirilebileceği söylenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki deneyimleri sırasında bu rol modellerine erişememesi durumunda, bu çalışmadan yararlanacakları çok az deneyime ve anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Sonuç olarak, sanat hakkında anlayış eksikliği ve üniversite dışındaki sanat faaliyetlerine yetişkin olarak zayıf katılımın altı çizilmektedir. Bu nedenle, sanat eğitiminin yeri ile ilgili bir kaygıyı vurgulamaktadır ve Avustralya bağlamında Sanat eğitiminin geleceği için endişe duyduğunu belirtmektedir.

Garvis'in (2011), "An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education" adlı makalesinin amacı, erken çocukluk çağındaki öğretmenlerin İngilizce ve Matematik öğretimleri ile Sanat eğitimi (dans, drama, müzik, görsel sanatlar ve medya) arasındaki öz yeterlik düzeylerini araştırmaktır. Çalışmanın odağı, sanat eğitimi için mevcut inançların güçlü mü yoksa zayıf mı olduğunu belirlemek için öğretmenin öz yeterlilik düzeyini ölçmek olarak belirlenen araştırmanın verileri 2010 yılında Queensland'daki erken çocukluk öğretmenlerine kolay örnekleme kullanılarak seçilen 21 katılımcıya anket uygulaması yapılarak toplanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, sanat dallarının her biri için öğretmen öz yeterliği genel ortalamasının, hem İngilizce hem de Matematik için öğretmen öz yeterliliklerinden daha düşük olduğunu göstermiştir. Sanat gruplarında, erken çocukluk öğretmenleri Görsel Sanatlar eğitimi için öz yeterlilik puanının daha yüksek olduğu, ikinci olarak ise müziğin yer aldığı listede sanatın ve müziğin kendilerini izleyen diğer branşlara kıyasla daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Öğretim programında yer alan iki dersin haftalık olarak en çok öz yeterlilik puanlarına sahip olduğunu görmek, araştırmacı için beklenmedik bir durum olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler konu alanlarında daha güçlü içerik bilgisine sahipse, konuyu sınıfta öğretmekle meşgul olmaları daha olasıdır. Bu çalışmada, katılımcıların neredeyse yarısı, sanat dallarının her biri için içerik

bilgilerinin çok düşük olduğu, ayrıca erken çocukluk öğretmenlerinin İngilizceyi ve Matematiği, sanatla kıyaslandığında “iyi öğretim” verebilmek için daha önemli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerde “iyi öğretme” inançlarının oluşmasının hafta boyunca belirli bir dersi vermek için verilen saat sayısında değişiklik gösterebileceği ve eğer öğretmenler, sanatın sınıftaki önemi hakkında daha az inançları varsa, sanat derslerinde daha az zaman harcayacakları düşünülmektedir. Araştırma verilerine göre araştırmacı; öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim üzerinde daha fazla odaklanması gerektiğini belirtmiştir.

Baum (2017), sanat eğitimcileri ve Okul Öncesi öğretmenlerinin eğitim konusunda benzer felsefeleri ve inançları benimsedikleri düşüncesinden yola çıkarak iki disiplin arasında bir ittifak oluşturmayı amaçladığı araştırmasında, çocukların daha kaliteli sanat eğitimi alabilmeleri için bazı öneriler sunmuştur. Birincisi, erken çocukluk eğitimcileri, sanatı, erken çocukluk öğretim programına ek olarak değil, küçük çocukların öğrenme, gelişme ve refahı için kritik bir deneyim olarak kucaklamalı ve seslendirmelidir. Araştırmacı, bu çabaları tamamlamak ve desteklemek için sanat eğitimcileri, öğretmenlik hazırlıklarında, politika çalışmalarında ve araştırmalarında yaşamın bu zamanına daha fazla dikkat ederek, ilk yılların değerine bağlılıklarını göstermeye devam edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Alter-Muri (1990), “Training preschool teachers in creative art activities: The effects of a prescribed methodology” adlı çalışmasında; Okul Öncesi çocuğuna yönelik verilen sanat eğitimi için Okul Öncesi öğretmenlerini gelişimsel ve psikolojik yönleriyle eğitmek, yaratıcı sanat etkinliklerini formüle etmek ve öğretmek için bir metodoloji sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmada Okul Öncesi öğretmenlerine verilen eğitimin, Okul Öncesi öğretmenlerinin sanatın değeri ve sanat öğretme yöntemleri ile ilgili tutum ve davranışlarını değiştirmedeki etkinliği değerlendirilmiştir. Örneklem, Massachusetts’teki 73 Okul Öncesi öğretmeni, yardımcı öğretmen ve aile gündüz bakım sağlayıcılarından oluşmuştur. Deney grubuna yaratıcı sanat etkinlikleri konusunda bir eğitim verilmiş ve her iki gruba da çocukların sanatına yönelik

tutumları ile ilgili ön testler uygulamıştır. Eğitimden sonra öğretmenlerin, küçük çocuklara sanat öğretme stilleri gözlenmiş ve değerlendirilmiştir. Eğitim programının etkinliği değerlendirmelerle doğrulanmış ve denekler, mesleki gelişimleri için eğitimin önemli olduğu kanısına varmışlardır. İstatistiksel bulgular, Likert tipi tutum ön testinde ve test sonrasındaki 23 maddenin 11'inde önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bulgular ise, neredeyse tüm maddeler için beklenen yönde bir değişiklik olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun bazı maddelerde de değişiklik göstermesine rağmen, değişikliklerin her zaman deney grubundan daha az olduğu gözlemlenmiştir. Veriler genel olarak, katılımcıların eğitim düzeyinin çocuk sanatının değerine yönelik tutumlarında bir fark yaratmadığını göstermiştir. Öğretmenlere verilen eğitim sonunda, her iki grubun da derslerinde eşit oranda yaratıcı sanat etkinliği uyguladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin fikir değişikliği ve uygulama yaparken kullandıkları öğretim yöntemlerinde değişikliğe gitmeleri, araştırmacı tarafından Okul Öncesinde verilen sanat eğitimi için olumlu bir adım olarak görülmüştür.

Garvis ve Twigg (2010), öğretmenlerin yeterli bilgiye ve deneyime sahip olmadıkları durumlarda öğrencilerine kaliteli bir sanat eğitimi sağlayamayacakları fikrinden yola çıkılarak yaptıkları araştırmada, Avustralya'da ve dünyadaki diğer birçok ülkede, sanat eğitimi, erken çocukluk eğitiminin önemli bir yönü olarak kabul edildiğini savunmuş ve bu nedenle, kariyerlerinin her aşamasında öğretmenlere sanatla ilgili eğitim verilmesi üzerinde durmuşlardır. Sürekli tekrarlanan mesleki gelişim sayesinde öğretmenlerin, küçük çocukların sanatsal öğrenmelerini yönetmede kendilerine yardımcı olacak temel beceriler geliştireceklerine vurgu yaparak, araştırmada; Okul Öncesi sınıflarında yapılan çalışmaları değerlendirerek sanat eğitiminde ihtiyaç duyulan beceri ve tekniklerle ilgili ana temalar ortaya çıkarmışlardır. Araştırma sonucunda; sanattaki erken çocukluk öğretmenliği eğitimi geliştirmeye yönelik bütünsel bir yaklaşım, erken çocukluk eğitimi ortamlarında öğrenciler için yüksek kalitede sanat eğitimi deneyimleri sağlayacağı için öğretmenlerin sanat eğitimi

konusunda sürekli yeni eğitimler alarak uygulamalar yapmaları gerektiğinin önemi belirtilmiştir.

Bae (2004) yapmış olduğu araştırmasında, sanat eğitimi üzerindeki öğretmen etkisini anlayabilmek ve öğretmenlere bu konuda rehberlik etmenin Okul Öncesi dönemdeki sanat eğitiminde öğretmen yetenekleri ve özgüvenlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmaya 6 öğretmen ve 4-5 yaşlarından oluşan 26 öğrencilik bir sınıf dâhil edilmiş ve veriler gözlem ve görüşme tekniği ile bir eğitim yılı boyunca toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilere malzeme sağlamanın tek başına bir anlam ifade etmediği, ders öğretmenin de bu yaratıcı sürece anlamlı ve yeterli bir şekilde rehberlik etmesi gerektiği yargısına varılmıştır. Araştırmada ayrıca, Okul Öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimi konusunda tecrübe edinebilmeleri için staj dönemlerinde sanat uygulamalarına katılmalarının onların sanatsal gelişimlerini arttıracığı üzerinde durulmuştur.

Eckhoff (2011), sanatçının Okul Öncesi eğitim ortamında bulunarak Okul Öncesi öğretmeni ile birlikte bir program oluşturmasının, Okul Öncesi çocuğunun sanatsal deneyimi üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, sanat eğitiminin Okul Öncesi dönemdeki önemine ve gerekliliğine vurgu yapmıştır. Sanatçının sürece dâhil olarak kendisinin hazırlamış olduğu Görsel Sanat eğitimi planının, Okul Öncesi eğitim sınıfında daha anlamlı olduğu görülmüş ve sanatçı ve öğretmen arasındaki bu paylaşım Reggio Emilia yaklaşımındaki pedegog ile sanatçı arasındaki ilişkiye benzetilmiştir. Araştırma sonunda; Okul Öncesi öğretmeni ile sanatçı arasındaki bu iletişimin Okul Öncesi öğrencilerinde sanatsal çalışma üretmeyi ve estetik gelişimini sağladığı belirtilmiştir.

Christensen ve Kirkland (2009) tarafından gerçekleştirilen “Early childhood visual arts curriculum: freeing spaces to express developmental and cultural palettes of mind.” adlı çalışmada, okullarda yapılan eğitimin akademik başarıya odaklandığı belirtilerek, bu eğilimin yaratıcı deneyimlere ve eleştirel düşünme üzerindeki olumsuz etkilerine vurgu yapılmıştır.

Araştırmada, Uluslararası Çocukluk Eğitimi Organizasyonu'nun (ACEI) önemseyerek değindiği noktalar üzerinde durulmuş ve drama, müzik ve sanatın çocukların öz benliklerinin kendi kültürleriyle adaptasyonlarını geliştirdiği belirtilmiştir. Görsel sanatların, erken çocukluk döneminde; duyguların farkındalığını, keşfetme ve merak güdüsünü, bilişsel becerileri, estetik becerileri, yaratıcılığı geliştirdiği araştırma bulguları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Edwards ve Nabors (1993), Okul Öncesi eğitim sınıflarında uygulanan sanat etkinliklerini tanımladıktan sonra etkinlikleri neden yaratıcı olmadığını incelediği araştırmasında, yaratıcılığın özelliklerini, öğretmenlerin ve bakıcıların çocuklarda yaratıcı süreci teşvik etme yollarını tartışmaktadır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin çocukların neler yaptığını değil, çalışmayı nasıl yaptıkları ve yaparken neler hissettiklerine dikkat etmeleri gerektiğine vurgu yaparken, yapılan eğitimi planlarken bir amaç doğrultusunda olmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Dighe ve diğerleri (1998) yaptıkları araştırmada sınıf ortamının güzelliğini, materyal ve araçların kullanımını, çocuğun öğretim programının kaynağı olarak görülmesini, çocuk merkezli planlamayı, grafiksel gösterimin gelişimini yönlendirmede öğretmen-çocuk etkileşimi ve modellemeyi dikkate almaktadırlar. Buradan yola çıkarak sanat etkinlikleri süreçlerinde öğretmenin, çocukların sanat etkinlikleri üzerine yaptığı konuşmaları ve sanatı keşfetme süreçlerini dikkate almaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Sunday (2015), Okul Öncesi çocuklarının hâlihazırda var olan sanat etkinliklerinin teoride ve uygulamadaki çağdaş sanat yaklaşımlarıyla bağlantısı olmadığını belirttiği araştırmasında öğrencilerin farklı yönlerini ve potansiyellerini ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırma, Amerika'nın Orta-Atlantik bölgesindeki okullara giden 4-5 yaş arasındaki çocukların haftalık sanat dersleri incelenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; çocukların

kendisine sunulan sanatsal ortam ve fikirleri anlama ve keşfetmelerine bağı olarak sanatın çocukların hayatlarındaki işlevi farklılaşmaktadır.

Novaković (2015), yaptığı araştırmasında, Okul Öncesi öğretmenlerinin sanat faaliyetlerindeki rolleriyle ilgili tutumlarını ve sanat etkinliklerinin uygulanmasına yönelik bazı didaktik yaklaşımların sıklığı incelenmiştir. Çalışma, Hırvatistan'da 17 anaokulundan 207 Okul Öncesi öğretmeni örneği üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları Okul Öncesi öğretmenlerinin sanat alanlarındaki bilgilerini iyi değerlendirdiğini göstermektedir. Okul Öncesi öğretmenlerinin kişisel sanat bilgisi ile ilgili kişisel tutumlarında, eğitim derecesi ve mesleki unvanı göz önüne alındığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sonuçlar ayrıca, Okul Öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde, eğitim derecesi bakımından kendi rolleriyle ilgili tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Okul Öncesi öğretmenlerinin sürekli olarak mesleki eğitimlere katılmaları gerektiği belirtilmiştir.

Türkiye ve dünya genelinde Okul Öncesi dönem Sanat Eğitimi konusunda yapılan araştırmalardan elde edilen bilgilere göre araştırmacıların genel olarak; öğretmenlerin sanat etkinliklerini uygularken kullandıkları yöntem ve teknikler, etkinlikleri sunuş tarzları, sanatı nasıl algıladıkları ve sanat eğitimi alanında sahip oldukları bilgileri araştırdıkları görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, araştırmacıların sanat eğitiminin geleceği hakkında endişe duyduklarını ve genel kanı olarak ise öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar hakkında bilgi birikimlerinin tatmin edici seviyede olmadığını göstermektedir.

Bu nedenle, Okul Öncesi öğretmenlerinin sanat algılarından ve bilgilerinden ziyade sanat eğitimi içeriklerini neye göre ve nasıl planladıkları, nasıl uyguladıkları ve bu uygulamaların niteliklerinin incelenmesi gerektiği alanda yapılan diğer araştırmaların sonuçlarından bilinmektedir. Bu çalışma, Okul Öncesi dönemde Sanat Eğitimi hakkında neler olduğu ve

neler yapıldığı, hangi uygulamalara hangi gerekçelerle yer verildiği konusunda bilgi vereceğinden, alandaki birçok soruya cevap olması beklenmektedir.

4. Bölüm

Yöntem

Alan yazın yöntem bağlamında incelendiğinde, nitel ve nicel araştırmalara yönelik çeşitli tanımların yer aldığını görmekteyiz. Bunlar ayrı olarak incelendiğinde, nitel araştırmaların kendi içerisinde süreç ve işlev olarak iki ayrı yapıda tanımlarına rastlanılmaktadır. Nitel araştırmayı işlevi yönünden tanımlayan Merriam ve Tisdell (2015); bireyin elde ettikleri deneyimleri hakkında ne düşündükleri, nasıl yorumladıkları, bunlara hangi anlamları yükledikleri ve yaşamlarını nasıl yapılandırdıkları şeklinde bir yaklaşımı benimserken, Yıldırım ve Şimşek (2013, s.45); nitel araştırmaları süreç yönünden değerlendirerek yaptıkları tanımda; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak bahsetmişlerdir (Saban & Ersoy, 2017, s.5). Nitel araştırmalar özellikle sosyal bilimler alanında çok kullanılan, insanların davranışlarını inceleyen ve bu davranışların sebeplerini detaylı ve derinlemesine inceleyen araştırma yöntemi olarak tanımlanırken; nicel araştırmalar daha çok sayısal veriler, kavramlar, hipotezler geliştirerek ya da uygulayarak istatistiki verilere dayalı olarak ortaya çıkan olgular arasındaki ilişkinin anlaşılmaya çalışıldığı bir araştırma türü olarak karşımıza çıkar (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2015, s.39; Merriam, 2018, s.4).

Elde edilen sonuçları evrene genellemeyi amaç edinen nicel araştırmalar, çoğunlukla laboratuvar ortamlarında gerçekleştirilir ve bu nedenle araştırmacıların katılımcılarla ilişkileri yok denecek kadar azdır (Saban & Ersoy, 2017, s.6-7). Nitel araştırmalarda ise bilgi kaynağı katılımcı olduğu için araştırmacılar katılımcılarla iyi ilişki kurmak durumundadırlar ve bu sebepten dolayı nitel araştırmalara “doğal araştırmalar” da denilmektedir (Lincoln & Guba, 1985).

Genel olarak bahsetmek gerekirse nicel araştırma bir durumun, olayın, davranışın süregelen tekrarı ya da miktarı ile ilgiliyken (Berg & Lune, 2015, s. 19); nitel araştırma ise bir durumun neden ve nasıl ortaya çıktığı, bunu deneyimleyen kişilerin ne hissettiği ile ilgilenir, bunları bizzat olayın ve deneyimlerin yaşandığı yerde araştırmacının bizzat kendisi bulunarak gözlemler, görüşmeler vb. yaparak durumu anlamaya çalışır ve o şekilde analiz eder (Güler ve diğerleri, 2015, s.40). Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinliklerinin Görsel Sanat Eğitimi amaçları doğrultusunda değerlendirilmesini konu alan bu araştırmada; katılımcılarla yoğun iletişim, derinlemesine araştırma ve bilgi edinme süreci gerektiğinden dolayı nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

4.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olan ve örnek olay olarak da bilinen durum çalışması modeli temelinde yapılandırılmıştır. Durum çalışmasının en önemli özelliği analizleri neden-sonuç bağlamında açıklamak yerine, olayların ve durumların derinlemesine anlaşılmasına çalışılmasıdır (Güler ve diğerleri, 2015, s.301). Yin (2003), durum çalışmalarının kullanılabileceği şartları şu şekilde özetlemiştir:

- “Çalışmanın odak noktasının “nasıl” ve “neden” sorularına cevap araması,
- Çalışmaya katılanların davranışlarının araştırmacılar tarafından etkilenmeyecek olması durumlarında,
- Çalışılan konuyla ilgili çevresel faktörlerin de araştırılması gerektiğinde,
- Çalışılan olgu ve çevresi ile ilgili sınırlar belirgin olmadığında” (akt. Güler ve diğerleri, 2015, s.303).

Yin (2009), durum çalışmaları için; gerçek hayatta karşılaşılan durumların yaşandıkları yerde analiz edilmesi şeklinde bir tanımlama yaparken, Stake (2005) durum çalışmalarının bir araştırma metodolojisi olmadığını sadece belirli şartlar içerisinde ne araştırılacağına karar verme süreci olarak tanımlamış ancak diğer araştırmacılar bu kanıda olmadıklarını durum

çalışmalarının detaylı bir araştırma yöntemi olduğunu söylemişlerdir (Denzin & Lincoln, 2005; Meriam, 1998; Yin, 2009; Creswell, 2018, s. 97).

Özellikle program değerlendirme amacıyla yapılan araştırmalarda durum çalışmasının çok önemli olduğundan bahseden Patton (1990); program ya da programı uygulayan kişiler özelinde ihtiyaçların araştırmacılar tarafından iyi analiz edilmesi gerektiğini, yani kişiden kişiye ya da kurumdan kuruma farklılık gösterebileceği için bunların detaylı incelenerek analiz edilip sunulmasının önemi üzerinde durmuştur (Saban & Ersoy, 2017, s.146). Bu nedenlerden dolayı Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinliklerinin incelendiği bu araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Ayrıca durum çalışmaları içerisinde yer alan çoklu durum çalışmasında, farklı çevresel faktörlerin de araştırmaya dâhil edilerek her çevrenin kendi içerisinde incelenmesi ve birbirleri ile karşılaştırılmasına olanak verdiği için bu araştırma çoklu durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Araştırma soruları kapsamında düşünüldüğünde ise Yin (2003), durum çalışmalarında kullanılacak soru şekillerinin “neden” ve “nasıl” şeklinde olması gerektiğini söylemiştir (akt. Güler ve diğerleri, 2015, s. 311).

Yapılan tüm tanımlar dikkate alındığında bu araştırmada; Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan sanat etkinliklerinin Görsel Sanatlar eğitimi doğrultusunda değerlendirmesini yapabilmek üzere belirlenen araştırma sorularının, durum çalışmasına uyum sağlamasından dolayı, araştırma yaklaşımı olarak benimsenmesinin doğru olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, araştırılan konuya cevap bulabilmek için belirlenen faktörler birçok yönden incelenerek ve yorumlanarak analizlerinin yapılması gerektiğinden çoklu durum araştırması tercih edilmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, Okul Öncesi kurumlarında verilen sanat eğitimini anlayabilmek ve etkinliklerin içeriğini aktarabilmek hedeflendiği için araştırma evrenini Türkiye’de ki Okul

Öncesi eğitim kurumlarında eğitim veren tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, Bilecik ilinde gerçekleştirildiği için araştırmanın hedef evrenini yani çalışma grubunu Bilecik ilinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır.

Evren, araştırma konusu çerçevesinde konu ile ilgili bilgilerin muhatabı olan kişi, toplum, kuruluş, olay gibi durumları belirten bir kavram iken; hedef evren, araştırmacının yaptığı çalışma neticesinde elde ettiği sonuçları genellemek istediği evreni temsil etmektedir (Karasar, 2012, s. 110; Singleton & Straits, 2005). Örneklem ise; evreni temsil ettiğine inanılan araştırmanın gerçekleştirildiği kişi, topluluk, olay, yer gibi durumları belirtmektedir (Maxfield & Babbie, 1998; akt. Güler vd. 2015, s.89). Genel olarak nitel araştırmaların evrene genelleme gibi bir kaygısı olmadığından, çalışma grubu seçilirken böyle bir kaygı güdülmemiş ve araştırma sorularına cevap verilebilecek nitelikte bir örneklem olması önemsenmiştir.

Örnekleme hatasını en aza indirmek adına; katılımcı sayısının ve veri çeşitlerinin artırılması ve verilerin toplandığı mekân türlerinin farklılaştırılmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda anket uygulaması için; Bilecik ilindeki tüm Okul Öncesi öğretmenlerine ulaşılarak, verilerin farklı bakış açılarından oluşturulması ve genel çerçevenin görülebilmesi açısından tüm öğretmenlere anket uygulanarak “amaçlı maksimal örnekleme” (Creswell, 2012; akt. Creswell 2018, s.292) yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme uygulaması için; “Çok aşamalı küme örnekleme” yöntemi kullanılarak, öncelikle araştırma evreni Okul Öncesi eğitim kurumlarının türüne göre üç ayrı küme halinde listelenmiştir (Gliner, Morgan & Leech, 2015, s.122; Güler ve diğerleri, 2015, s.94). Bunlar; özel anaokulları, bağımsız anaokulları ve ilkokul ya da ortaokul bünyesinde bulunan anasınıflarıdır. Üç gruba ayrılan Okul Öncesi eğitim kurumlarından ikinci aşama olarak her gruptan rastgele örneklem seçilmiş ve seçilen öğretmenlerle görüşme yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2

Yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan kişilere ait bilgiler

Katılımcı Kod İsimleri	Çalıştığı Okul Türü	Görev Süresi	Eğitim Düzeyi
Katılımcı 1	Özel	13	Lise
Katılımcı 2	Özel	2	Üniversite
Katılımcı 4	Özel	15	Lise
Katılımcı 5	Özel	3	Lise
Katılımcı 6	Özel	3	Lise
Katılımcı 7	Özel	1	Lise
Katılımcı 8	Özel	2	Üniversite
Katılımcı 9	Özel	3	Lise
Katılımcı 10	Özel	3	Üniversite
Katılımcı 11	Özel	1	Üniversite
Katılımcı 12	Özel	10	Lise
Katılımcı 13	Devlet	18	Üniversite
Katılımcı 14	Devlet	18	Üniversite
Katılımcı 15	Devlet	29	Üniversite
Katılımcı 16	Devlet	10	Üniversite
Katılımcı 17	Devlet	8	Üniversite
Katılımcı 18	Devlet	5	Üniversite
Katılımcı 19	Devlet	6	Üniversite
Katılımcı 20	Devlet	4	Üniversite
Katılımcı 21	Devlet	13	Üniversite

Gözlem uygulaması için; araştırmacının kolay ulaşabilmesi ve gözlem sayısının arttırılabilmesine olanak sağlayabilmesi için “uygun örnekleme” modeli tercih edilmiştir (Patton, 2018, s. 242). Bu kapsamda araştırmacının çalışma bölgesine yakın olan üç kurumda gözlem uygulamaları yapılmıştır.

Çalışma katılımcıları belirlenirken, belirli sınırlamalar getirilerek araştırmanın kapsam dışına çıkmamasına gayret edilmiştir. Bu nedenle Okul Öncesi eğitim kurumları içerisinde kreşler, gündüz bakım evleri, uygulama sınıfları gibi kurumlar dâhil edilmemiş ve araştırma özel anaokulları, bağımsız anaokulları ve okulların bünyelerinde bulunan anasınıfları

çerçevesinde 3-6 yaş arası eğitim veren kurumlarla yürütülmüştür. Ek olarak, vakıflara bağlı kuruluşlar ve diyanete bağlı Okul Öncesi kurumları gibi MEB dışında herhangi bir kuruma bağlı olan kurumlar araştırmaya dâhil edilmeyen eğitim kurumları arasındadır. Buradan hareketle örneklem belirleme sürecinde araştırmanın; il, öğrenci yaşları ve veri toplama mekânları bakımından sınırlandırıldığı söylenebilmektedir. Çalışmanın amaç dışına çıkmaması için, verilerin toplanması konusunda farklı yönlerden (zaman, yer vb.) sınırlamalar getirilmesini desteklenmiş ve bunların araştırmacının işini kolaylaştıracağı belirtilmiştir (Yin, 2009; Stake, 1995; Creswell, 2009; Miles & Huberman, 1994).

4.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması sürecinde “gözlem, görüşme (yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış), odak grup görüşmeleri” gibi yöntemlerin kullanılabilceğini belirten uzmanlar, araştırmaya uygun şekilde veri toplama araçlarının seçilmesinin önemli olduğu görüşündedirler (Bachman & Schutt, 2001; Creswell, 2007; Draus, Siegal, Carlson, Falck & Wang, 2005; Kraska & Neuman, 2008; Neuman & Wiegand, 2000; Singleton & Straits, 2005). Durum çalışmalarında araştırmacının amacı, odaklandığı olguya yönelik önemli faktörlerin etkileşimlerini ortaya çıkartmaktır (Merriam, 2005, s. 42). Bu doğrultuda araştırmanın odak noktası Okul Öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları sanat etkinliklerinin genel yapısını ve çerçevesini anlayabilmek olduğundan, farklı veri toplama araçlarından yararlanılarak farklı açılardan değerlendirme yapılması gerekmektedir. Özellikle durum çalışmalarında, daha doğru bilgiler elde edebilmek adına tek bir veri kaynağından tüm verilerin alınmasını doğru bulmayan Merriam (2015, s.42), ana veri kaynağının yanında diğer veri toplama yöntemlerinin de uygun olmaları dâhilinde araştırma veri setine eklenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu nedenle araştırmada veri çeşitliliğini (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.218) sağlayabilmek ve farklı perspektiflerden durumu değerlendirebilmek amacıyla dört farklı veri toplama tekniği kullanılmıştır. Bunlar; temel veri kaynağını oluşturan yarı-

yapılandırılmış görüşme ve yardımcı veri kaynakları olarak da; gözlem, doküman incelemesi ve anket teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 3

Kullanılan veri toplama araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları			
	Görüşme Formu	Gözlem	Doküman inceleme	Anket
Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinliklerin kapsam ve içeriği nedir?	✓	✓		
Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat temelli etkinliklerin öğretmen uygulamaları kapsamında amaç ve hedefleri nelerdir?	✓	✓		
Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinlik uygulamaları, Görsel Sanatlar Eğitimi Programındaki amaç ve hedefleri karşılamakta mıdır?			✓	✓
Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinliklerde karşılaşılan sorunlar nelerdir?	✓	✓		
Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinliklerde karşılaşılan sorunlara yönelik hangi eğitim yöntem ve stratejileri kullanılabilir?	✓	✓	✓	✓

4.3.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme. Görüşmenin amacı, diğer insanların bakış açılarına erişebilmek olduğundan (Patton, 2014, s. 341) ve özellikle gözlem yapılarak anlaşılacak konular kapsamında değerlendirilen araştırma soruları için görüşme formu hazırlanarak okul

öncesi öğretmenlerine uygulanmasına karar verilmiştir. Veri toplama araçları hazırlanmadan önce ön gözlem ve görüşme yapılarak ne tip soruların sorulabileceği araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Okul Öncesi öğretmenleri (2 kişi) ile yapılan sohbetler, Okul Öncesinde verilen eğitimde neler yaptıkları ve süreci nasıl planladıkları, hangi konularda zorlandıkları, hangi kaynakları kullandıkları, etkinlikleri nasıl planladıkları şeklindeki konular çerçevesinde gerçekleştirilmiş ve araştırma yapılacak dönem ile ilgili bilgiler edinilmiştir. Yapılan bu ön görüşmelerde elde edilen bilgiler ışığında araştırma konusu ile ilgili literatür incelenerek görüşme soruları yapılandırılmıştır. Sorular, araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra alan uzmanı ve danışman tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Uludağ Üniversitesi Etik Kurulu onayına gönderilmiş ve gerekli onaylar alınmıştır.

Merriam (2018, s.93), görüşme formlarında yer alan soruların bilgi edinmek istenilen konuyla ilişkili olarak ve sade anlaşılabilir bir üslup kullanılarak yazılması gerektiğini önemle belirtmiştir. Öğretmenlerin araştırmayı etkileyebileceği değişkenler olarak görülen kişisel bilgileri (eğitim durumu, sınıftaki öğrenci sayısı vb.) 7 maddelik demografik sorular şeklinde görüşme formuna eklenmiştir. Demografik sorular dışında araştırma soruları dikkate alınarak oluşturulan 12 açık uçlu soru görüşme formuna eklenerek katılımcılara yönelmek üzere hazırlanmıştır.

“Yarı yapılandırılmış” görüşme tekniği kullanılarak hazırlanan görüşme formu nitel araştırmalarda sıkça kullanılmakta olan, belli soruların önceden araştırmacı tarafından hazırlandığı ve görüşme esnasında iletişim sürecine bağlı olarak gelişen, yeni soruların sorulabileceği bir veri toplama yöntemidir. Okul öncesi öğretmenlerinin sanat uygulamaları hakkında bilgi vermelerinin istendiği görüşme soruları açık uçlu olacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlere uygulanan görüşme formundan elde edilen ses kayıtları katılımcılara dinletilerek kontrol sağlanmış ve onayları alınmıştır. Daha sonra ses kayıtlarının dökümü yapılarak yazı haline getirilmiştir.

4.3.2. Gözlem. Gözlem, araştırma kapsamında belirlenen kişileri doğal ortamlarında gözlemleyerek konular ya da olaylar hakkında bilgi alınmasını sağlayan ve nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir araştırma yöntemidir (Güler ve diğerleri, 2015, s.104). Özellikle keşif amaçlı yapılan çalışmalarda kullanılması önerilen bir yöntem olması sebebiyle araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır (Jorgensen, 1989; akt. Güler ve diğerleri, 104).

Araştırmada, gözlem çeşitlerinden “katılımcı gözlem” yöntemi uygulanmış ve araştırmacı belirlediği örneklem grubunun derslerini gözlemlerken kendi araştırmacı kimliğini açıklayarak belirli bir format kullanmadan gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Patton (2018, s.264), araştırmalarda gözlem tekniğinin kullanılmasının araştırılan konu ile ilgili ilk kaynaktan bilgi aldığı ve gözlemlediği için araştırmacının durumu daha iyi anlayarak kişisel yorum yapabilmesini kolaylaştırdığından ve özellikle katılımcı gözlem uygulamalarında kimsenin fark edemediklerinin bile araştırmacı tarafından dikkat edilebileceğinden bahsetmiştir. Araştırmacı gözlemler sırasında; Okul Öncesi öğretmeninin ne tür sanatsal çalışmalar hazırladığı, uygulama yaparken nasıl bir tavırda bulunduğu, çocuklara nasıl yaklaştığı, süreci nasıl yönettiği ve sonlandırdığı, değerlendirme aşamasını nasıl gerçekleştirdiği, hangi tür malzemeleri kullandığı gibi konular üzerinde genel bir gözlem yaparak ince ayrıntıları dahi dikkatten kaçırmamaya gayret etmiştir. Araştırmacının veri toplama araçlarını hazırlamadan önce ön gözlem yapmıştır. Gözlem aracılığıyla, eğitim sürecinin takip edilmesinin, araştırmanın doğru formüle edilmesinde ayrıca yararlı olduğu düşünülmektedir (Mack, Woodsong, Macqueen, Guest, Namey, 2005). Araştırmacı yaptığı gözlemleri, gözlem sırasında aldığı notlar ile kaydetmiştir (Ek5. Gözlem formu).

4.3.3. Doküman incelemesi. Öğretmenlerin dersleri için kullandığı kişisel dokümanları, Görsel Sanatlar Öğretim Programı dokümanları, Okul Öncesi eğitim programı dokümanları (program, etkinlik kitabı), öğrenci dokümanları (devletin öğrencilere verdiği kitaplar, öğretmenlerin aldıkları yardımcı kaynaklar, öğrencilerin portfolyoları), çeşitli toplantı

tutanakları toplanmış ve özellikle 3. araştırma sorusu kapsamında anket uygulamasıyla elde edilen verilerin karşılaştırılmasında ve açıklanmasında kullanılmıştır.

4.3.4. Anket. Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan Okul Öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları sanat etkinliklerini planlarken hangi amaçları dikkate aldıklarını belirleyebilmek adına, tamamı “Görsel Sanatlar eğitimi programının genel amaçları”ndan oluşan maddeler, araştırmacı tarafından uygun formatta ifade edilerek anket formuna yerleştirilmiştir. Bu maddeler, 3. araştırma sorusuna cevap verebilmek amacıyla oluşturulmuş ve öğretmenlerin programda neleri dikkate aldıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, Okul öncesi öğretmenlerine uygulanmak üzere, 22 sorudan oluşan 5’li Likert tipi anket formu hazırlanmıştır. Katılımcıların verecekleri cevaplar; “her zaman, genellikle, bazen, nadiren ve hiçbir zaman” seçenekleri ile 5’li Likert şeklinde sınırlandırılmış ve anket maddelerine verilen en olumlu yanıt “her zaman” seçeneği olacak şekilde organize edilmiştir.

4.4. Veri Toplama Süreci

Çoklu durum araştırma modeline göre yapılandırılmış bu çalışmada dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarına ait gerekli izinler önce Uludağ Üniversitesi Etik Kurulu’ndan, sonra ise Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır. Bu veri toplama araçlarıyla, veri toplama tarihlerine ait bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Veri toplama süreci, anket formu uygulaması ile başlamıştır. Araştırmacı ilk olarak Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Okul Öncesi eğitim kurumlarına ait okul isimlerini almış ve okulların resmi web sitelerinden kurumdaki öğretmen sayılarını belirlemiştir. Belirlenen öğretmenlerin okullarına gidilerek öğretmenlerle tek tek görüşülmüş, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve anket formu teslim edilmiştir. Öğretmen sayısı kadar çoğaltılan fotokopilere araştırmacının bilgilerinin yer aldığı kartvizit eklenmiş ve konu ile ilgili sormak istedikleri sorular için ya da araştırmadan çekilmek istemeleri halinde araştırmacıya ulaşabilecekleri

iletişim bilgileri verilmiştir. Katılımcılara verilen anketler daha sonra araştırmacının belirlediği tarihlerde okullara ziyaretler yapılarak katılımcılardan toplanmıştır. Anket formu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bilecik Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan tüm Okul Öncesi öğretmenlerine (142 kişi) uygulanmıştır.

Tablo 4

Araştırmanın veri toplama araçları ve tarihleri tablosu

Veri Türü	Veri Toplama Tarihleri
Anket	18.12.2018 – 18.01.2019
Yarı-yapılandırılmış görüşmeler	11.02.2019 – 28.03.2019
Gözlem	1. Gözlem 15.01.2019
	2. Gözlem 14.02.2019
	3. Gözlem 15.02.2019
	4. Gözlem 15.03.2019
	5. Gözlem 29.04.2019
Doküman İnceleme	2018-2019 eğitim-öğretim yılı süresince

Anket formları toplandıktan sonra ara tatilin geçmesi beklenmiş ve ikinci eğitim-öğretim döneminde yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmaya başlanmıştır. Görüşme yapılmadan önce ilgili kurumlardan randevu alınarak bir görüşme takvimi oluşturulmuştur (Tablo 5). Çok aşamalı küme örnekleme modeli ile üç farklı küme oluşturulan okul türlerinden (özel anaokulu, bağımsız anaokulu, anasınıfları) rastgele seçilen öğretmenlerden toplamda 20 Okul Öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmelere ait bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Görüşmelerin ses kaydına alınabilmesi için katılımcılara “*Katılımcı görüşme onay formu*” (Ek.4) yönelti olarak formda yer alan bilgileri okumaları ve eğer onaylıyorsa imzalamaları rica edilmiştir. Öğretmenlerden alınan izinler doğrultusunda görüşmeler yapılmış ve oluşturulan ses kayıtları yazılı olarak görüşme formuna işlenerek kayıt altına alınmıştır.

Tablo 5

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin takvimi ve süreçleri

Görüşme yapılan öğretmenin kod adı	Görüşme tarihi	Görüşme saati	Görüşme süresi
Katılımcı 1	14.03.2019	09:00	32:33
Katılımcı 2	14.03.2019	09:45	21:05
Katılımcı 4	14.03.2019	10:15	18:45
Katılımcı 5	14.03.2019	10:40	22:02
Katılımcı 6	14.03.2019	11:10	23:36
Katılımcı 7	14.03.2019	11:45	20:03
Katılımcı 8	15.03.2019	13:30	17:08
Katılımcı 9	15.03.2019	14:05	18:31
Katılımcı 10	15.03.2019	14:45	14:08
Katılımcı 11	15.03.2019	15:10	15:38
Katılımcı 12	15.03.2019	15:50	14:54
Katılımcı 13	11.02.2019	10:30	23:05
Katılımcı 14	15.02.2019	14:00	33:45
Katılımcı 15	27.02.2019	08:45	47:18
Katılımcı 16	28.02.2019	15:30	28:36
Katılımcı 17	04.03.2019	11:05	39:07
Katılımcı 18	28.03.2019	10:35	45:03
Katılımcı 19	28.03.2019	11:40	50:36
Katılımcı 20	28.03.2019	14:20	43:05
Katılımcı 21	25.03.2019	16:40	35:18

Veri toplama sürecinin üçüncü aşaması olan ders gözlemlerinde, “Katılımcı gözlem yöntemi” benimsenerek araştırmacının çalıştığı okula yakınlığı dolayısıyla 3 farklı gözlem okulu ve 5 farklı sınıf belirlenmiş ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile gözlemler birbirine yakın zamanlarda başlamış ve eş zamanlı olarak yürütülmüştür.

Veri toplama sürecinin son aşaması olan doküman incelemesi için; öğretmenlerle yapılan görüşme ve gözlemlerin ardından öğretmenlerden kullandıkları kaynaklarla ilgili bilgi istenmiş ve sınıf içerisinde kullanılan kaynaklar incelenmiş, fotoğrafları çekilmiş ve araştırma

için önemli olan evraklar (günlük ve yıllık ders planları, devletin tahsis etmiş olduğu etkinlik kitabı ile kullanılan yardımcı kaynaklar, etkinliklerde kullanılan fotokopiler) izin istenerek araştırmacı tarafından bir süreliğine ödünç alınmış ve detaylı incelemeye tabi tutulmuştur.

4.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve analiz edilmesinin eş zamanlı olarak yapılması gerekir ve analizin yapıldığı zaman ile analizin diğer çalışmalarla bütünleştirilmesi nitel araştırmayı geleneksel ve pozitivist araştırmalardan ayırmaktadır (Meriam, 2018, s.161). Verilerin elde edilmesi kadar onların düzenlenmesinin önemine değinen Meriam (2018, s.165), veri toplama araçlarına ait bilgilerin daha rahat analiz edilebilmesi ve anlaşılabilmesi için kodlamaları önermiştir. Öncelikli olarak görüşmelerden elde edilen veri setleri yazılı dokümana dönüştürülmüş ve detaylı bir şekilde okunmuştur.

Tablo 6

Anlam birimlerinin ayrılması, kodlama- kodu açıklama

Analizde ilk adım			
Kodu Oluşturan İfade	Kodun Açıklaması	Kod	Kodu Veren İfade
....çocuklar okula ilk geldiği zaman serbest zaman etkinliği uygulamamız var, her çocuk istediği bölüme gidip vakit geçirebiliyor. Kitap okumak isteyenler kitap merkezine, resim yapmak isteyenler resim merkezine gibi gidip etkinliklerini yapıyorlar.	Öğrenci kendi istediği merkezde kendi istediği şekilde uygulama yapabilir.	Serbest zaman etkinliklerinde öğrenciye görelilik	her çocuk istediği bölüme gidip vakit geçirebiliyor.

Tümevarımcı analiz ile kodlar oluşturularak veriler arası ilişkiler ortaya çıkartılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.242; Patton, 2018, s.447). Kodları oluşturan ifadeler bir tablo oluşturularak yerleştirilmiş ve kodun açıklaması, kodun ismi ve kodu veren ifadenin yer aldığı bir tablo hazırlanmış, böylece diğer araştırmacıların anlayabilmesi için ifade ile kod ismi

arasındaki bağlantı belirtilmiştir (Tablo 6). Bu sayede kapsam dışı veriler ayrıştırılarak gereksiz verilerden korunma sağlanmış ve oluşturulan kod rehberi araştırmanın güvenilirliğinin artmasını sağlamıştır (Creswell, 2009, s. 187; Wolcott, 1994'ten akt. Creswell, 2018, s. 184). Veri setleri tekrar okunarak birbiriyle ilişkili kodlar birleştirilerek kategoriler, birbiriyle ilişkili kategoriler de birleştirilerek temalar elde edilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7

1. Araştırma sorusuna yönelik oluşturulan kod-kategori-tema çizelgesi

1. Araştırma Sorusu		
KOD-2	KATEGORİ	TEMA
görsel unsurlardan yararlanma farklı malzeme kullanımına önem verme içeriğin oluşturulmasında sosyal medya kullanımı eğitici bilgilerinden yararlanma montessori yönteminin kullanımı kaynak kitap kullanımı	Öğretme Durumunun Gerçekleşmesi	Sanat etkinliklerinde süreci yönetme
kavramların öğretimi şekillerin öğretimi renk öğretimi sayı öğretiminde yararlanma	Zor Olanı Kolay Kılma	
öğrenci ihtiyaçlarına göre etkinlikler serbest zaman etkinliklerinde öğrenciye görelilik öğrenci isteklerine süreçte yer verilmesi anlılık değişen koşullar içerik belirlemede dış faktörler	İçerik Belirlemedeki Etmenler	
pekiştirmeye amaçlı etkinlik üretimi bütünleştirilmiş sanat eğitimi uygulamada süreyi esnek kullanma boş zamanı değerlendirme	Kapsam Belirlemedeki Etmenler	

Tüm kod- kategori- tema aşamaları alan uzmanı kontrolünden geçirilerek teyit edilmiştir.

Elde edilen her bir tema bir araştırma sorusuna cevap olacak, onu temsil edecek şekilde organize edilmiş ve 5 araştırma sorusu için 5 tema oluşturulmuştur (Tablo 8).

Tablo 8

Temaların hitap ettiği araştırma soruları

Tema	Araştırma Sorusu
Sanat Etkinliklerinde Süreci Yönetme	Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinliklerin kapsam ve içeriği nedir?
Öğretmen Uygulamalarında Amaç ve Hedef Tanımlamaları	Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat temelli etkinliklerin öğretmen uygulamaları kapsamında amaç ve hedefleri nelerdir?
Sanat Etkinliklerini Anlamlandırma	Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinlik uygulamaları, Görsel Sanatlar Eğitimi Programındaki amaç ve hedefleri karşılamakta mıdır?
Okul Öncesinde Sanat Eğitimi Sorunları	Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinliklerde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
Sanat Eğitiminde Sorunlara Yönelik Yöntem Arayışı	Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinliklerde karşılaşılan sorunlara yönelik hangi eğitim yöntem ve stratejileri kullanılabilir?

Araştırmada, verilerin analizi sonucunda 5 tema oluşturulmuş ve tematik analiz yöntemi kullanılarak verilerin bütüncül bir bakış açısıyla aktarılması sağlanmıştır. Anket ve doküman bilgilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış ve verilerin karşılaştırılması yoluyla ifade edilmiştir. Ankette yer alan her bir madde kendi özelinde değerlendirilerek, öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile aynı sorunun çözümlenmesinde kullanılacak gerekli dokümanlar incelenerek bir arada yorumlanmıştır (Tablo 9). Belirli bir materyalin belirli maddelere dikkat edilerek ve detaylı bir şekilde incelenmesi ve yorumlanması süreci içerik analizi olarak tanımlanır (Berg & Latin, 2008; Leedy & Ormrod, 2005; Neuendorf, 2002; akt. Berg & Lune, 2015, s.381).

Anket formu Bilecik'te bulunan Okul Öncesi öğretmenlerinin tamamına yani toplamda 142 kişiye uygulanmış olmasına rağmen bazı katılımcıların cevaplamadıkları soruların çok

olması nedeniyle araştırma kapsamından çıkarılmış ve değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle değerlendirmeye alınan anket verilerini 126 Okul Öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 9

İçerik analizinde verilerin karşılaştırılması

Ankette Yer Alan Soru	Okul Öncesi Eğitim Programında Karşılık Gelen Madde	Sonuç
8. madde: Öğrencilerimin; kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlamaları ve onları korumalarını sağlarım.	Kazanım 9: Farklı kültürel özellikleri açıklar (Göstergeleri: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.)	Maddeler birbirleri içerisinde tutarlılığa sahip.

Veriler yorumlanırken veri üçlemesi tekniği kullanılmış ve her bir temanın bulgularını açıklama ile ilgili veri toplama araçlarından elde edilen bilgiler dâhil edilmiştir. Veri üçlemeleri, tema kapsamında ihtiyaca göre farklılık göstermiştir (örn; anket-doküman-gözlem, görüşme-gözlem- doküman vb.). Verilerde çeşitlilik sağlanmasının yanında tema kapsamında ilgili bilgilerin toplanarak yorumlanması süreci bulguların geçerliliği ve ölçümlerin birbirlerini karşılıklı olarak teyit etmesi temelinde değerlendirilmiştir (Casey & Murphy, 2009; Leedy, 2001; Leedy & Ormrod, 2004; akt. Berg & Lune, 2015, s.22).

4.6. Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

4.6.1. Geçerlik stratejileri. Creswell'in (2018, s. 243), nitel araştırmalarda elde edilen bulguların doğruluklarını teyit edebilmek amacıyla araştırmacılara bazı geçerlik stratejileri

sunmaktadır. Bu stratejilerden yola çıkarak, araştırmada uygulananlar maddeler halinde açıklanmıştır.

Veri çeşitlemesi, bilgilerin farklı veri toplama araçlarından elde edilerek kendi içerisindeki doğruluğunun teyit edilmesidir. Araştırmanın yapısal boyutta geçerliliğini sağlamak amacıyla veri toplama araçlarında ve katılımcılarda çeşitliliğin olması önemsenmiştir. Farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması (anket, yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı gözlem, doküman incelemesi) ve analiz edilmesi ile yöntemsel bir çeşitlilik kullanılmıştır. Farklı veri toplama araçları ve farklı katılımcıların kullanılması (özel anaokulunda çalışan, bağımsız anaokulunda çalışan, anasınıflarında çalışan) ile veri kaynağı çeşitlemesi kullanılmıştır.

Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, alan içerisinde katılımcılarla güven bağıni oluşturmayı ve bilgi veren kişiler tarafından konu ile ilgili yanlış bilgilerin kontrol edilmesini kapsamaktadır. Bu doğrultuda araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce dahi bulunduğu yönetici pozisyonuna ait görevler neticesinde okul öncesi eğitim birimiyle yakından ilişkiler kurması gereken uzun bir süreç geçirmiştir. Bu süreç kapsamında okul öncesi eğitim ile ilgili toplantı ve çalışmalarda aktif rol aldığından, kurum müdürleri ve öğretmenleri ile yakından ilgilenecek karşılaşılan sorunlardan haberdar olmuş ve çözüm çalışmalarına katılmıştır. Bulunmuş olduğu konum dolayısıyla veri toplama sürecinden önceki dönemlerde alan ile ilgili çalışmalarda bulunması katılımcılarla samimi bir iletişim kurmasına ve uzun zamanlara dayanan, gözlem verileri toplama süreci geçirmiştir.

Dış denetimler, dışarıdan bir danışmanın, hem süreci hem de çalışmaların sonucunda elde edilen verileri incelemeleri ve doğruluklarının değerlendirilmesi sürecidir. Araştırmacı, elde ettiği verileri kod-kategori-tema oluşturma süresince nitel araştırma konusunda uzman olan öğretim üyesi ile sanat eğitimi konusunda uzman bir öğretmenden görüş almış ve kontrol sağlamıştır. Belirlenen kod, kategori ve temalar bir Okul Öncesi öğretmeni ile tekrar incelenerek ifadelerin doğru kullanılması ve teknik bir hata yapılmasının önüne geçilmiştir.

4.6.2. Güvenirlik stratejileri. Creswell'in (2018, s. 253), nitel araştırmalar için bahsettiği bazı güvenirlik stratejileri kapsamında araştırmada dikkat edilen noktalar açıklanmıştır.

Veri güvenirliği, araştırma evreni ve örneklemini çerçevesinde ulaşılan katılımcılardan ve dokümanlardan elde edilen bilgiler ham haliyle değerlendirilmiş herhangi bir ekleme ya da eksiltme işlemi uygulanmamıştır. Yine bu bilgilerin doğruluğunun kontrolü açısından yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan ses kayıtları araştırmacı tarafından saklanmak üzere (2 yıl sürecince) muhafaza edilmiştir. Doldurulan anket formları bir dosyada toplanmış ve katılımcıların cevapları muhafaza edilerek saklanmıştır. Araştırmacıya ait gözlem notları ve gözlem sırasında çektiği fotoğraflar bilgisayar ortamında muhafaza edilmektedir.

özümlemelerin kontrolü, tüm verilerin ve dökümlerinin kontrolünü kapsamaktadır. Araştırmacı, elde ettiği verilerin dökümlerini tekrar tekrar kontrol etmiş ve görüşme dökümlerini alan dışından birine vererek kayıtlarla tutarlılığını onaylatmıştır.

Kodların kontrolü, kodlama sürecinin doğru ilerlemesi için birçok kez tekrar okunması ve karşılaştırmalar yapılmasıdır. Kodlamalar alan uzmanıyla birlikte gerçekleştirilmiş ve oluşturulan kodların doğru anlamları temsil ettiği konusunda onaydan geçmiştir.

4.6.3. Etik. Bir araştırmanın inandırıcılığı, güvenilir ve geçerli oluşu büyük ölçüde araştırmacının etik anlayışına bağlıdır. Bu nedenle araştırma sürecinde önemsenen etik boyutlar maddeler şeklinde açıklanmıştır.

- Araştırmacı, araştırma ile ilgili gerekli verileri elde edebilmek amacıyla öncelikle katılımcılara yöneltilecek sorular Uludağ Üniversitesi Etik Kurul onayına gönderilerek gerekli onaylar alındıktan sonra Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli onaylar alınmıştır. Görüşme yapılacak okullardaki öğretmenlerden, görüşme öncesinde randevu alınarak araştırmacıya yeterli vakit ayrılması için müsait oldukları zaman dilimleri belirlenmiştir.

- Katılımcıların tamamı çalışmaya gönüllü olarak katılmış, çalışma hakkında ve süreç konusunda gerekli bilgiler verilerek verilerin ne amaçla kullanılacağı açıklanmış, istediklerinde araştırmadan çekilebilecekleri bildirilerek araştırmacının iletişim bilgilerinin olduğu kartvizitler tüm katılımcılara bırakılmıştır. Etik şartlara dikkat edilerek tüm bilgilendirmeler yapılmış ve kurumlardan olduğu gibi katılımcılardan da bireysel olarak elde edilen verilerin kullanımı konusunda gerekli izinler alınmıştır. Katılımcıların kendi isimlerine araştırmada yer verilmemiş ve kod isimler belirlenerek ifade edilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri hiçbir şekilde deşifre edilmemiş ve araştırma dışında başka hiçbir yerde kullanılmamak ve ikinci şahıslarla paylaşılmamak üzere kilit altına alınmıştır.
- Görüşmelerin ses kaydına alınabilmesi için katılımcılardan onay alınmıştır (Ek. 4).
- Araştırmada gerçekleştirilen alıntılar kaynağı belirtilerek yazılmıştır.
- Analiz aşamasında verilere çoklu bakış sağlanması için alan uzmanının kontrolüne sunulmuştur.

5. Bölüm

Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan veriler ışığında elde edilen bulgular ve bu bulguların anlamlandırılmasını sağlamak amacıyla yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlar, yapılan analizler (tematik ve içerik) sonucu beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar; *Sanat Etkinliklerinde Süreci Yönetme, Öğretmen Uygulamalarında Amaç ve Hedef Tanımlamaları, Sanat Etkinliklerini Anlamlandırma, Okul Öncesinde Sanat Eğitimi Sorunları ve Sanat Eğitiminde Sorunlara Yönelik Yöntem Arayışı* olarak belirlenmiştir.

Sanat Etkinliklerinde Süreci Yönetme teması yapılan tematik analiz sonucunda, *Öğretim Süreçlerinde Sanat, Zor Olanı Kolay Kılma, İçerik Belirlemedeki Etmenler, Kapsam Belirlemedeki Etmenler* kategorilerinden oluşmaktadır. Bu tema, Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan sanat temelli etkinliklerin kapsam ve içeriğinin ne olduğunu anlamlandırabilmek amacıyla; öğretmenlerin eğitim sürecini belirlemede kullandığı referansların içeriğinin neler olduğunun, sanatın unsurlarından hangi durumlarda yararlandıklarının, etkinliklerini organize ederken neleri dikkate aldıklarının ve Okul Öncesinde sanatın kapsamını nasıl belirlediklerinin açıklandığı bir temadır.

Öğretmen Uygulamalarında Amaç ve Hedef Tanımlamaları teması yapılan tematik analiz sonucunda, *Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Sosyal ve Duyusal Gelişim, Motor Gelişimi ve Öz bakım Becerileri* kategorilerinden oluşmaktadır. Bu temada, Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat temelli etkinliklerin öğretmen uygulamaları kapsamında, öğretmenlerin sanat etkinliklerini uygularken ya da planlarken benimsedikleri amaç ve hedefler açıklanmaktadır. Bu amaç ve hedefler, Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan gelişim alanları içerisinde değerlendirilmiştir.

Sanat Etkinliklerini Anlamlandırma temasında, Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinlik uygulamalarının, Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nda yer alan amaç ve hedefler ile ne kapsamda örtüşüp örtüşmediği açıklanmaktadır. İçerik analizi sonucu oluşturulan temada, Okul Öncesi Eğitim Programı ile Görsel Sanatlar Öğretim Programı karşılaştırılarak analiz edilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda açıklanmıştır.

Okul Öncesinde Sanat Eğitimi Sorunları teması yapılan tematik analiz sonucunda, *Malzemenin Etkisi, Öğrenci Algıları, Öze İnememe, Nitelik, Dış Etkenler* kategorilerinden oluşmaktadır. Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinlikleri hazırlarken ya da uygularken Okul Öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve sorun olarak gördükleri durumlar bu tema altında açıklanmaktadır.

Sanat Eğitiminde Sorunlara Yönelik Yöntem Arayışı teması yapılan tematik analiz sonucunda, *İçerik Oluşturma Sorunları, Uygulama Sorunları ve Değerlendirme Sorunları* kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda, Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki sanat temelli etkinliklerde karşılaşılan, diğer veri toplama araçlarından da elde edilen bilgiler ışığında sorun olarak belirlenen durumlara nasıl bakılması gerektiği ve bu durumlara hangi yöntem ve stratejilerle çözüm getirilebileceği ele alınmıştır. Araştırmanın anlamlı bir bütün olarak sunulması amacıyla belirlenen temalar ve alt temalar Şekil 1'de görülmektedir.

Şekil 1

Verilerden elde edilen temalar ve kategoriler



5.1. Sanat Etkinliklerinde Süreci Yönetme

Okul Öncesi eğitim kurumlarında, öğretim programı kapsamında kullanılan malzeme türü, çocukların motivasyonu için seçilen uyarıcılar gibi faydalı olan bütün birimlerin önemli olduğu ancak bunları belirleyen, öğretim süreçlerinde kullanan ve çocuklara aktaran faktörün öğretmen olduğu unutulmamalıdır (Ünal, 2006). Ailesinden ayrılarak bir eğitim kurumuna başlayan ve bunu ilk kez deneyimleyen Okul Öncesi çocuğunun karşılaştığı ilk kişi olan Okul Öncesi öğretmenin önemi, diğer durumlara nazaran dikkatin yoğunlaşması gereken bir durumdur ki, öğretmen faktörünün başarıdaki etkisi çeşitli araştırmalarla ortaya çıkartılmıştır (Şençağlar, 2009). Bu sebeplerden dolayı öğretmenin, öğretim sürecine dâhil ettiği durumların neler olduğu ve öğretimin içeriğini belirleyen, kapsamını şekillendiren faktörlerin neler olduğu, bu temanın adına neden “Sanat Etkinliklerinde Süreci Yönetme” denildiğini açıklamaktadır.

Bu tema içerisinde ele alınan bulgular, dört alt başlıkta incelenmiştir. Ders öğretmenlerinin, ders içeriklerini planlarken nelerden yararlandıklarını açıklayan Öğretim Süreçlerinde Sanat; öğrenme durumlarının somutlaştırılması ve öğrenmekte zorlanan Okul Öncesi çocuğunun, öğretilenleri daha kolay anlamlandırabilmesi ve öğrenme deneyimlerini olumlu süreçlerle sürdürmesinin nasıl sağlandığını açıklayan Zor Olanı Kolay Kılma; öğretmenlerin konu içeriklerini aktarırken onları etkileyen, değişiklik ya da düzenleme yapmalarını gerektiren durumların neler olduğunu açıklayan İçerik Belirlemedeki Etmenler; öğretmenlerin uyguladıkları sanat temelli etkinliklerin genel yapısını oluştururken nelere dikkat ettikleri ve amaç edindikleri faktörleri açıklayan Kapsam Belirlemedeki Etmenler kategorileriyle, Okul Öncesi dönemde öğretmenlerin büyük oranda yararlandıkları sanat etkinliklerini uygulamada ve planlamada nasıl bir süreç izledikleri anlatılmaktadır. Sanat Etkinliklerinde Süreci Yönetme temasına ait kategorileri ve kodların şematik anlatımı Şekil 2’de yer almıştır.

Şekil 2

Sanat etkinliklerinde süreci yönetme temasına ait kategori ve kodlar



5.1.1. Öğretim süreçlerinde sanat. Öğretim Süreçlerinde Sanat kategorisi, *Görsel unsurlardan yararlanma, Farklı malzeme kullanımına önem verme, İçeriğin oluşturulmasında sosyal medya kullanımı, Öğretmenler arası yardımlaşma, Kaynak kitap kullanımı* olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır. Okul Öncesi öğretmenlerinin, öğretim süreçlerinin kazanımlarını öğrencilerine kazandırma amacıyla düzenlemiş oldukları etkinlikleri planlarken hangi kaynakları referans aldıkları, diğer disiplinlere ait bilgileri aktarırken sanattan nasıl faydalandıkları, etkinlik planlamasında kurguladıkları genel çerçeve ve belirledikleri içeriğin değişken durumları bu alt kapsamda yer alan konulardır.

5.1.1.1. Görsel unsurlardan yararlanma. Araştırmada, Okul Öncesi dönem sınıfında uygulanan programda, sanatın uygulama biçimi ve şeklinin ne olduğunun bilinmesi yapılacak

olan değerlendirme için önem arz etmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki “Genel olarak sınıf içerisinde yapmış olduğunuz etkinlikleri düşündüğünüzde sanatın bir öğretim aracı olarak kullanıldığı uygulamalar veya doğrudan sanatsal amaç güdümlere yapılan uygulamaların toplam ağırlığı nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan, yüzdelik olarak belirtmeleri istenen soruya 19 katılımcıdan farklı oranlar gelse de en düşük yüzdelik % 35-40 (Katılımcı 15) iken en yüksek yüzdelik ise % 90-95 (Katılımcı 2) olarak belirlenmiştir. Tüm katılımcıların (20 kişi) ortalaması alındığında ise; genel ortalamanın yaklaşık olarak %73 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda Katılımcı 1, sanatın ağırlıklı olarak kullanılmasının nedenini “Bu dönemde sanattan her türlü faydalanıyoruz. Hedef kitlemiz küçük yaş grubu olduğu için okuma yazma bilinmiyor, her şeyi görsel olarak aktarmak zorundayız. O nedenle her şeyde kullanıyoruz” (K.1, Görüşme notları, s. 19) şeklinde ifade etmiştir. Burada katılımcı okuma yazma bilmeyen bir grupla karşı karşıya olduğu için hiçbir yazılı materyal kullanmadığını, bu sebeple aktarmak istediği konuları, farklı derslere ait olsalar dahi, bunları görselleştirip sunmaktan başka bir çaresinin olmadığını ve sanattan yararlanmasının bir nevi zorunluluk olduğunu düşünmektedir. Bir diğer katılımcı ise; görselliğin önemine vurgu yaparak, sanat uygulamalarının aynı zamanda çocuğun bütünsel (bilişsel, psikomotor, sosyal-duygusal, dil, öz bakım) gelişimini de sağladığını belirtmiştir (K.4, Görüşme notları, s.19).

Okul Öncesi öğretmenlerinin genel ifadelerinden anlaşıldığı üzere; Okul Öncesi dönemde sanattan sadece sanatsal çalışmalar üretmek, sanat konusunda bilgi vermek odaklı değil, diğer derslerin soyut kavramlarını öğretmek, gelişimsel olarak soyut işlemler dönemine henüz geçmemiş öğrenciler için durumu görsellik aracılığıyla somutlaştırmak için de yararlanmışlardır. Yani öğretmenler, çocukların görsel hafızalarını kullanarak öğeleri görselleştirmekte ve eğlenceli bir hale getirerek öğrencilerinin dikkatlerini çekmeye çalışmaktadırlar. Sanatın, Okul Öncesi dönemde hayati öneme sahip olduğunu söyleyen

Katılımcı 15 (K.15, Görüşme notları, s. 22); görselliğin akılda kalıcılığı arttırdığını ve bu nedenle bilgilerin görsellekle desteklenmesi gerektiği için sanatın Okul Öncesinde büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir.

Okuma yazmanın bilinmediği bir dönem olan Okul Öncesi dönemde görselleştirme önemli öğretim araçları arasında yer almaktadır (K.18, Görüşme notları, s. 23). Yapılan gözlemlerde; drama, oyun ve sanatsal çalışmalardan yararlanılarak oluşturulan görseller gibi tekniklerin yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Sanatın ne yoğunlukta kullanıldığını açıklamak amacıyla Katılımcı 17; sanatın Okul Öncesinde geniş bir uygulama alanının olduğunu ve diğer derslerin anlatımında da sanat etkinliklerinden yararlandıklarını belirtmiştir (K.17, Görüşme notları, s.23). Aslında tam da bu doğrultuda sorulan “Sanat ve sanat eğitiminin Okul Öncesi eğitimde rolü ve önemi sizce nedir?” sorusuna Katılımcı 6 sanat eğitiminin önemine de vurgu yaparak; küçük yaşta, daha okuma yazma bilmeyen çocuklara görsel ve zihinsel hafızayı kullanarak eğitim verdiklerini, çünkü görsel bir şekilde sunulan bilgilerin daha kalıcı olduğunu düşündüğünü belirtmiş ve bu nedenle sanatı değerli atfetmiştir (K.6, Görüşme notları, s.12).

Okul ortamıyla ilk defa karşılaşan ve eğitim sistemimizdeki en küçük yaş grubu olan Okul Öncesi çocuğunun, hayatındaki iki önemli noktanın oyun ve sanat olduğunu, bu dönemde eğitim verilirken sanattan büyük oranda yararlandıklarını belirten katılımcılar, özellikle görselleştirmenin çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Derslerde çoğunlukla görsel hafızayı kullanarak eğitim vermeye çalışan katılımcıları destekler düşüncesi ile Gardner, bilhassa görsel düşünmeye imkân tanıdığı için Görsel Sanatların önemli ve özel olduğunu belirtmiştir (Danko-McGee & Slutsky, 2003; Gardner, 1990, akt: Shillito, Beswick, Baguley, 2008: 3). Özel bir düşünme biçimine sahip olan sanatı, konuları görselleştirmek amacıyla kullanan öğretmenler konuların somutlaştırılması açısından önemli olduğunu düşünmektedirler.

Görsel öğrenmeyle ilgili araştırma sonuçları, beynimizin bir kelime işlemcisi değil, esasen bir görüntü işlemcisi (duyusal korteksimizin büyük bir kısmının görme yeteneğine sahip) olduğunu düşündüğümüz zaman anlamlıdır. Aslında, beynin kelimeleri işlemek için kullanılan kısmı görsel görüntüleri işleyen kısmına kıyasla oldukça küçüktür. Kelimeler beynin tutması için soyut ve oldukça zordur, oysa görseller somuttur ve dolayısıyla daha kolay hatırlanır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, görsellerin etkin kullanımı öğrenme süresini kısaltabilir, anlama becerisini geliştirebilir, ulaşımı ve kalıcılığı artırabilir (McDaniel & Einstein, 1986; Mejer, 2000; Patton, 1991; Schacter, 1966; Verdi, Johnson, Stock, Kulhavy & Whitman-Ahern, 1997).

Washington Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Biyomühendislik profesörü olan Medina 2014'te yazdığı "*Brain Rules*" isimli kitabında "Kural 10: Görme, diğer tüm duyuları aşar." demiştir. Ayrıca bu savını, duyduğumuz bilginin üç gün sonra % 10'unu hatırlayabildiğimizi, ancak resim eklendiğinde % 65'ini hatırlayabildiğimizi söyleyerek desteklemiştir. Yapılan araştırmalar ışığında; sadece çocukların okuma yazma bilmediği için görselliğe ihtiyaç duyduğu değil, beynimizin yapısı ve bilişsel süreçleri gereği görselliğin önemli olduğunu ve öğretmenlerin beyin yapısına uygun olarak içerik ürettikleri söylenebilir.

5.1.1.2. Farklı malzeme kullanımına önem verme. Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcıların vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda; sanat uygulamalarının ağırlığının %73 gibi yüksek bir ortalama orana sahip olması, beraberinde malzeme kullanımını da getirmektedir. Araştırma için, sanatsal çalışma olarak nitelendirilen etkinliklerde, Okul Öncesi öğretmenlerinin süreçte yer verdikleri malzemelerin neler olduğunun bilinmesi içerik planlamasına dâhil olan bir durum olduğu için önemlidir.

Araştırmada, sanat etkinliklerinde ağırlıklı olarak sınırlı alan boyamalarının yapıldığı, boya çeşidi olarak da kuru boya kullanıldığı ve çocukların sürekli aynı teknikle çalışma yapmalarının onların ilgilerini azalttığı gözlemlenmiştir (Gözlem notları, s.1). Bu doğrultuda

Katılımcılara yöneltilen, “Etkinlikleri organize ederken nasıl ve hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?” sorusuna Katılımcı 12; ders içerisinde farklı malzemelerin kullanımına önem verdiğini ancak malzeme noktasındaki belirleyiciler arasında okul imkânlarının önemli olduğunu ifade etmiştir (K.12, Görüşme notları, s.35). Katılımcı 1 ise; ellerinde olan malzemelerin haftaya yayılarak her uygulamada farklı bir malzeme kullanmaya çalıştıklarını, zaman zaman okullarında bulunan sanat öğretmeni ile birlikte ebru gibi farklı teknikleri de öğretmeye çalıştıklarını belirtmiştir (K.1, Görüşme notları, s.34).

Katılımcı 12'nin devlet okulunda çalışıyor, Katılımcı 1'in ise özel bir anaokulunda çalışıyor olması sunulan imkânların farklılığını açıklar niteliktedir. Bu konu “bütçe sorunu” bölümünde detaylı olarak ele alınacaktır. Ancak her ne kadar ağırlıklı olarak alışlagelmiş tekniklerin kullanımı söz konusu olsa da; öğretmenlerin maddi olanaklar ne olursa olsun şartlar dâhilinde farklı malzeme kullanmaya özen gösterdikleri ve farklı malzemeleri amaca ulaşmada çok önemli gördükleri ortaya çıkmıştır.

5.1.1.3. İçeriğin oluşturulmasında sosyal medya kullanımı. Yapılan araştırmada, Okul Öncesi dönemde uygulanan sanat temelli etkinliklerin içeriğinin nelerden ve nasıl oluştuğunun bilinmesi önemli bir durumdur. Bu nedenle katılımcılara “Etkinlikleri organize ederken nasıl ve hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar, konunun aydınlatılması amacıyla önem arz etmektedir.

Katılımcıların, sosyal medya uygulamaları aracılığıyla yapılan grup sohbetlerinde, sınıflarında düzenlemiş oldukları etkinlikleri aktif olarak birbirleriyle paylaştıkları ve beğendikleri etkinlikleri öğrencileri için sınıflarında kullandıkları belirlenmiştir (K.9, Görüşme notları, s.35). Katılımcı 14, ders içeriğini planlarken interneti kullanma nedeni olarak, MEB'in kaynaklarının yetersiz olmasına işaret etmiş ve bu konudaki düşüncesini ve yaptığı uygulamaları şu sözlerle belirtmiştir:

İnternette bakıyorum. Ancak ben baya biriktirmişim artık pek internete de bakmama gerek kalmıyor. Devletin kaynakları iyi olmadığı için öğretmenin yeniliklere açık olması gerekiyor, sosyal medyaya bakması, araştırması gerekiyor yenilikleri. Benim takip ettiğim çok sayfa var oralardan etkinlikler alıyorum (K.14, Görüşme notları, s.36).

Etkinlikler planlanırken internetin bir başucu rehberi olarak kullanılır durumda olması ve hali hazırda olan programla uyuşmaması, katılımcıların etkinlikleri seçerken, “evet bu güzel, bunu benim öğrenciler yapar” diyerek seçtikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca “internet” kelimesinden kastın; instagram, facebook, pinterest gibi sosyal medya uygulamaları olduğu ve bunlar içerisinde en fazla içeriğin pinterest (20/18) uygulamasından alındığı görülmüştür.

Önceliğin pinterest uygulamasına ve diğer sosyal medya uygulamalarına verilmesinin nedeni olarak; bu mecralarda çok fazla etkinlik sayfası bulunması ve güncel olarak paylaşım yapılması sebebiyle buradaki etkinlikleri sınıflarında uygulayabilmeleri olarak belirtilmiştir (K.19, Görüşme notları, s.42; K.20, Görüşme notları, s.43). Bazı katılımcılar ise; etkinlikleri doğrudan almanın yanlış olduğunu, etkinliklerin öğrencilere uygunlukları açısından değerlendirilip, kişisel olarak tecrübe süzgecinden geçirilerek uygulanması gerektiğini savunmuşlardır (K.1- K.8, Görüşme notları, s.24).

Bu doğrultuda katılımcılara “Amaç ve kazanımlar doğrultusunda kendiniz etkinlik tasarlıyor musunuz?” sorusu yöneltilerek hiçbir destek almaksızın salt kişisel tecrübeleri, öğrenci özellikleri ve imkânları göz önüne alarak herhangi bir etkinlik tasarlayıp tasarlamadıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcı 14, kendisinin etkinlik tasarlamadığını çünkü internette istediği niteliklerde çok fazla örnek bulabildiği için uyarılma yapmasına bile gerek kalmadığı belirterek (K.14, Görüşme notları, s.45) internetteki etkinliklerin çeşitliliğine vurgu yapmasına rağmen bir diğer katılımcı ise; yaş grubuna uygun etkinlik bulamadığı için etkinlikleri kendisinin tasarladığını söylemiştir (K.19, Görüşme notları, s.46).

Farklı görüşlerin hâkim olduğu etkinlik tasarlama konusunda iki uç görüşe de yakın ifadeler kullanan Katılımcı 15; genellikle birkaç etkinliği birleştirerek yeni bir etkinlik

oluşturduğunu, internetteki etkinlikleri birebir almayarak sınıfına göre “uyarlama” yaptığını belirtmiştir (K.15, Görüşme notları, s.45). Katılımcının kullanmış olduğu “uyarlama” kavramının, Okul Öncesi eğitim planlarında nasıl ele alındığına bakıldığında, özel gereksinimli bireylerin etkinliklere katılabilmeleri için yapılan ufak düzenlemeler olduğu görülmektedir (bkz. Tanımlar). Öğretmenlerin, “uyarlama etkinlik” konusunda bir kavram karmaşası yaşadıkları görülmektedir.

5.1.1.4. Öğretmenler arası yardımlaşma. Okul Öncesi öğretmenlerinin, ders içeriklerini oluştururken, nelerden yararlandıklarının bilinmesinin önemli olduğu görüşünden yola çıkılarak, sorulan sorularda görülmüştür ki; bu doğrultuda en belirgin etkenlerden biri “öğretmen” faktörüdür. Özel anaokulları, devlete bağlı anaokulları ve anasınıfları arasında çok önemli farklılıklar olmamasına rağmen, yapılan uygulamalarda öğretmen konusunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın nedeni ise; anasınıflarında ve anaokullarında derslerde sadece Okul Öncesi öğretmenleri bulunurken, özel okullarda sanat öğretmeni gibi farklı branşlardan öğretmenlerin derse girmeleridir. Yapılan etkinliklerin özelliklerine göre ilgili branş öğretmeninden destek almanın dışında, sanat öğretmenin sürekli bulunduğu kurumlarda, sanat eğitimi konusunda kullanılan yöntem ve uygulanan teknikler bakımından büyük farklılıkların olduğu görülmektedir.

Katılımcılara yöneltilen, “Etkinlikleri organize ederken nasıl ve hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?” sorusuna; “Bu yıl sanat öğretmeni olduğu için onunla birlikte karar veriyoruz, benim ekstra bir şey hazırlamama gerek kalmıyor” (K.2, Görüşme notları, s.34) ya da “Bizim sanat öğretmenimiz olduğu için dersi o işliyor biz çok müdahale etmiyoruz. O yüzden zorlanmıyoruz” (K.1, Görüşme notları, s.1) biçimindeki açıklamalarıyla, Okul Öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, sanat derslerinin bir uzman tarafından yönetilmesi söz konusudur. Yapılan gözlemlerden elde edilen bulgulara dayanarak;

Sanat öğretmenin bulunması Okul Öncesi öğretmenleri için büyük kolaylık, sanat atölyesine getirilen çocuklar sanat öğretmeni ile birlikte etkinlik yapıyorlar, Okul Öncesi öğretmenleri ise süreci iyice takip edip uygulama esnasında sanat öğretmenine yardımda bulunuyorlar. Yani içerik sanat öğretmenin kontrolünde oluyor. Haftada bir saat uygulanan bu sanat etkinliğinden sonra diğer günlerde Okul Öncesi öğretmenleri kendi sanat etkinliklerini kendileri planlıyorlar.

Katılımcılar sanat konusunda alanında uzman birinin onlara yardımcı olmasıyla derslerin daha anlamlı ve faydalı geçtiği konusunda hemfikirler. Ancak sanat öğretmeni (kişisel iletişim, 14 Mart 2019) ile görüşüldüğünde ise; bu yaş grubu hakkında pek bilgi sahibi olmadığı için çocukların gelişim düzeyleri ve neleri yapabilecekleri hakkında Okul Öncesi öğretmenlerinden bilgi alarak planlama yaptığını belirtmiştir. Hatta Okul Öncesi dönem kazanımlarını bilmediği için bu konuda kendisini ders öğretmenlerinin yönlendirdiğini ve bu sayede anlamlı bir içerik oluşturabildiklerini söylemiştir (Gözlem notları, s.2).

Sanat öğretmenin bulunduğu kurumlardaki avantajların yanı sıra, öğretmen konusundaki bir diğer faktör ise öğretmenlerin, geçmiş tecrübelerine dayanarak ve zümreler arası ortak bir yardımlaşma ağı kurarak süreci yönetmeleridir (K.16, Görüşme notları, s.36; K.4, Görüşme notları, s.34). Bu konuda ayrıca gözlemlendiği üzere, öğretmenlerin çok sayıda dosyalarının bulunduğu ve bu dosyalarda daha önce yapıp beğendikleri etkinliklerden birer kopyaya yer verdiklerini, göreve yeni başlayanların ise lise veya üniversitede yaptıkları stajda oluşturdukları dosyadan yararlanarak süreci yönettikleri görülmektedir (K.21, Görüşme notları, s.39). Öğretmenler için dosyalamanın ders içerikleri konusunda ne kadar etkili olduğu ve diğer Okul Öncesi öğretmenlerinin de etkinlik paylaştıkları grupların, ders kazanımlarına ya da plana uyup uymamasına bakılmaksızın sürece etki ettiği önemli bulgular arasındadır (Gözlem notları, s.4). Bu konuda öğretmenler arasındaki iletişimin, sosyal medya gruplarında etkinlik paylaşarak “ben böyle bir şey yaptım, hadi sizde yapın!” demekten ziyade bazen birlikte etkinlik planlama şeklinde de olabildiği bilinmektedir (K.15, Görüşme notları, s.8)

Bu denli baskın bir şekilde etkinlik paylaşımı ve deneyimlerden yararlanma söz konusuysen, katılımcıların kendilerinin planladıkları etkinliklerinin olup olmaması merak konusudur. Bu doğrultuda katılımcılara “Amaç ve kazanımlar doğrultusunda kendiniz etkinlik tasarlıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Gelen yanıtlar incelendiğinde, çoğunluğun yenilikleri takip ederek güncel uygulamalara yer verdikleri ve etkinlik tasarladıkları belirlenmiştir (K.17, K.21 Görüşme notları, s.45-46). Bazı öğretmenler ise, internet ortamında aradığı etkinliği bulabildiklerini ve bu konuda özellikle geçmiş deneyimlerine güvendiklerini açıkça belirtmişlerdir (K.1, Görüşme notları, s.44). Zaman zaman da önceki çalışmaların üzerinde değişiklikler yaparak uygulama yapabildiğinden bahseden Katılımcı 4, yeni etkinlik tasarlamının, var olan etkinlikler üzerinde yapılan oynamalar şeklinde de olabileceğini vurgulamıştır (K.4, Görüşme notları, s.44). Görev yaptığı kurumun avantajlarından biri olarak sanat öğretmeniyle çalışmasını gösteren Katılımcı 5 ise; etkinlik belirleme ve tasarlama konusunda sanat öğretmenin destek olduğunu belirtmiştir (K.5, Görüşme notları, s.44).

“Sanat Etkinliklerinde hedef ve kazanımları dikkate almadığınız oluyor mu, hangi durumlarda?” sorusuna, Sanat öğretmeni olduğu için dikkate alındığını belirten birçok katılımcının (K.1, K.5, K.7, K.8, K.17, Görüşme notları, s.47) olması nedeni ile katılımcılara “Görsel Sanatlar öğretmenleri mi Okul Öncesinde derslere girmeli mi, yoksa Okul Öncesi öğretmenlerine mi böyle bir eğitim verilmelidir? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu konuda farklı düşünceler ortaya çıkmış, sanat öğretmenleri derse girmemeli fikrinde birleşen dört katılımcı olmasına rağmen, derse girmeli (sekiz kişi) ve sanat öğretmenleriyle Okul Öncesi öğretmenleri derse birlikte girmeli (sekiz kişi) diyen toplamda on altı kişi örneklemin büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu durumlar, farklı bölümlerde yapılan açıklamalar doğrultusunda değerlendirilmiş olup, öğretmenler arası yardımlaşma konusu ile ilgili yapılan açıklamalar bu bölümde yer almıştır.

Sanat öğretmeninin, Okul Öncesi çocuklarının gelişim özelliklerini bilmediği için zorlandığını belirten bir açıklamada bulunan Katılımcı 1'in, özel bir okulda çalışıyor olması neticesinde sanat öğretmeni ile birlikte derste bulunmasını, karşılıklı yardımlaşma ve fikir alışverişi sayesinde gerçekleştirdiklerini açıklamış ve bu sayede daha iyi bir ders içeriği oluşturabildiklerini belirtmiştir (K.1, Görüşme notları, s.61). Katılımcı 13'ün devlet anaokulunda çalışıyor olduğu düşünüldüğünde, var olan şartları dolayısıyla derslerinde herhangi bir branş öğretmeni desteği alamadığı bilinmektedir. Yaptığı açıklamasından anlaşıldığı üzere, Okul Öncesi öğretmenlerinin sadece teknik bilgi gerektiren çalışmalar konusunda profesyonel bir desteğe ihtiyaçları olduğunu düşünen katılımcı, ayrıca sınıfa gelen farklı bir öğretmenin, öğrencilerin dikkatini çekeceğinden motivasyonu artırıcı etkisi olabileceği görüşünü savunmuştur (K.13, Görüşme notları, s.63).

Okul Öncesi öğretmenlerinin, alan uzmanının derslerde bulunması konusunda farklı fikirleri olduğu görülmektedir. Okul Öncesi öğretmenlerinin, standart bir eğitim izlemeleri, farklı teknikleri bilmemeleri, profesyonel desteğe ihtiyaçları olduğunu; sanat öğretmenlerinin ise, yaş grubu itibarıyla, öğrencilere nasıl yaklaşacaklarını bilmemeleri, aldıkları üniversite eğitimlerinin her yaş grubuna yönelik olmadığını göstermektedir.

5.1.1.5. Kaynak kitap kullanımı. Yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, devletin "Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi" projesi kapsamında, Okul Öncesi dönemde uygulanmak üzere, öğrenciler için çeşitli etkinliklerin bulunduğu "Pamuk Şekerim I" ve "Pamuk Şekerim II" adında iki adet etkinlik kitabı sunduğu anlaşılmıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Pamuk Şekerim I-II, 2014). Ancak görüldüğü üzere öğretmenler, bu kitabı çeşitli nedenlerden dolayı çok fazla kullanamamış ve bunun yerine kendi tercihlerine göre alternatifler üretmişlerdir.

Bu nedenler arasında: içeriğin çok basit olduğu için bir dönemde bittiği ve bir yıl boyunca yeterli gelmediği (K13., Görüşme notları,s.36); yaş gruplarına ayrı olarak yapılandırılmadığı

için sınıf içerisinde bazı çocuklara basit gelirken, bazılarını zorladığı ve bu nedenle her öğrencinin aynı anda kullanmasına elverişli olmaması (K.15, Görüşme notları, s.37) yer almaktadır. Görüşme notlarında; öğretmenlerin, temin edilen kaynak kitapların çocukların yaş gruplarına göre ayrılmasının mantıklı olduğunu düşündükleri, ancak sadece anasınıflarında karma bir şekilde farklı yaş gruplarının aynı sınıflarda bulduklarının ve bu durumun yarattığı zorluklara yer verilmiştir. Öğretmenlerin, farklı yaş grubu öğrencilerin bir arada eğitime alınmasının yanlış olduğunu düşünmesine rağmen, gönderilen kitapların yaş gruplarına ayrılarak gönderilmemesi ve genele hitap etmesi bu kitapların kullanılmama sebepleri arasında en güçlüsüdür. Ayrıca kaynak kitap, köyde imkânı az olan öğrenciler için iyi olarak değerlendirilebilirken, gelişmiş yerleşimler için yetersiz kaldığını yani kullanılan kitabın hitap ettiği sosyo-ekonomik düzeye uygun olması gerektiği düşüncesi ortaya çıkmış ve bu kitapların her koşuldaki çocuklara uygun olmadığı belirtilmiştir (K.18, Görüşme notları, s.41).

Katılımcı 21 ise, kitap dışında yararlandığı kaynakları açıkladıktan sonra geçen yıl gönderilen kitap ile bu yıl gönderilen kitap arasında değerlendirme yapmış ve kitabın bazı özellikler açısından daha kaliteli olsa da hala çok ciddi eksikliklerinin (etkinlik düzeyi, yaşlara göre ayrılmayışı, kitaptaki görsellerin kullanımı ve renklerin düzenlenmesi vb.) olduğundan bahsederek kitabı nitelik olarak analiz etmiştir (K21, Görüşme notları, s.38-40).

MEB'in sağladığı kitap konusunda tüm katılımcılar aynı görüşte olarak, kitabın güzel bir uygulama olduğu ancak yeterli verimi alamadıklarını belirtmişlerdir. Kitabın hedef kitlesinin, küçük yaş grubu olmasına rağmen renklerin ve görsel düzenlemelerin yaş grubuna uygun olmadığı bir diğer görüş arasındadır (K20, Görüşme notları, s.43).

Katılımcı 14 ise kaynak kitap kullanımı konusundaki yol haritasını devletin göndermiş olduğu kaynak kitap ile ilgili değerlendirmelerle başlamış ve günlük uygulamaları ile ilgili ipucu vererek bir kitapta dikkat ettiği şeylerden bahsetmiştir:

Devletin gönderdiği kitapların içeriği hep amaçlarla doldurulmuş. Etkinlikleri yapmaya kalksam bugünkü planım benim 20 dakikada biterdi. İçerisi çok boş. Yeni programa göre bütün etkinlikler 1 saat sürüyor. Onu uygulasam kalan 4 saati nasıl dolduracağım. Biz geçen yıl velilerin isteğiyle yardımcı kaynak aldık, yasak olmasına rağmen. Bir Montessori etkinlik kitabıydı biz o kitabı takip ediyorduk ve ne yapacağımızı biliyorduk, ben de veliler de çok rahat takip edebiliyorlardı böylece (K.14, Görüşme notları, s.80)

Çocukların, nitelikli kitaplarla tanıştırılmasının belki de en kritik zamanının Okul Öncesi dönem olduğu kabul edilmelidir (Erdal, 2008; Gönen, 1993; Gönen & Uyanık-Balat, 2002; Oktay, 2007; Veziroğlu, 2009). Kitaplardaki etkinliklerin yaş gruplarına göre ayrılması ve içerik düzenlemesi gibi bir takım değişiklikler isteyen Pamuk Şekerim I-II (Alak & Alabay, 2017) gibi “El Ele” serisinin de birtakım düzenlemelere ihtiyaç duyduğu önemli bulgular arasındadır.

5.1.2. Zor olanı kolay kılma. *Zor Olanı Kolay Kılma* alt teması, *Kavramların öğretimi, Şekillerin öğretimi, Renk öğretimi, Sayı öğretiminde yararlanma* olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır. Bu alt tema kapsamında, Okul Öncesi öğretmenleri tarafından sanatın bir öğretim aracı olarak kullanılmasının özellikle hangi konuların öğretimini kolaylaştırdığı konusu açıklanmıştır.

Süreç içerisinde görülmüştür ki, Okul Öncesi öğretmenleri, sanatı sadece sanat etkinlikleri kapsamında değerlendirmiyor, sanatın sağlamış olduğu görselleştirme ve anlatımı somutlaştırıp kolaylaştırma olanağından yararlanarak, konuların öğretimini gerçekleştiriyorlar. Okul Öncesi dönemde özellikle bazı kavramların öğrenci profiline uygun şekilde somutlaştırılmasının, gerekli ve önemli olduğu bilinmektedir (Başal, 2005, s.23). Bu nedenle öğretmenler, sanatı bir işi kolaylaştırma amacı ile kullandığından bu alt temaya *Zor Olanı Kolay Kılma* denilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin spesifik olarak belirttiği, öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandığı konular kapsama alınarak açıklanmıştır. Okul Öncesi dönemde, genel olarak her konunun öğretiminde payı olan sanatın, tek tek nasıl

kullanıldığından bahsedilmeyecek olup, en önemli ve sanatın varlığına en çok ihtiyaç duyan konular dört başlıkta toplanarak bu araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

5.1.2.1. Kavram öğretimi. Titiz'in (2005) de ifade ettiği gibi; bilgi, çocukların günlük yaşamlarından uzak, somutlaştırılmamış, soyut ifadeler şeklinde çocuklara aktarılmamalıdır. Gelişim dönemi olarak düşünüldüğünde, henüz soyut işlemler dönemine gelmemiş bir çocuk için bu tür kavramların anlaşılması güç olacaktır. Kavramların somutlaştırılmasını sanat etkinlikleriyle mümkün kılan öğretmenler, kavramların görselleştirilebilmesi için sanatın önemli olduğunu düşünmekte ve diğer derslerin (İngilizce, Matematik,..) kavramlarını öğretirken dahi kullandıklarını belirtmişlerdir (K.14, Görüşme notları, s. 13; K1, Görüşme notları, s.19). Katılımcılar, sanat uygulamalarının kullanım alanlarını daha da genişleterek, farklı bir perspektiften bakabilmiş ve alanlar arası iletişim oluşturabilmişlerdir.

5.1.2.2. Şekillerin öğretimi. Okul Öncesi programından da anlaşılacağı üzere bu dönemde öğretilen şekiller, ağırlıklı olarak basit geometrik şekillerdir. Her ne kadar temel geometrik kavramlardan bahsediyor olsak da, hitap ettiğimiz kitle 0-6 yaş grubu olduğu için, onların öğrenmekte zorlandığı bu kavramların eğlenceli hale getirilmesi önemlidir. Tam da bu noktada sanat devreye girmektedir. Yapılan gözlem sonuçlarına göre, Okul Öncesi öğretmenleri, derslerini oyun etkinlikleri ve sanat etkinlikleri ile daha hareketli ve eğlenceli hale getirmeye çalışmaktadırlar. Bu durumda, öğrenilmesi gereken geometrik şekiller, çoğu zaman bir sanat etkinliği ile birleştirilerek, çocukların eğlenerek öğrenmesi sağlanmaktadır. Bu bazen kes-yapıştır etkinliğiyle, bazen boyama etkinliğiyle, bazen o şekillerin üç boyutlu hallerini oyun hamuru ya da karton ile sınıfta canlandırma şeklinde olabilmektedir. Yani bir şekilde, işlenecek olan konu görselleştirilmekte ve o şekilde öğrenciye sunulmaktadır. Okul Öncesi dönemde sanatın kullanılarak görselleştirilmesi konusunda kendisinin yaptığı uygulamaları: "Her etkinlikte ya sayı, ya kesme çalışması, ya renk, ya şekiller ama mutlaka bir kavramı sanat yoluyla vermeye çalışıyorum. Tabii ki bunda da haftalık plan, aylık

program, öğretim programı, amaç ve kazanımlar seçilen sanat etkinliklerinde etkili oluyor” (K.4, Görüşme notları, s.25) ifadeleriyle anlatan Katılımcı 4, önceden planlanan program dâhilinde bir sanat uygulaması yaptırdığını ve bir takım becerileri kazandırmada sanattan yararlandığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların bu konuda detay vermeden, çok genel ifadelerde bulunmalarına rağmen, yapılan gözlemlerde, şekil öğretiminde sanat etkinliklerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı hatta bazen sanat etkinliği ile oyun birleştirilerek eğitime dâhil edildiği belirlenmiştir.

5.1.2.3. Renk öğretimi. Okul Öncesi dönem programına bakıldığında, renk öğretimindeki amacın temel renklerin öğretimi olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar, bazı öğrenci gruplarında renkleri bilenlerle karşılaşmalarına ve özellikle sınıfa iki-üç yıldır devam eden öğrencilerin olması dolayısıyla, temel renk öğretiminin dışına çıkıp, renk konusunda daha üst becerilerin öğretime geçmelerine rağmen, genel olarak konuştuğumuzda bu dönemdeki renk öğretiminde anlatılmak istenenin temel seviye olduğu bilinmektedir. Seviyeye göre farklı etkinlik türleri yapılsa da, en genel olarak ve sürekli uygulanan durumun, sanat etkinlikleri olduğu gözlemlenmiştir.

Katılımcıların, renk öğretiminde ağırlıklı olarak çeşitli boya kalemleri kullanmalarına rağmen bir üst seviyede değerlendirilen farklı renkteki nesnelere birleştirilerek yapıldığı kolaj çalışmaları ya da farklı renklerde alınan kartonlardan, evalardan da yoğun olarak yararlandıkları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda sorulan “Etkinlikleri organize ederken nasıl ve hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?” sorusuna Katılımcı 17, uzun bir örnekleme ile cevap vermiştir:

Öncelikle 1. basamağım; çocuklara hitap ediyor mu?, çocukların dikkatini çekebiliyor mu? Biz genelde sanatsal etkinliklerde çocukların hoşuna gidebilecek olan figürler, hayvanlar, çiçekler, ağaçlar, doğa yani birçok şeyi kullanıyoruz. 2. olarak, yapacağım çalışmada benim için renkler çok önemli. Çünkü zaten benim çalışmamı ortaya çıkartacak olan şey renkler. İşte karton seçimiyse eğer kartonla yapacaksam bu şekilde ama boyama yapacaksam, genelde çocukları serbest

bırakıyoruz ama belli bir zemin çalışmamız varsa mesela diyoruz ki; orayı boyamayın, ya da sadece şu renge boyayın, onu istiyorum gibi. Bunları dikkate alıyorum. (K.17, Görüşme notları, s.38)

Katılımcı 15 ise, sanatsal çalışmaların hafızada daha fazla yer aldığını ve öğrenilenleri bu sayede kalıcı kıldığını: “Örneğin renkler sanatla desteklenince kalıcı olabiliyor. Çok erken, kısa sürede öğrenilebiliyor. Sanat etkinliğinde resim yapıyoruz işte bulutları mavi yaparsa hemen gökyüzüne bak mavi mi sence, böylece renk kavramını vermiş olabiliyoruz” (K.15, Görüşme notları, s.14) diyerek anlatmış ve öğrencilerin, kendisine göre yanlış yaptığını düşündüğü noktalarda nasıl müdahalelerde bulunduğu hakkında bilgi vermiştir.

5.1.2.4. Sayı öğretiminde yararlanma. Sayı konusu, Okul Öncesi dönemde üzerinde durulan bir diğer konu olmakla birlikte, sanatın bir başka kullanım alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konunun öğretiminde, daha çok oyun yönteminden yararlanılsa da, sanatsal etkinliklerin de ağırlıkta olduğunu Katılımcı 6 şu şekilde özetliyor;

Hemen hemen hepsinde kullanıyoruz. Matematikte bile bir sayıyı öğretirken hemen 1 çiziyoruz kesme yapıştırma ile renkli kâğıtlarla içini doldurun diyoruz çocuklara, kullanıyoruz. Bu nedenle her şeyi sanatla öğretiyoruz diyebilirim. (K.6, Görüşme notları, s.20)

Sayı kavramının sadece rakamsal olarak öğretimi değil, aynı zamanda büyük-küçük gibi boyut kavramlarını ve az-çok gibi miktar kavramlarını, yani rakamsal olmayan matematiksel kavramları da sanat etkinlikleri ile öğretildiği belirlenmiştir (K.15, Görüşme notları, s. 14).

5.1.3. İçerik belirlemedeki etmenler. *İçerik Belirlemedeki Etmenler* kategorisi, *Öğrenci ihtiyaçlarına göre etkinlikler, Serbest zaman etkinliklerinde öğrenciye görelilik, Öğrenci isteklerine süreçte yer verilmesi, Anlık değişen koşullar, İçerik belirlemede dış faktörler* olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar kapsamında Okul Öncesi öğretmenlerinin, genel olarak tüm derslerin içeriklerini belirlerken hangi koşulları dikkate aldıkları, içerik belirlenirken hangi önceliklere yer verdikleri gibi sorulara, Okul Öncesi öğretmenlerinin kendi ifadeleri ve araştırmacının gözlem notları ışığında cevap aranmıştır.

5.1.3.1. Öğrenci ihtiyaçlarına göre etkinlikler. Kirazoğlu'nun (2000) da ifade ettiği gibi, eğitimde öğrencilerin beklentilerini karşılayacak şekilde içerik düzenlemesi, yani plan ve programların uygulanması önemlidir ve bu doğrultuda; öğrencilere ne kadar çok etkinlik, ne kadar çok materyal ve ne kadar çok uygulama yapma şansı tanınırsa, o oranda gelişim sağlanacaktır. Bu süreci yöneten aktörün, Okul Öncesi öğretmeni olması sebebi ile yaptığı uygulamalar, önem verdiği değerler, dikkat ettiği konular incelenmesi gereken noktalardandır.

Bahsi geçen nedenlerle ilişkili olarak katılımcılara: “Sanat etkinliklerinde hedef ve kazanımları dikkate almadığımız oluyor mu, hangi durumlarda?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; çocukların gelişim düzeylerine ve yaşlarına yönelik esneklikler yapılabildiği (K.7, Görüşme notları, s.47; K.10, Görüşme notları, s. 49), kazanımlar doğrultusunda etkinliklerin planlandığı, ancak öğrencilerle ilgili olan durumlarda esnek davranıldığı ve amaçlara dikkat edilmediği belirlenmiştir (K.16, Görüşme notları, s.49).

Görüldüğü üzere katılımcıların beyanları birbirine benzeyen, hatta biraz daha genellenebilir türdendir. Ancak Katılımcı 18, bazı kazanımların seviye üstü olduğunu bu nedenle de bu kazanımları öğrencilere edindirmede bir takım zorluklar yaşadığını belirtmiştir (K.18, Görüşme notları, s.50). Öğrencilerin gelişimsel durumlarını da göz önüne alarak açıklama yapan katılımcı, öğrencilerin bütünsel düşünmemesinin ortaya çıkan eserin görüntüsünde bir takım bozukluklara neden olduğunu söylemektedir. Bu noktada, öğrenci seviyelerine göre etkinlikler planlamanın zorunluluk olduğunu ve bu zorunluluğun aslında bir sorun teşkil ettiğinin altını çizmektedir.

Bahsedilen sorun üzerinden, öğretmenlerin nasıl çözümler ürettiği konusundaki soruya katılımcılar: çocukların gelişim düzeyine yönelik bir yol izlediklerini (K.7, Görüşme notları, s.35), çocukların yaşlarına, yaratıcılıklarına, zevklerine uygun etkinlikler ve çocukların sıkılmamaları için ağırlıklı grup etkinliği planladıklarını (K.11, Görüşme notları, s.35) belirtmişlerdir. Katılımcı 16 ise ayrıca, uygulamalarda bireysel ihtiyaçlara göre uyarlamalar

ya da değişiklikler yapılabileceğinden (örn; makasta zorlanıyorsa ağırlıklı kesme etkinliği gibi) bahsetmiştir (K.16, Görüşme notları, s.38). Çocukların, zorlandıkları etkinlikleri yapmak istemediklerinden, öğretmenlerin; sınıfta bulunan öğrencilerin neleri yapabildiklerine dikkat etmeleri ve seviye üstü bir etkinlik yapılmamasına özen göstermeleri, öğretmenlerin bireyselliğe ve grup dinamiğine verdikleri önem olarak görülmektedir (K.21, Görüşme notları, s.38). Bu noktada etkinlik oluşturulurken, çocuğun fiziksel ve mental olarak yanında olmak ve onu cesaretlendirmek, gelişimini sağlamak adına bireysel tabanda bazı ufak değişiklikler yapılabileceği belirtilmiştir (K.13, K.16, Görüşme notları, s.45).

5.1.3.2. Serbest zaman etkinliklerinde öğrenciye görelilik. Okul Öncesi dönem konusunda, hem araştırma kapsamında yapılan gözlem ve doküman incelemelerinde, hem de katılımcı öğretmenlerin aktardıkları doğrultusunda anlaşılmaktadır ki; bu dönemde yapılan eğitimde ağırlıklı olarak sanattan yararlanılmaktadır. İster salt sanatsal aktivite olarak yapılsın, ister başka kazanımları edindirmede kullanılsın, ister bilinçli olarak isterse de bilinçsiz yapılsın bir şekilde sanatla içli dışlı olunan bir dönem olduğu konusundaki fikirleri destekleyecek açıklamasıyla Katılımcı 19, çocukların da yoğun ilgi gösterdikleri sanat ile ilgili fikirlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

...Bizim toplamda sekiz tane alanımız var. Bence yarısından fazlası sanat etkinliği. Çünkü çocuk kendini o şekilde ifade edebiliyor. Mesela benimkiler etkinlik yapmaktan çok hoşlanırlar. Bizim etkinlikten kastımız sanat etkinliği. "Etkinlik saatimiz mi geldi? Ne kadar mutluyum!" falan böyle çok mutlu oluyorlar, gerçekten çok seviyorlar. Çocuk ya, renkli olan her şeyi seviyor, göze hitap eden her şeyi çok seviyor. Ona ne kadar görsel materyal sunarsan sun doymuyor. Ne kadar okuma-yazma çalışması, çizgi çalışması yaptır sıkılıyor. Makas tutma çalışması yap sıkılıyor ama sanat etkinlikleri eline yoğurma malzemesi ver işte yuvarlama malzemesi ver, sim ver hani görsel verdiğin anda mükemmel bir şekilde uyum sağlıyorlar. Ya da ne biliyim dikkatleri çekiliyor. (K.19, Görüşme notları, s.24)

Katılımcının ifadesinden yola çıkarak; çocukların erken dönemde sanatı sevmelerinin evrimsel olarak içgüdüsel bir davranış olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü sanat, mağara resimlerinde gördüğümüz üzere, iz bırakmanın ve iletişim kurmanın yüzbinlerce yıla dayanan en eski biçimidir (Peters, 2010). Bu nedenle, çocukların çok küçük yaşlarda sanata önem vermeleri anlaşılır bir durumdur ve bu genetik olarak kodlanmış bir davranıştır.

Ayrıca katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere programda yer alan serbest zaman etkinlikleri, öğretmenlerin genel algısına göre, öğrencilere etki etmedikleri bir süreç olduğu için, boş zaman olarak değerlendirilen bir zaman dilimidir. Bu yargıya katılımcıların, uygulamaları ya da etkinlikleri nasıl yapılandıklarını anlayabilmek adına sorulan “Sınıfta uygulamış olduğunuz etkinlikler her zaman belli bir amaç doğrultusunda mıdır yoksa boş zaman geçirmek amaçlı uygulamalar yapılmakta mıdır?” sorusuyla varılmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda; öğrencilerin okula geldikleri zaman uygulanan serbest zaman etkinliklerinin, öğrencilerin isteklerine göre şekillendirildiği ve öğrenci istediği ilgi merkezinde vakit geçirirken öğretmenleri onları uzaktan gözlemleyip, öğrencilerin ailevi durumları hakkında bilgi edinebildiği, çocukların doğal ortamlarında ailelerini yansıttıkları gibi durumlar araştırma için önemli bulgular arasındadır. (K.13, K.1, Görüşme notları, s.26-27). Yapılan açıklamalardaki bir diğer önemli nokta ise, öğrencilere müdahale edilmeksizin istedikleri ilgi merkezlerinde istedikleri kadar zaman geçirebilmeleri ve istedikleri çalışmayı yapabilmeleri, yani tamamen onlara ait özgür bir zaman dilimi olmasıdır.

5.1.3.3. Öğrenci isteklerine süreçte yer verilmesi. Okul Öncesi öğretmenlerinin, eğitim programı içerisinde yer alan kazanımları dikkate almalarının yanında, süreç içerisinde öğrenci isteklerine de yer verdikleri katılımcı ifadeleri doğrultusunda bilinmektedir. Sadece kazanımlara yönelik bir program olması ya da kazanımların esnetilmemesi gibi bir kuralın olmadığını belirten katılımcılar, bu nedenle hazırlamış oldukları programlarında öğrencilerin ilgi ve isteklerine yönelik değişikliklerde bulunabildiklerini belirtmişlerdir. Burada amaçlanan

durumun, küçük yaşlarda olan anaokul öğrencilerini sıkmadan, onların hem eğlenebileceği hem de öğrenebileceği bir ortam hazırlamak ve en önemlisi de öğrencilerin mutlu olmalarını sağlamak olduğunu söyleyen katılımcılar; bazen, yapılacak uygulamalar konusunda öğrencilerden talep geldiğini ve sırf onlar mutlu olsunlar diye bu etkinlikleri (sulu boya, yüz boyama etkinliği,..) yaptıklarını ifade etmişlerdir (K.17, K.18, Görüşme notları, s.28-29). Özellikle dikkat çeken nokta, çocukların mutlu olması için de etkinlikler yapıldığının ifade edilmesidir.

Yapılan birçok araştırma; çocukların, kendi istek ve ilgileri doğrultusunda yaptıkları çalışmalardan daha fazla verim alındığı yani daha iyi öğrendikleri ve bu iki durum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kehnemuyi, 2001). İlgi ve isteklerin, öğrenime ve kazanıma katkıda bulunan bir süreç olduğu düşünülmektedir. Yani, bir konuyla ilgilenmek, öğrenmeyi geliştiren zihinsel bir kaynaktır ve daha iyi performans ve başarıya yol açar (Hidi, 1990). Nitekim araştırmalar hem durumsal hem de bireysel ilginin ve isteğin dikkat, hatırlama, görevlerin sürekliliğini ve çabayı arttırdığını göstermiştir (Ainley, Hidi & Berndorff, 2002; Hidi, 1990; Hidi & Renninger, 2006). Bu nedenle bilişsel olarak da ilgi ve istekler konusunda eğitim verilmesinin motivasyon oluşturmada önemli olduğu söylenebilir.

5.1.3.4. Anlık değişen koşullar. Her ne kadar plan ve program halinde uygulamalar yapıldığı defalarca dile getirilse de değişen farklı günlük ya da anlık durumlar karşısında uygulama farklılıkları oluştuğunu belirten katılımcılar, programın sağlamış olduğu esneklik özelliğinden yararlanarak çocukların o anki ruh hallerine bağlı olarak etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir (K.8, Görüşme notları, s.26; K.8, Görüşme notları, s.48). Planda değişiklik yaptıran öğrencilerin ruh halleri dışındaki diğer etmenler; plana dâhil olmayan ekstra durumlar (örn. suluboya tekniği anlatılacakken sınıfın tam katılım sağlamaması), çocukların gelişimlerine göre ve gün içinde uygulanan diğer etkinliklerle bağlantılı olarak konu

bütünlüğüne ve öğrencilerinin gelişim durumlarına göre belirlendiği tespit edilmiştir (K.21, Görüşme notları, s.29).

Katılımcı 19; günlük planını yaparken öğrencilerin ilgilerini çekmek ve günlük hayatı konu alabilmek adına hava durumuna dahi dikkat ettiğini belirtmiştir (K.19, Görüşme notları, s.30). Kazanımlara dikkat edilmeyen durumlar ise, sırf o anı kurtarmak amacıyla acele bir şekilde etkinlik oluşturma şeklinde tanımlanmıştır (K.11, görüşme notları, s.48).

Esnetiyoruz. Her zaman mükemmel şekilde uyduramıyorsun. O gün mesela çocuğun modu düşük oluyor ya da ne biliyim yapmak istemiyor bir şekilde o amacı, diyor ki işte “parmaklarını kullanarak şekil verir”. Parmaklarını kullanmak istemiyor, yoğurma malzemesi olarak elleriyle şekil verir şeklinde düzenleme yapıyoruz. Hani o ince çalışmayı yapmak istemiyor o amaç kazanımda biz bunu esnetiyoruz. Planın esneklik özelliğinden faydalanarak “eliyle şekil verir” diyorum. Amaçtan tamamen sapmıyorum ama planı esnetiyorum. (K.19, Görüşme notları, s.50)

Bazı durumlarda da öğrencilerin psikolojik durumlarına göre birtakım değişiklikler yaptığını yukarıdaki sözleriyle açıklayan Katılımcı 19 ve etkinliklerde sanat eğitiminin amaçlarını nadir de olsa dikkate almadığını belirten Katılımcı 5, gün içerisindeki durumlara bağlı olarak eğitimi devam ettirdiklerini açıklamışlardır (K.5, Görüşme notları, s.51).

5.1.3.5. İçerik belirlemede dış faktörler. Bu alt başlıkta, içerik belirlemede öğretmen ve öğrenci dışında sürece etki eden durumlar katılımcıların ifadeleri ile açıklanmıştır. Bu durumlardan ilki ise, eğitimde oluşturulan üçlü sacayağının (öğrenci- veli- okul) aktörlerinden biri olan veli faktörüdür. Ancak buradaki önemli nokta; velinin sürece aktif olarak müdahale etmediği, sadece beklentilerini belirtmeleri ve süreçten çok öğrencilerinin günlük olarak yapmış oldukları çalışmalarını fiziki olarak görmek istemelerinden kaynaklanan bir durumun öğretmen üzerindeki etkisidir. Katılımcı 14, bu durum için:

Biz de her zaman sanat etkinliklerini almaya gerek yok ama ben her gün yer veriyorum. Çünkü bizim velilerimiz her gün gelince dışardaki panoya bakıyor, “bugün çocuğum ne yaptı? Etkinlik yaptı mı?” diye. Eğer o gün bir etkinlik asılmamışsa oraya, o çocuk o gün hiçbir şey yapmamıştır.

Sürekli çalışmaların fotoğraflarını çekip sosyal medyalarında paylaşıyorlar. Çocuğum bunu yaptı diye. E bizde öğrencimiz çok olsun diye etkinlikler yaptırıyoruz. Hem vitrin görevi görüyor hem de çocuklar deşarj oluyor. Mesela o gün etkinlik yapmadıysak çocuklar hiçbir şey yapılmamış olarak görüyorlar onu. (K.14, Görüşme notları, s.21)

açıklamasıyla dile getirmiştir. Katılımcı, gün içerisinde yapmış olduğu etkinlikleri planlarken, biraz daha veliye karşı bir imaj yaratmaya ve öğrenci sayısını arttırmaya önem gösterdiğini belirtmiştir.

Okul Öncesi dönemde, sanat etkinliklerinin ağırlıklı olarak yapılması, çalışmaların sergilenmesi durumunu da ön plana çıkartmaktadır ki, bu durumun zaman zaman öğretmenler arası rekabete dönüştüğü gözlemlenmiştir. Özellikle bu sebeple, öğrencilerin yapmaları gereken çalışmaların neredeyse tamamını, öğretmen ya da stajyer öğrencinin hazırladığı ve öğrencilere çalışmaların tamamlanması için çok az bir bölüm bıraktıkları önemli gözlem bulgularındandır.

Bir diğerk nokta ise, Bakanlık tarafından belirlenen belirli gün ve haftalara göre plan hazırlanması durumudur. Katılımcı 1'in "Aylık ya da haftalık olarak planlarımızı yaptığımız için plan dışına çıktığımız durumlar çok olmuyor. O ay hangi belirli gün ve haftalar var ise onları baz alarak çalışma yapıyoruz" (K.1, Görüşme notları, s.25) şeklindeki ifadesi konu ile ilgili önemli bulgular arasındadır. Ayrıca açıklama kapsamında belirtilen, o ay hangi önemli günler varsa ona yönelik etkinliklerin yer aldığı program, genellikle ekonomik kaygıdan, yani okula öğrencilerin kayıt olmasını sağlamak ve üst düzey yöneticilerin takdirini almak isteyen kurum müdürlerinin isteklerinden kaynaklanan bir durumun söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili detaylı açıklama "*Okul Öncesinde Sanat Eğitimi Sorunları*" bölümünde yapılacaktır.

5.1.4. Kapsam belirlemedeki etmenler. *Kapsam Belirlemedeki Etmenler* alt teması, *Pekiştirme amaçlı etkinlik üretimi, Bütünleştirilmiş sanat eğitimi, Zaman faktörü ve Boş zamanı değerlendirme* olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır. Okul Öncesi dönemde verilen

sanat eğitiminin, genel kapsamını belirleyen etmenlerin neler olduğu araştırma için önemli bir durumdur. Bu kapsamda öğretmenlerin, planlarını hazırlarken hangi standartlara ve amaçlara uygun olarak içeriklerini belirledikleri, Okul Öncesi öğretmenlerinin kendi ifadeleri ve araştırmacının gözlem notları eşliğinde açıklanmıştır.

5.1.4.1. Pekiştirme amaçlı etkinlik üretimi. Okul Öncesi dönem çocuğu olarak adlandırılan 0-6 yaş çocuğu, bilişsel gelişim boyutunda düşünüldüğünde soyut işlemler basamağında değildir. Bu sebepten dolayı, programda yer alan soyut kavramların öğretiminde bir hayli zorlanan öğretmenler, sanatsal aktiviteler ile öğrenilenlerin eğlenceli bir şekilde tekrarlanmasını sağlayarak, öğrenmeyi gerçekleştirdiklerinden bahsetmişlerdir (K.15, Görüşme notları, s.14). Ayrıca, Okul Öncesi dönemde kendine çok geniş bir yer bulan sanat uygulamalarının, bilgileri pekiştirme gibi işlevinin de olduğu bulgular arasındadır (K.2, Görüşme notları, s.3).

5.1.4.2. Bütünleştirilmiş sanat eğitimi. Bütünleştirilmiş sanat eğitimi (Arts Integration), öğretim programını bir bütün olarak tanır; programı ayrı bölümlere (örneğin, bilim, sanat vb.) bölmez, ancak konular ve içerik arasındaki örtüşen nitelikleri birleştirir (Deleuze & Guattari, 1987). Bu nedenle katılımcıların algıladığının aksine bütünleştirilmiş sanat eğitimi, sanatın bir araç olarak kullanıldığı bir yaklaşım değil öğrenmeyi bütünsel olarak gören, içinde barındırdığı tüm alanların eşit öneme sahip olmasını gözetten bir yaklaşımdır.

Bu doğrultuda, Okul Öncesi dönemde yapılan sanat etkinliklerinin büyük bir kısmının “bütünleştirilmiş” şekilde organize edildiği önemli araştırma bulgularındandır. Ayrıca bunu öğrenci ihtiyaçları olarak değerlendiren Okul Öncesi öğretmenlerinden Katılımcı 15: “Bizde etkinlikler bütünleştirilmiş etkinlikler. Yani belli amaçlarımız var onlara ulaşmaya çalışıyoruz ama onlara ulaşırken bilgi veriliyor. Bütünleştirilmiş etkinlik aynı konuyla bir sanat etkinliği yapılıyor aslında boş zaman için değil de belli amaçları, belli kazanımları verebilmek için

yapılıyor daha çok” (K.15, Görüşme notları, s.27) şeklindeki ifadesi ile yapılan uygulama ve sebebi hakkında bilgi vermiştir.

Birçok ders kazanımları, sanat ile birleştirilerek planlama yapılmakta ve buna bütünleştirilmiş etkinlik denilmektedir. Sanatla ilgili olmayan kazanımların öğretilmesinde dahi sanatsal uygulamaların kullanıldığını belirten Katılımcı 5, sanatın öğrenmeyi bütünleştirdiğini ve bu dönemdeki eğitim için çok önemli bir parça olduğunu aktarmıştır (K.5, Görüşme notları, s.3).

5.1.4.3. Zaman faktörü. Öğrencilerin anasınıflarında ya da anaokullarında geçirdikleri süreler göz önüne alındığında okulda bulunduğu kısıtlı süre içerisinde eğitimin verimli geçmesi için zamanın iyi organize edilmesi önemlidir. Bu doğrultuda etkinliklerin uygulanacağı öğrenci profili kadar sınıfta bulunan öğrenci sayısı da önemlidir. Nitekim katılımcıların her birinin sınıflarında farklı öğrenci sayıları olmasına rağmen zamanı esnek kullanarak etkinliklerden aynı verimi alabilmişlerdir. “Öğrenci sayıları sizin sanatsal etkinliklerinize nasıl etki eder?” sorusuna Katılımcı 6’nın verdiği cevap bu durumu özetlemektedir:

Çok etki etmiyor çünkü yaş gruplarına uygun sanat etkinlikleri yaptığımız için hemen planladığımız sürede bittiğinden problem olmuyor. Sadece bölerek yani sınıfın yarısına sabah yaptırıyorsak o etkinliği öğleden sonra diğer gruba yaptırıyoruz, ya da başka bir gün yapıyoruz. Yani bir gün de tamamlamıyoruz da iki günde tamamlıyoruz etkinliği. Günlere yayıyoruz. (K.6, Görüşme notları, s.5)

Süreyi esnek kullanmada bir diğer uygulama ise öğrencilerin bazı çalışmalardan ayrılmak istememeleri ya da bir proje ile çalışması sonucunda etkinlik süresinin uzatılması ile ilgilidir. Katılımcı 13, yapılan çalışma doğrultusunda sürenin gerektiği kadar kullanılmasını “Bizim Okul Öncesi eğitim planları biraz esnek planlar, biz istediğimiz saatte bunların yerlerini değiştirebiliyoruz. Örneğin çocuklar bir etkinliği çok sevdiler bırakmak istemiyorlar onun

süresini uzatabiliyoruz, ya da bir proje çalışması için çalışıyorsak onun süresini uzatabiliyoruz gibi değişiklikler yapabiliyoruz” (K.13, Görüşme notları, s.20) sözleriyle belirtmiştir.

5.1.4.4. Boş zamanı değerlendirme. Öğrencilerin okulda bulunduğu süreler içerisinde aralarda geçen boş zamanlar büyük bir soru işaretidir. Gün sonunda yapılacak çalışmaların tamamlanmasıyla kalan zaman, öğretmen diğer etkinliklerin hazırlıklarını yaparken geçen zaman gibi birçok boş zaman olarak değerlendirilecek alanlar vardır. “Sanat etkinliklerinin boş zamanı değerlendirmekte etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilen katılımcılar; zaman zaman öğrencileri serbest bırakarak çalışma yaptırdıklarını ve etkili olduğunu düşündükleri boş zamanların daha verimli geçmesini sağladıklarını belirtmişlerdir (K.6, K. 17, Görüşme notları, s. 32). Katılımcı 18 ise, öğrencilere tanıdığı özgürlük hakkında:

Aslında tüm güne yaymaya çalışıyorum ben bu boş zamanları. Dikkat süreleri kısa olduğu için planımdaki etkinliğimizi yapıyorum ya da o günkü etkinliğimizi yapıyorum biraz nefes almaları için zaman veriyorum boş, serbest olarak. Oyun oynuyorlar ama mesela oyun oynamaktan sıkılan çocuk hemen başlıyor bir kâğıt alıyor. Yerleri kendileri biliyorlar zaten. İsteddiği boyasını alıyor, kâğıdını alıyor ya da kartonunu alıyor kendisi bir şeyler üretmeye başlıyor sınıfta. (K.18, Görüşme notları, s.33)

şeklinde bahsederek tüm güne ayrılan boş zaman dilimlerinde, öğrencilerinin rahatlamlarını sağladığı uygulamaları aktarmıştır.

Katılımcı 15, etkinliklerden kalan zamanı değerlendirme taraftarı olduğunu, bu zamanlarını etkili kılmak adına öğrencileri eğitici ve eğlendirici alanlara yönlendirip onları özgür bıraktığını belirtirken (K.15, Görüşme notları, s.27); Katılımcı 1, çocukların çıkma saatine yakın olan zamanlarda ellerine bir kâğıt kalem vererek bir şeyler çizmelerini istediğini ve çok yoğun bir programa sahip olduğundan bu boşlukların çok nadir olduğunu ifade etmiştir (K.1, Görüşme notları, s.31). Sanat öğretmenin ve ayrıca sanat sınıfının bulunduğu özel bir kurumda görev yapan Katılımcı 5, boş zamanı değerlendirmek amacıyla sanat sınıfında yapılan çalışmalar dışında, çocukların ilgileri ve istekleri doğrultusunda serbest çalışmalar

yaparak bu zamanların kaliteli geçmesini sağladıklarından bahsetmiştir (K.5, Görüşme notları, s.31).

5.2. Öğretmen Uygulamalarında Amaç ve Hedef Tanımlamaları

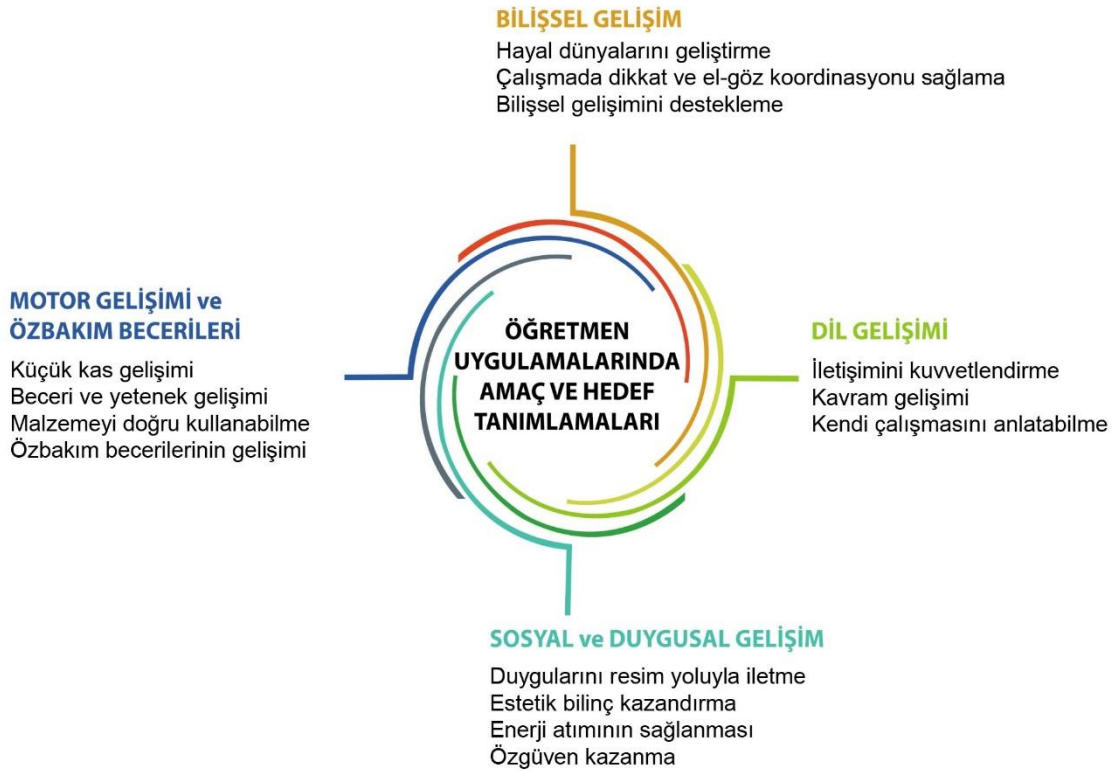
Okul ortamı ve öğretmen ile ilk kez karşılaşan çocuk için aile dışında çevrenin de önemli olduğu bir gerçektir. Bu çevredeki en önemli kişilerden birinin de öğretmen olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin bilgi ve becerileri bir yana bir de bunları nasıl ve hangi amaçlarla uyguladıkları önem kazanmakla birlikte çocukların bu dönemde kazanacakları olumlu yetkinlikler Okul Öncesi dönemin güzel ve anlamlı bir şekilde değerlendirildiğinin belirtisi olacaktır (Akkurt, 2008). Okul Öncesi dönemde verilen sanat eğitimi çocuğun bütünsel gelişimini (bilişsel, psikomotor, dil, öz bakım, sosyal ve duygusal gelişimler) sağlamakta kalmaz, yapılan aktiviteler ile çocuğun kendi kişisel özelliklerini ve duygularının dışavurumunu sağladığı için karakterinin tanımlanmasını da sağlar (Yavuzer, 2003:75). Öğretmen faktörü ve sanatın söz konusu olduğu bu bölümde öğretmenlerin yapmış oldukları etkinliklerin hangi amaca hizmet ettiğini ve bunların hangi gelişim alanlarını desteklediğini öğretim programı kapsamında belirlemek amaçlanmakta olduğu için bu bölüme “*Öğretmen Uygulamalarında Amaç ve Hedef Tanımlamalar*” adı verilmiştir.

Bu tema içerisinde ele alınan bulgular, dört alt başlıkta incelenmiştir. Öğrencilerin genel olarak bilişsel fonksiyonlarını konu alan gelişim alanlarından bahseden Bilişsel Gelişim, öğrencilerin sanat uygulamalarıyla sosyalleşebilmelerini ve akademik olarak bu konuda nasıl desteklendiklerini açıklayan Dil Gelişimi, öğrencilerin öze dönerek kendilerinin iç dünyalarını keşfetme serüvenini açıklayan Sosyal ve Duygusal Gelişim, öğrencilerin kas ve beceri gelişimleriyle kişisel bakım becerilerinin gelişimini aktaran Motor Gelişimi ve Öz bakım Becerileri alt temalarıyla, Okul Öncesi dönemde süreci yöneten öğretmenlerin uygulamaları kapsamında amaç ve hedefleri nasıl sınıflandırdıkları, öğrencilerin gelişim alanları kapsamı içerisinde hangilerini ne doğrultuda edindirdikleri anlatılmaktadır. *Öğretmen*

Uygulamalarında Amaç ve Hedef Tanımlamaları temasına ait kategori ve kodların şematik anlatımı Şekil 3.'te yer almıştır.

Şekil 3

Öğretmen uygulamalarında amaç ve hedef tanımlamaları temasına ait kategori ve kodlar



5.2.1. Bilişsel gelişim. *Bilişsel Gelişim* alt teması, *Hayal dünyalarını geliştirme, Çalışmada dikkat ve el-göz koordinasyonu sağlama, Bilişsel gelişimini destekleme* olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan gelişim alanlarına uygun olarak süreç içerisinde edinilen bilgiler kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilerden öğrencilerin sanat eğitimi uygulamalarıyla hangi bilişsel becerileri edindiğinin ders öğretmenlerinin tespitleri ve açıklamaları kapsamında değerlendirilmesi bu alt tema kapsamındadır.

5.2.1.1. Hayal dünyalarını geliştirme. Çocukların hayal kurma becerilerinin yetişkinlerden daha iyi olduğunu söyleyen Yolcu (2004; s.138); yetişkinlerin hayallerini mantıksal çerçevede

kurduklarını ancak çocukların böyle bir kurgu yeteneği olmadığından nesnelere arasında daha rahat bağlantı kurabildiklerini belirtmiştir. Bu noktada, Okul Öncesi dönem öğretmenleri tarafından sanat eğitiminin hangi amaçlara dayandırıldığına bilinmesi önemli olduğundan, katılımcılara “Sanat ve sanat eğitiminin Okul Öncesi eğitimde rolü ve önemi sizce nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler, soru kapsamında yaptıkları açıklamada çocukların hayal gücü ve yaratıcılıklarına dikkat çekerek sanatın dışavurum sağladığını (K.2, K.12, Görüşme notları, s. 12-13) ifade ederek Okul Öncesindeki sanatsal uygulamaların amacından bahsetmişlerdir.

Armstrong (2000; s.100); sanatın, hayal gücü ve yaratıcılık üzerinde etkisi olduğu düşünülmesine rağmen, hayal kuran öğrencilerin eğitim sistemlerinde hak ettikleri yeri alamadıkları ve hayal gücü kuvvetli çocuklar olarak nitelendirilmediklerini ileri sürmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin kavramlar ve sayılar üzerinde yoğunlaştıklarından dolayı diğer değerleri göremediklerinden ve eğitim sistemi içerisinde hayal gücünü canlı tutamadıklarından bahsetmiştir. Bu doğrultuda, “Sanat Etkinliklerinde hedef ve kazanımları dikkate almadığımız oluyor mu, hangi durumlarda?” sorusu yöneltilen öğretmenlerden Katılımcı 17:

Bizde çok taslak şekildedir sanata çok girilmez. İşte çocuğun motor becerileri, hayal gücü gibi. Mesela hiçbir zaman renk sınırlaması getirmiyoruz. Güneşi pembe yapıyor mesela müdahale etmiyoruz. Çocukların resimlerine bakarsanız bulutları mavi boyadıklarını görebilirsiniz, görüyor beyaz olduğunu ama maviye boyuyor. Ben hiçbir zaman çocuğa bunu neden maviye boyadın demem, neden bunu pembeye boyadın demem. Dediğim gibi belki onun hayal dünyasında güneş pembe, belki bulut mavi. İşte yönetmelikte hayal gücü ile ilgili madde var ama sanatsal olarak yok yani. Benim hiç dikkatimi çekmedi açıkçası. (K.17, Görüşme notları, s.49)

şeklindeki ifadesi ile çocukların hayal dünyalarını sınırlamadıklarını, onlara özgür çalışma alanları sağladıklarını belirtmiştir. Ayrıca hedef ve kazanımları dikkate alma konusunda çarpıcı bir açıklama yapan Katılımcı 17, programda sanat hakkında genel geçer bilgilere yer

verildiğini, bunların motor becerileri ve hayal gücü şeklinde birkaç yönergeden ibaret olduğunu sanatsal bilgilerin ve kazanımların bulunmadığını belirtmiştir.

Bu bağlamda sorulan “Sanat eğitiminin öğrencilere neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?” sorusuna; “Öncelikle yaratıcılık diye düşünüyorum ama işte bizimki genelde planlanmış bir hedef doğrultusunda olduğu için çok fazla bunu her zaman desteklemeyebiliyor” (K.20, Görüşme notları, s.60) şeklindeki açıklamasından anlaşıldığı üzere, Okul Öncesi dönemde yaratıcılık önemli bir konu olmasına rağmen öğretmenler yaratıcılığı derslerine entegre etme konusunda neler yapmaları gerektiğini bilememektedirler. Bu sebeplerden dolayı Sanat Öğretmenlerinin de sürece dâhil olmaları gerektiğini düşünen Katılımcı 2, sanat öğretmenin derse girerek yaratıcı etkinliklerle dolu bir program hazırlayarak eğitim vermeleri gerektiğini belirtmiştir (K.2, Görüşme notları, s.61).

5.2.1.2. Çalışmada dikkat ve el-göz koordinasyonu sağlama. Sanatsal aktivitelerin el-göz koordinasyonunu geliştirdiğini söyleyen Eisner’ın (1997; s.33) düşüncesini doğrular bir açıklamada bulunan Katılımcı 14; “Çocuklara duygusal boşalım sağlar. Mesela çocuk elindeki malzemeye göre istediği gibi farklı şekiller vererek düşünme becerisini geliştirir, el-göz koordinasyonunu sağlar, küçük kas becerilerini geliştirir, dikkat yeteneği artar” (K.14, Görüşme notları, s.58) şeklindeki açıklamasıyla çocuğun farklı malzemelerle çalışmalar yapmasının düşünce biçimine etki ettiği gibi el-göz koordinasyonunu da geliştirdiğini belirtmiştir.

Ayrıca araştırma sürecinde anlaşılmıştır ki Okul Öncesi öğretmenleri, öğrencilerinin etkinlik için verilen çalışmaları bitirmeden dikkatlerinin dağılmaması ve konsantre bir şekilde çalışmalarını tamamlamalarını dikkat sürelerinin gelişmesi olarak kabul etmektedirler (K.4, Görüşme notları, s.56). Katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır ki; sanat etkinlikleri öğrencilerde konsantrasyon becerisi sağlar. Böylece çalışmasını tamamlayabilen öğrenci yaptığı çalışma sayesinde el-göz koordinasyonunu da geliştirmiş olur.

5.2.1.3. Bilişsel gelişimini destekleme. Okuma yazma bilmeyen Okul Öncesi çocuğu için kendini ifade etme yolları düşünüldüğünde, akla ilk gelenler arasında olan sanat etkinlikleri ve drama çalışmaları gibi aktiviteler sırasında, çocuğun kendi yaratıcılığının en üst seviyesine ulaştığı bilinmektedir (Ömeroğlu, 1990; 24-31). Bu konu kapsamında Katılımcı 6, sanat uygulamaları hakkındaki gözlemlerini; “Hem zihinsel düşünmeyi hem de küçük- büyük motor kullanımını, el parmaklarını makas kesmede kullanıyorlar, hayal dünyalarını güçlendiriyorlar resim yaparken” (K.6, Görüşme notları, s.56) şeklindeki ifadesi ile özellikle beyin fonksiyonlarıyla yakından ilgili olan gelişim alanlarından bahsederek sanat çalışmalarının önemine vurgu yapmıştır.

Katılımcı 16’ının görüşme sorularından “Genel olarak sınıf içerisinde yapmış olduğunuz etkinlikleri düşündüğünüzde sanatın bir öğretim aracı olarak kullanıldığı uygulamalar veya doğrudan sanatsal amaç güdülerek yapılan uygulamaların toplam ağırlığı nedir?” sorusuna: “Sanat etkinliklerini çoğunlukla her gün yer vermeye çalışıyorum. Bir hafta 5 gün yapılır, bir hafta 3 gün yapılır ama programımızda olur hep sanat. Görsel algıyla desteklediğimiz her şey bilişselde de etkisini gösteriyor ve gelişimi sağlıyor” (K.16, Görüşme notları, s.22) şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bu doğrultuda Görener’in (2006) yapmış olduğu “*Beş-altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algılamaya etkisinin incelenmesi*” konulu yüksek lisans tez çalışması sonucuna göre; beş-altı yaş grubu çocuklarda uygulanan planlı bir sanat eğitimi programı ile sanat çalışmalarının bilişsel gelişimini sağlamanın yanı sıra görsel algılarının da gelişmesini sağlması da mümkündür. Katılımcının derslerinde sanat etkinliklerine sürekli yer vermeye çalışması sebebiyle, Görener’in yapmış olduğu araştırma sonucunun benzer olması, ders öğretmeni tarafından yapılan gözlemin doğru olabileceğini ve öğrencilerinin gelişimlerini iyi bir şekilde takip ettiğini göstermektedir. Yapılan araştırma ve katılımcı ifadelerinden, sanat eğitiminin bir sonucu olan görsel algının bilişsel fonksiyonları geliştirdiği gibi bir sonuç çıkarılabilir.

Okul Öncesi öğretmenleri için etkinliklerini planlarken bir diğer önemli faktör bir üst eğitim kademesine yani ilkokula gidecek öğrencileri 1. sınıf için gerekli yeterlilikleri edinmelerini sağlamaktır. Motor becerileri gelişimini sağlamanın dışında bilişsel fonksiyonlarının da gelişmesini sağlamak önemlidir. Bu amaçla günlük planlarında sanat etkinliklerine yer veren Katılımcı 16, sanat eğitiminin temellerinin bu dönemde atılmasının çocuğun bilişsel gelişimi ve ilerleyen zamanlardaki öğrenmelerini kolaylaştırması bakımından da önemli olduğunu belirtmiştir (K.16, Görüşme notları, s.14). Buradan hareketle sanat eğitimi uygulamalarının bilişsel gelişimi desteklemek gibi bir fonksiyonu olduğu gibi, dolaylı olarak çocukların okul başarılarında da etkili olduğu şeklinde bir görüş vardır (Kartal, 2007; s. 246).

5.2.2. Dil gelişimi. *Dil Gelişimi* alt teması, *İletişimini kuvvetlendirme, Kavram gelişimi, Kendi çalışmasını anlatabilme* olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır. Okul Öncesi dönemdeki çocuğun kişisel gelişim serüveninde kendini ifade etme becerisi kazanması önemlidir. Bu alt tema kapsamında öğrencilerin kendilerini ifade etmede yararlandıkları yöntemler, öğretmenlerin ders içeriklerinde kullandıkları uygulamalar kapsamında değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları, çocukların kendilerini aktif olarak sözcüklerle değil sanat yoluyla ifade ettiğini göstermektedir. Farklı bir iletişim biçimi olmasına karşın, bir iletişim kurulması söz konusu olduğu ve bu durumun Okul Öncesi dönem programında yer alan gelişim alanlarından “Dil Gelişimi” alanı kapsamında yer alması kategori isminin nedenini açıklamaktadır. Kişisel gelişimleri için, öğrencilerin sanatsal uygulamalar ışığında kendilerini ifade etmeleri açısından nasıl bir gelişim sağladıkları bu alt başlıkta incelenmiştir.

5.2.2.1. İletişimini kuvvetlendirme. Okul Öncesi dönemdeki bir çocuğun kelime dağarcığı düşünüldüğünde, kelime bilgisi az olduğundan kendini ifade etmede zorlanabilir ya da kendini yanlış ifade edebilir. Yani bu dönemde çocuktan aldığımız bilgiler bizi yanıltabilir.

Sözel olarak kendini ifade edemeyen çocuk için sanat, sözel ifadenin yanı sıra, kendini ifadede tamamlayıcı rol oynar diyen Yolcu (2004; s.138) gibi düşünen katılımcılar; sanat etkinliklerinin çocukların kendilerini ifade etme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmişlerdir (K.2, K.8, K.19, Görüşme notları, s.55-60). Buradan hareketler, çocukların sanatı bir iletişim aracı olarak kullandıklarını ve kendilerinin de bunu destekleyen yaklaşımlar sergiledikleri sonucu çıkartılabilmektedir.

Çocukların kendilerini ifade etmelerine yarayan resmi, çocuklar için kolay bir anlatım aracı olarak tanımlayan Yavuzer'in (2003; s.74) bu düşüncesine karşı Malchiodi (2005; s.61) çocukların tercihlerini sanattan yana kullanmalarının nedeni olarak; günlük hayatta yaşadıklarından uzaklaşarak duygularını özgürce anlatabildiği koşulsuz şartsız bir kabul alanı olmasını gösterir. Katılımcı 1'in: "Çocukların iç dünyasını ortaya çıkartıyor. İletişim aracı olarak da işlev görebiliyor. Mesela bir öğrencim var aşırı sessiz sakin ama bir resim çiziyor sanki içini döküyor o resimlere, duygularını anlatıyor" (K.1, Görüşme notları, s.55) şeklindeki açıklaması ise, bu durumun yaşanan bir olayla örneklendirilmesini sağlamıştır.

Bu doğrultuda kişisel bir değerlendirme yaparak eksik olduğu alanı belirten Katılımcı 19'un ifadesinden, öğrencilerini bireysel olarak değerlendirdiği, ancak resimleri nasıl yorumlaması gerektiğini ve öğrencisinin anlatmak istediklerini tam olarak anlayamadığı için öğrenci çalışmalarını yorumlayabilmesini sağlayacak bir eğitim almak istediğini belirtmiştir (K.19, Görüşme notları, s.18). Resim yoluyla iletişim kurabilme yetisi, sanatsal olarak ilerleme basamakları ve yaşanan süreçler herkes için aynıdır ve sırasıyla oluşmaktadır (Malchiodi, 2005: 101). Her çocuk bir şekilde bu sürecin içerisine dâhil olmaktadır.

5.2.2.2. Kavram gelişimi. Öğrenmeye giden yollardan biri olan sanat, çocukların öğrenirken kendi dünyalarını da keşfetme becerilerini geliştirerek aynı zamanda sözel olmayan bir iletişim kurmalarını sağlar (NAEA, 1994, s.4). Sanatın öğrenmeye olan katkısı yapılan gözlemlerde de dikkat çekmiştir. Öğretmenler çocuklara öğretecekleri kavramları

anlatmak için genellikle sanatsal bir aktiviteden destek almışlardır. Sanat ile ilgili bilgilerin öğrenimi dışında diğer derslerin öğreniminde de yararlanan sanat, çocukların akademik gelişimlerinde de önemli rol oynamaktadır.

Bu doğrultuda katılımcılara yöneltilen “Sanat eğitiminin öğrencilere neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?” sorusuna Katılımcı 18: “... temelde kavramları geliştiriyor, şekiller, renkler, çizgiler, kas becerileri küçük kas becerileri, daha çok akademik anlamda sanırım” (K.18, Görüşme notları, s.60) şeklinde cevap vermiştir. Burada katılımcı daha önceki bölümlerde yer alan “*Kavramların öğretimi*” konusuna gönderme yaparak öğretimi gerçekleştirilen kavramların geliştirilmesi için de sanattan yararlandığını belirtmektedir. Katılımcı, sanatsal uygulamaların aynı anda birçok becerinin gelişimini sağladığını düşünmekte ve bunların başında kavramların öğretilmesindeki etkisine özellikle dikkat çekmektedir.

5.2.2.3. Kendi çalışmasını anlatabilme. Sanat eğitimi uygulamalarının nasıl ve ne amaçla yapıldığının önemli olmasının yanı sıra nasıl bir değerlendirme sürecinden geçtiğinin bilinmesi de önemlidir. Bu doğrultuda Katılımcı 15’in “Etkinliklerde sanat eğitiminin amaçlarını ne kadar dikkate alıyorsunuz?” sorusuna: “Her öğrenciden sonlandırılmış bir çalışma istiyoruz. Değerlendirme yapılıyor. Tüm çalışmalar süre bitince tüm öğrencilerin çalışmaları toplanıyor sen şurayı böyle yapmışsın, bu rengi kullanmışsın, burası böyle olmuş gibi, büyük olmuş, küçük olmuş gibi değerlendirme yapıyoruz yani her öğrenci için” (K.15, Görüşme notları, s.53) diyerek verdiği cevapla, sanat etkinliklerinin tamamlanmasından sonraki süreci aktarmıştır. Ancak öğrenci çalışmalarının öğretmen tarafından değerlendirilmesi sürecinde, özellikle katılımcının açıklamasında belirttiği terimlerden, teknik bir değerlendirme yapıldığı anlaşılmaktadır.

Yapılan gözlemlerde, Okul Öncesi dönemde iki çeşit değerlendirme yapıldığı belirlenmiştir. Biri öğretmen tarafından yapılan değerlendirme, diğeri ise öğrenciler tarafından

yapılan değerlendirmedir. Öğretmen değerlendirmesi konusunda Katılımcı 15'in yapmış olduğu açıklama, araştırmacının gözlem notlarında da aynı şekilde kayıt altına alınmıştır:

...Öğrencinin çalışmalarını değerlendirmesi sürecine gelindiğinde ise; sıra sayısına göre öğrenciler ayağa kalkarak tüm öğrencilerin onları görebilecekleri bir noktaya geçer ve çalışması hakkındaki düşüncelerini, neyi anlatmak istediğini anlatır. Çalışmasını anlatan öğrenciye izleyenlerden herhangi bir soru gelmezse, arkadaşları tarafından alkışlanarak yerine geçer. (Gözlem notları, s.3)

Katılımcı ifadelerine ve gözlemlere dayanarak bir değerlendirme yapıldığında; öğrencinin, topluluk önüne çıkarak arkadaşlarına kendi çalışmalarını ve o çalışmayı hangi duygularla yaptığını anlatması; utanma ve içe kapanıklık, çekinme gibi duyguların kontrol edilmesi ve aşılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yılsonuna kadar yaptıkları çalışmalardan bir portfolyo oluşturarak sene sonunda onu sunması da, yılsonlarında yapılan sergiler de öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirdiği bir süreçtir ve bunun en etkili parçası sanattır. Okul Öncesi çocuğunun kendi çalışmalarını değerlendirmesinin ona kişisel gelişim anlamında da katkı sağladığı düşünülebilir.

5.2.3. Sosyal ve duygusal gelişim. *Sosyal ve Duygusal Gelişim* alt teması, *Duygularını resim yoluyla iletme, Estetik bilinç kazandırma, Enerji atımının sağlanması, Öz güven kazanma* olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır.

Okul Öncesi öğretmenlerinin, günlük planlarını hazırlarken dikkat ettikleri gelişim özelliklerinin neler olduğu, öğrencilerinin kendi iç dünyalarını nasıl ortaya çıkartmaya çalıştıkları ve ders öğretmenleri tarafından belirlenen yol haritası kapsamında sanat uygulamaları vasıtasıyla öğrencilerin hangi yeterliliklerinin geliştiği, bu başlık altında yer alan konulardır.

5.2.3.1. Duygularını resim yoluyla iletme. Her eğitimcinin karşısındaki öğrenci profilini ve yeterliliğini bilmesi gerektiği gibi, Okul Öncesi öğretmenin de karşısındaki çocuk hakkında bilgiye sahip olması, öğrenci için sağlayacağı eğitim yaklaşımı konusunda önem arz etmektedir. Türkdöğen (1981: 34), kendilerini ifade etmede zorluk yaşayan ancak

çizdikleri resimlerle kendi iç dünyalarından ipuçları veren çocukları, yaptıkları resimlerden anlamının mümkün olduğunu düşünmektedir.

Bu doğrultuda katılımcılara yöneltilen “Sanat ve sanat eğitiminin Okul Öncesi eğitimde rolü ve önemi sizce nedir?” sorusuna; çocukların kendini özellikle kendi yaş grubunda en iyi ifade edebildiği etkinlik olarak sanatı gösteren bir cevap veren Katılımcı 4, bu cevabıyla sanatı, diğer iletişim araçları ile bir kıyaslama yaparak değerlendirmiştir (K.4, Görüşme notları, s.12). Aynı soruya farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak: “Bence çocukların yaratıcılığının artması için çok önemli. Çocuklar dışı vuramadıklarını; sanatla, resim yoluyla istediklerini anlatabiliyorlar” (K.8, Görüşme notları, s.12) şeklinde cevap veren Katılımcı 8, çocukların kendilerini ifade etme şekillerini yaratıcı düşünce kapsamında değerlendirmiştir. Çocuğun, kendi iç dünyasında yaşadığı problemleri resim yoluyla daha iyi anlayabildiğini söyleyen Katılımcı 21 ise, öğrencilerin kas becerileri gibi alanlarda gelişim sağlarken, çevresinde ya da ailesinde onu mutsuz eden durumların sanat yoluyla anlaşılmasının çocukların psikolojileri için de iyi olacağını belirtmektedir (K.21, Görüşme notları, s.16)

5.2.3.2. Estetik bilinç kazandırma. Çocukların estetik bilinç kazanmalarını sağlayan en önemli faktörlerden biri sanat eğitimidir ve bu nedenle sanatla bütünleştirilmiş şekilde oluşturulacak eğitim sistemi önemlidir (Gökaydın, 2002). Bu doğrultuda çocukların sürekli olarak sanatçılarla buluşturulması, müzelere götürülüp orada çalışma yapmaları, sanatsal ürünlerle beslenmeleri ve vakit geçirmeleri yani sanatı yapanlarla aynı ortamlara getirilmeleri ve orijinal eserlerle buluşturulmaları estetik becerilerinin gelişmesinde önemlidir (Çakır İlhan, 2002; Savva, 2003). Katılımcı 17, bu konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Görsellik hayatımızda çok önemli, neden? Aldığımız kıyafetten tutun da, tabağımıza gelen yemeğe kadar her şeyin görseli hayatımızda yeri çok önemli değil mi? E haliyle de çocuklar için de öyle. Ancak bizim toplumumuzda estetik gelişmişliğin çok az olduğunu düşünüyorum. Bu da sanata verdiğimiz değerle ilgili. Bu nedenle sanat eğitimi erken yaşlarda verilmeli. Biz resim odaklı düşünüyoruz, aslında sanat çok geniş bir kavram; arabanın park edilişi, kaldırımlar, binalar, yollar,

parklar vb. gördüğümüz her şey bizim göz estetiğimizi etkiler. Toplum olarak bu alanda gelişmeliyiz ve bu Okul Öncesinden yani en temelden başlanmalı. (K.17, Görüşme notları, s.15)

Çocukların estetik bilgi ve beceri kazanmasının toplumsal yapılanma açısından da önemli olduğunu düşünen Katılımcı 17, ülkemizde sanata değer verilmediğinin altını çizmiştir. Kendisiyle yapılan bir diğer görüşmede de sanatın çocuklara bir bakış açısı kazandırdığını ve onların daha seçici olmasını sağladığı yönündeki ifadeleri ile estetik bilinç için sanat eğitiminin gerekli olduğunu vurgulamıştır (K.17, Görüşme notları, s.59). Sanatı geniş bir perspektiften değerlendiren Katılımcı 17'nin ifadelerinden; sanatı kendisinin de anlamaya çalıştığını ve bunun kendisine bir bakış açısı kazandırdığını, sanatı icra eden kişinin eserlerini canlı görmenin estetik bilinç kazandırmanın yanında insanlar üzerinde seçici olma ve iyi olanı arama gibi bir etkisi olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Sanat eğitiminin öğrencilere neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?” sorusuna Katılımcı 10 yaptığı açıklamada, yapılan sanat etkinliklerinin sağlamış olduğu etkileri süreç içerisinde gördüklerini ve öğrencilerin estetik bilgilerinin çalışma yaparak, bir şeyler ortaya koyarak geliştiğini, renk bilgisinin estetik bir şekilde ele alınabilmesinin, doğru yönlendirmelerle sanatsal çalışma yapılarak mümkün olabileceğinden bahsetmiştir (K.10, Görüşme notları, s.57). Görüldüğü üzere Okul Öncesi öğretmenlerinin tanımlamalarına göre; sanat uygulamaları hayatımızın birçok alanında kullandığımız, hayatımızı güzelleştiren ve estetik bilinci sağlayan önemli bir alandır. Ayrıca öğrencilerin sanatçılarla buluşması, onların atölyelerinde bulunmaları, farklı yapıda binaların (müze, galeri, tarihi binalar, atölyeler,...) sıklıkla ziyaret edilmesinin sanatın öğrenilmesi açısından önemli olduğunu belirten çalışmaların bu anlamda dikkate alınması önemlidir (Savva & Trimis, 2005).

5.2.3.3. Enerji atımının sağlanması. Yapılan araştırma sürecinde katılımcılara sorulan “Sanat eğitiminin öğrencilere neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?” sorusuna; “Bir kere çocuklar boyaların içinde çok mutlu oluyor, onların deşarj olmaları enerjilerini atmaları için

bile önemli. Bu nedenle olmazsa olmazdır. Sanat olmadan Okul Öncesinde çalışma yapamazsınız. Mutlaka olmalı!” (K.1, Görüşme notları, s.55) şeklinde cevap veren Katılımcı 1, çocukların mutlu olmaları ve enerjilerini atmaları için sanatın önemli olduğunu belirtmiştir.

Sanatın birçok etkisinin yanında özellikle ruha dokunmasının da önemli olduğunu düşünen katılımcılardan olan Katılımcı 5, sanat etkinlikleri için; diğer derslere oranla daha kapsamlı bir gelişim ve günlük yoğunluktan uzaklaşarak enerjilerini atmalarını sağladığını belirterek bu anlamda Okul Öncesinde sanatın bulunmasının faydalı olduğunu vurgulamıştır (K.5, Görüşme notları, s.56). Bu soruya benzer doğrultuda cevap veren Katılımcı 15 ise:

Öğrencilerin ruh sağlığı için de sanat etkinliği çok önemli. Dinlendirici bir etkinlik sonuçta. Hani yaratıcılığını ortaya koyması için bunları dile getirdim de hani çocuğun sakin olması, huzurlu olması bunlarda önemli. Değil mi? İç dünyası sağlıklı bir birey olur diye düşünüyorum. Hani nasıl müziğin bir dinlendirici özelliği varsa sanat etkinliğinin de ruhu dinlendirici, görselliği öne çıkartarak ruhun dinlendirilmesi çok önemli diye düşünüyorum aynı zamanda. (K.15, Görüşme notları, s.82)

şeklindeki açıklamasıyla çocukların ruhundakileri sanat yoluyla aktarmasının ruhunu dinlendirerek rahatlamalarını sağladığını belirtmektedir.

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere katılımcılar; sanatın rahatlatıcı bir etkisi olduğunu, ruhu beslediğini, motive ettiğini ve hatta tedavi ettiğini düşünmektedirler. Ayrıca duyguların herhangi bir kaygı taşımadan sanatla ifade edilmesinin; içsel dünyalarını yansıttığını ve rahatladıklarını iddia etmektedirler.

5.2.3.4. Özgüven kazanma. Katılımcı 15 ile yapılan görüşmede kendisine sorulan “Sanat eğitiminin öğrencilere neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?” sorusuna, ortaya bir ürün çıkartmanın çocukların özgüven kazanmaları açısından çok önemli olduğunu düşünerek, konuşmasında şu ifadelere yer vermiştir:

Bir kere özgüven diyeyim mi? Ben bunu yaptım, bence benimki güzel oldu gibi konuşmalar oluyor arkadaşına bakarak özgüven geliştirdiğini düşünüyorum. Kendini önemli hissediyor çocuk kendini

başarılı buluyor çok önemli “ben yaptım” diyor yani. Özgüven çok önemli bu yaşta. Hele de biri desteklerse “evet, seninki harika olmuş” diye evde de bu desteklenirse o yönde çocuk kendini geliştirir diye düşünüyorum. İlgisi artacak diye düşünüyorum. Hele ki sizin gibi alan uzmanı keşfederse ve desteklerse maddi ve manevi bu yaşlarda çocuklar çok önemli kişiler olarak çıkabilir ileride. (K.15, Görüşme notları, s.58)

Katılımcı 15’in, konu ile ilgili yaptığı açıklama kapsamında çevrenin etkisine vurgu yapması önemli bir detaydır. Çocuğun öğretmeni, arkadaşları ve ailesi tarafından yani sosyal çevresinden aldığı destek onun özgüvenini geliştirmesi açısından çok önemli olduğunu düşünen katılımcı, alan uzmanının bulunması gerektiğine de dikkat çekmiştir. Alan uzmanının profesyonel desteğini küçük yaşlardan itibaren almasının, çocuğun hayatında önemli bir ilerleme kaydetmesini sağlayacağını düşünen katılımcıları destekler nitelikte; sanat hakkında bilgi edinen, sanat eserlerini daha iyi anlamlandırabilen, üç boyutlu çalışmaları da yerinde gören, sanat ve sanatçı bağlantısını kurabilen çocuklarda özgüvenin arttığı bilinmektedir (Aylward, Scott, Tiffany, Jean & Nitza, 1993). Katılımcı 21 ise, bu konudaki düşüncelerini: “çocuklarda gerçekten bir özgüven duygusu oluşuyor. Bir ürün sergiliyor.” (K.21, Görüşme notları, s.59) sözleriyle ifade ederek, öğrencilerin bir ürün ortaya çıkarmalarının onların özgüvenlerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Çocukların kendilerini en iyi ifade ettikleri alanın sanat olduğunu belirten katılımcılar, çocukların sanat vasıtasıyla ortaya çıkarttıkları ürünleri sergilemelerinin onların özgüvenlerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Bu doğrultuda Fawcett ve Hay tarafından 2004’te 3-6 yaş arasındaki çocuklar üzerinde yapılan araştırma sonucu da katılımcıların özgüven konusundaki düşüncelerini desteklemektedir.

5.2.4. Motor gelişimi ve öz bakım becerileri. *Motor Gelişim ve Öz bakım Becerileri* alt teması, *Küçük kas gelişimi, Beceri ve yetenek gelişimi, Malzemeyi doğru kullanabilme, Öz bakım becerilerinin gelişimi* olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır. Okul Öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları planlar kapsamında, çocukların Motor ve Öz bakım becerilerini

geliştirmek için hangi uygulamaları tercih ettikleri, nerelere dikkat edip önemsedikleri ve öğrencilerine ne gibi bir yönerge ve yönlendirmede buldukları bu kapsamda incelenmiştir.

5.2.4.1. Küçük kas gelişimi. Eisner (1997; s.9); Okul Öncesi öğretmenlerinin, küçük yaşlardaki çocukların kas gelişimini sağladığı için sanatsal etkinlikler yaptırabileceklerinden bahsetmiştir. Eisner gibi düşünen katılımcılar bu konuda; çocukların motor gelişimleri ve kas gelişimleri için önemli olduğu, öğretim programında yer alan kazanımların da bu doğrultuda olduğu yönünde bir açıklama yapmışlardır (K.10, K.11, K.21, K.9, Görüşme notları, s.13-56). Katılımcı ifadelerinden anlaşılacağı üzere; Okul Öncesi öğretmenleri, sanat uygulamalarının, çocukların kas gelişimlerini büyük oranda desteklediğini ve iyi sonuçlar aldıklarını net bir dille ifade etmişlerdir. Hatta bir üst kademedeki yani ilkokuldaki öğretmenlerin sürece etki ederek, Okul Öncesi öğretmenlerden kas gelişimi odaklı çalışmalar yapmalarını istedikleri yönündeki taleplerinden Katılımcı 13 şu şekilde bahsetmiştir:

Çocukların bir kere becerileri geliyor, orijinal şeyler yapıyorlar, makas becerileri geliyor, küçük kas becerileri geliyor. İlköğretimde de birinci sınıf öğretmenlerinin ilk söylediği şeyler şu:

“Hocam, küçük kas gelişimine ağırlık verin.” Bunların kalem tutma gibi bu tarz becerilere katkıları var. (K.13, Görüşme notları, s.13)

Öğrenci gelişimlerinin, zaman içerisinde istenilen seviyeye gelmelerinin öğretmen olarak kendisini mutlu ettiğinden bahseden Katılımcı 21, sanat çalışmalarının büyük oranda kas becerilerini geliştirdiğini söyleyerek sene başında çalışmalarını kendi deyimiyle “tek renk olmadan, taşımadan, güzelce boyaması” şeklinde yapamadıkları, böyle bir gelişimi sene sonuna doğru gösterebildiklerini ve başlarda 2 çalışma yaparken sonrasında günde 6 çalışmaya kadar çıkabildiklerini bunu da sanat eğitimi ile gerçekleştirebildiğini belirtmiştir (K.21, görüşme notları, s.59). Katılımcı 21’in açıklaması incelendiğinde, öğrencilerinin kas gelişimini değerlendirirken yapılan çalışmanın niteliğinden değil rakamsal ifadelerden bahsettiği görülmektedir. Öğrencilerin malzemeleri daha etkin kullandıkları, daha komplike

çalışmalar yapabilmesi gibi sanatsal anlamda bir beceri değerlendirmesinden ziyade sayısal olarak daha fazla çalışma yapmasının değerlendirilmesi dikkat çekmektedir.

Sanatsal aktivitelerin, psikomotor gelişim üzerinde büyük bir etkisi olduğunu ve kısa sürede büyük farklılıklar yarattığını düşünmektedirler. Çocukların fiziksel gelişimlerini takip etmelerinde özellikle üç boyutlu çalışmaların daha çok yardımcı olacağını söyleyen Chapman (1994, s.26), bu doğrultuda Okul Öncesi öğretmenlerinin uygulamalarını desteklemektedir.

5.2.4.2. Beceri ve yetenek gelişimi. Okul Öncesi dönemde verilen sanat eğitiminin amaçlarının ne doğrultuda dikkate alındığı önemlidir. Bu doğrultuda katılımcılara “Etkinliklerde sanat eğitiminin amaçlarını ne kadar dikkate alıyorsunuz?” sorusu yöneltilerek çocukların sanatsal gelişimlerinin ne doğrultuda ilerlediği öğrenilmek istenmiştir. Katılımcı 6 bu doğrultuda, çocukları ilkokula hazırlayan becerileri geliştirmek için Okul Öncesi dönem kazanımlarını dikkate aldıklarını açıklamıştır (K.6, Görüşme notları, s.51). Temel anlamda ilkokulda zorluk yaşamayacağı yeterlilikte beceri gelişimi, özel anlamda ise yetenek gelişimini sağlayan sanat uygulamaları hakkında; Katılımcı 1: “Kimisi de sadece karalama yapıyor, onlar için de bir beceri ve yetenek gelişimini sağlıyor sanat eğitimi. Hiç çizim yapamayan bir öğrencimiz vardı mesela sanat dersleri sayesinde artık çizim yapabiliyor. O yüzden sanat eğitimi çok önemlidir” (K.1, Görüşme notları, s.55) demiştir.

Çocuğun ilköğretime hazırlanması için çeşitli becerilerini geliştirmesi gerektiğini düşünen katılımcılar bu doğrultuda plan hazırladıklarını belirtmişlerdir. Ancak Katılımcı 13, özel bir noktaya değinmiş ve çocuğun sadece kalemi tutmasının değil, usulüne uygun olarak tutmasının önemli olduğunu ve bu konuda öğrencilerine müdahale ettiğini: “Bize geldiklerinde kalemleri farklı farklı tutanlar oluyor bunları düzeltmeye çalışıyoruz. Çizgi çalışmaları, uzun süre bir kitabı kullanmayı, ödev yapmayı kazanması gerekiyor. Sanat eğitimi ile ilgili kazanımlar küçük ve büyük kas gelişimi ile ilgisi var. (K.13, Görüşme notları, s.52)” sözleriyle ifade ederek, beceri ve yetenek gelişimi kapsamında değerlendirdiği

malzeme kullanımının dışında öğrencilerin bir kitaptan sıkılmadan uzun süre kullanmalarını da bu doğrultuda değerlendirmiştir.

Konu kapsamında MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün yayınladığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na (2013) bakıldığında; Motor Gelişim bölümünde “*Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.*” şeklinde yer alan dördüncü kazanımın göstergelerine bakıldığında yirmi ikinci göstergenin “*Kalemi doğru tutar.*” olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Katılımcı 13'ün yaptığı uygulamanın Bakanlığın tanımlamış olduğu kazanımlar çerçevesinde doğru olduğu söylenebilir. Ayrıca Katılımcı, “*ödev yapmayı kazanmayı gerektiyor*” ibaresi ile sınıfta yapılan ancak bitirilmeyen çalışmaların evde devam edilerek tamamlanmasını kastetmektedir. Ayrıca çocuğun, sanat etkinlikleri ile ilkökul için belli becerileri edinmesinin yanında sanatsal olarak da yeteneklerini geliştirdikleri ve öğrencilerin ilgi alanları ve yetenekli olduğu alanlara dikkat edilerek öğrencilere yönlendirme yapıldığı, hatta üst kademedeki öğretmene tavsiyelerde bulunabilmesinin önemi belirtilmiştir (K.13, Görüşme notları, s.57).

5.2.4.3. Malzemeyi doğru kullanabilme. Okul Öncesi dönemde, birçok malzemeye ilk kez karşılaşan çocuk için etrafında gördüğü birçok şey karmaşadan ibarettir. Bu nedenle öğretmenin yönlendirmesi çocuğun malzemeyi amacına uygun kullanmasından ziyade, öncelikle kendisine zarar vermemesi için önemlidir. Katılımcı 17 bu doğrultuda:

Sanatsal etkinlik yapıyoruz ve onda kesme, yapıştırma gibi durumlar var ama bizim o ay ki ya da o günkü kazanımlarda bulunmuyor, etkinliği yaparken çocukların kesmesi, yapıştırmasını dikkate alıyoruz. Suluboya yaparken mesela işte şu kadar su almalısınız, fazla bastırarak üzerinden geçerseniz yırtarsınız gibi yönlendirmelerde bulunuyoruz. (K.17, Görüşme notları, s.49)

diyerek malzeme kullanımı hakkında teknik bilgiler vermenin yanında o günün planında olmayan durumlara da dikkat ettiklerini, böylece anında geri dönüt verdiklerinden bahsetmiştir. Malzemenin amacına uygun kullanımı konusunda hassas olduğunu belirten Katılımcı 4, bu konuda: “İlk etapta materyalleri doğru ve düzgün kullanma önemli bizim için

örneğin; sulu boyayı, parmak boyayı düzgün kullanma amacına uygun kullanma tabii ki bunlara dikkat ederek çalışmalarımızı gerçekleştiriyoruz” (K.4, Görüşme notları, s.51) ifadelerini kullanmıştır.

Malzemenin nasıl kullanılacağı konusunda bilgi verildikten sonra, çocuğun serbest bırakılarak istediği şekilde çalışmasını yapabilmesi onu özgür kılar. Çalışma bitiminde oluşturulacak sohbet ortamı ile herkesin birbirinin çalışması hakkında yorumlarda bulunması, hatta ürününü sergilemesi çocuğun sanata ve sanat eserine olan ilgisini arttıracaktır (Abacı, 2003; Ulutaş & Ersoy, 2004). Bu nedenle malzemenin doğru kullanımının önemli olduğu kadar, onun öğretildiği ortam ve uygulama da önemlidir.

5.2.4.4. Öz bakım becerilerinin gelişimi. Katılımcılara yöneltilen “Sanat Etkinliklerinde hedef ve kazanımları dikkate almadığımız oluyor mu, hangi durumlarda?” sorusuna Katılımcı 4, şu ifadeleri kullanarak:

Bazen olabiliyor. Genellikle dil gelişimi alanında yaş grubundan kaynaklı ses, hece veremediğimiz için bunu çok fazla sanat etkinliğine dökemiyoruz. Ama öz bakım becerisini biz etkinlikle çok güzel verebiliyoruz. El yıkama, üst değiştirme, düğme açma/kapama gibi, ufak tefek nesnelere ve sanat etkinlikleri ile bu becerileri öğrencilere kazandırabiliyoruz. (K.4, Görüşme notları, s.47) demiştir ve öğrencilerin temel kişisel bakımlarını nasıl yapacaklarını öğrenmede sanatın aktif rol oynadığını belirtmektedir. Ayrıca sanat etkinliklerinin çocukların öz bakım becerilerini geliştirmelerinde dahi kullanılması sanatın bütünsel gelişimi sağladığı düşüncesini doğrulamaktadır.

5.3. Sanat Etkinliklerini Anlamlandırma

Araştırma kapsamında; Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat temelli etkinliklerin, Görsel Sanatlar Öğretim Programı çerçevesinde incelenmesi amaç ve hedeflerin paralelliğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Görsel Sanatlar Öğretim Programı’nda sanatın her yaşa hitap ettiğini belirten:

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. (Görsel Sanatlar Öğretim Programı, 2018, s.8)

ifadesinden yola çıkarak, öğrencilerin bahsi geçen olumlu edinimleri kazanması yolunda, öğretmenlerinin bu hedefleri ne kadar dikkate aldıklarının ve uyguladıklarının bilinmesi önemlidir. Öğretmenlerin uygulamalarının, yine kendilerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda değerlendirilmesi ve nasıl bir süreç yönettiklerinin anlaşılması üzerinde durulması bu temanın adına neden “*Sanat Etkinliklerini Anlamlandırma*” denildiğini açıklamaktadır.

Okul Öncesi öğretmenlerinin, derslerinde yer verdikleri sanat temelli etkinliklerin, Görsel Sanatlar Öğretim Programı’ndaki genel hedeflerle ne derece uyumlu olduğunun belirlenmesini, öğretmenlerin kendi inisiyatiflerine bırakmanın doğru olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Görsel Sanatlar Öğretim Programı’nda yer alan hedefler tek tek soru haline getirilerek 5’li Likert tipi ölçek oluşturulmuştur. Her zaman, genellikle, bazen, nadiren ve hiçbir zaman seçeneklerinden oluşan anket soruları, “her zaman” seçeneği en olumlu yaklaşımı gösterecek şekilde organize edilmiştir. Anket formu 22 maddeden oluşmakta olup; Okul Öncesi öğretmenlerinin derslerinde yer verdikleri sanat temelli etkinliklere yönelik uygulamalar, Görsel Sanatlar Öğretim Programı’ndaki genel hedefleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bilecik’te (ilçeler dâhil) eğitim veren toplamda 142 Okul Öncesi öğretmenine uygulanan anket formuna 16 öğretmenin eksik yanıt vermesi nedeniyle değerlendirmeye alınmamış ve tamamına eksiksiz yanıt veren 126 öğretmenin verdikleri cevaplar kapsamında değerlendirme yapılmıştır. Verilen yanıtlar frekans (f) değerlerine göre tablolandırılmış (Tablo 10) ve gerekli açıklamalar, öğretmen cevapları ve Görsel Sanatlar Öğretim Programı genel hedefleri kapsamında yapılmıştır.

Tablo 10

Okul öncesi öğretmenlerinin günlük planlarında yer verdikleri sanat temelli etkinliklere yönelik uygulamalar

Sanat Temelli Etkinliklere Yönelik Uygulamalar;	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Öğrencilerimin; Türk Milli Eğitimi'nin temel felsefe ve becerilerine sahip olmalarını sağlarım.	79	46		1	
2. Öğrencilerimin; görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip olmalarına katkı sağlarım.	72	53	1		
3. Öğrencilerimin; Görsel Sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip olmasını sağlarım.	67	52	7		
4. Öğrencilerimin; Görsel Sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılmaları ve bu tartışmaları değerlendirmeleri için uygun ortam sağlarım.	27	47	40	9	3
5. Öğrencilerimin; Görsel Sanatların doğasını ve kökenini incelemelerini, aynı zamanda değerini sorgulamalarını sağlarım.	20	45	41	14	6
6. Öğrencilerimin; Güncel kültür-sanat nesnelerini/tasarımlarını bilinçli olarak izlemelerini sağlarım.	24	58	32	11	1
7. Öğrencilerimin; Görsel kültür, sürdürülebilirlik (ekonomik, çevresel vb.) kavramlarının farkına varmalarını, buna yönelik araştırma yapmalarını, etkinliklere katılmalarını veya etkinlik düzenleyebilmelerini sağlarım.	25	47	31	18	5

8. Öğrencilerimin; kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlamaları ve onları korumalarını sağlarım.	59	50	11	6	
9. Öğrencilerimin görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanmalarını ve düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlarım.	58	58	9		1
10. Öğrencilerimin Görsel Sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlarım.	33	57	28	5	3
11. Öğrencilerimin sanat alanında etik davranışlar göstermelerini sağlarım.	69	51	5		1
12. Öğrencilerimin sanat alanıyla ilgili meslekleri tanımalarını sağlarım.	70	47	9		
13. Öğrencilerimin; çevresini inceleyip, ondan esinlenebilmesini ve onu gelecek nesillere aktarabilmesini sağlarım.	52	57	14	3	
14. Öğrencilerimin; eleştirel düşünebilmelerini, aynı zamanda eleştiri ahlakına sahip olmalarını sağlarım.	45	67	11	3	
15. Öğrencilerimin; Görsel Sanatlar eğitim süreçlerini kullanarak cesaret ve girişimcilik davranışı sergileyebilmelerini sağlarım.	53	59	9	4	1
16. Öğrencilerimin; ekonomik ve kültürel kalkınma ile sürdürülebilirlik konusunda sanatın önemini kavrayabilmelerini sağlarım.	27	56	34	7	2
17. Öğrencilerimin; sanat eğitimi sürecinde öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanabilmelerini sağlarım.	56	59	7	4	
18. Öğrencilerimin; her bireyin farklı becerilere sahip olduğunu dikkate almalarını sağlarım.	97	29			

19. Öğrencilerimin; sanat eğitimi aracılığıyla grupla veya birlikte çalışma kültürünü destekleyebilmelerini sağlarım.	82	38	6		
20. Öğrencilerimin; gördükleri sanat ürünlerini Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak aktarabilmelerini sağlarım.	85	33	5	2	1
21. Öğrencilerimin; sanat eğitimi aracılığıyla insani, toplumsal, ahlaki ve vatandaşlık değerlerine sahip olmalarını sağlarım.	75	46	3	2	
22. Öğrencilerimin; Görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli olmalarını sağlarım.	76	49	1		

n= 126

Anketin ilk maddesi olan “*Öğrencilerimin; Türk Milli Eğitimi'nin temel felsefe ve becerilerine sahip olmalarını sağlarım.*” ifadesinde toplamda 126 katılımcının; 79'u her zaman, 46'sı genellikle, 1 tanesi ise nadiren seçeneğini işaretlemiştir. Bazen ve hiçbir zaman seçenekleri hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Türkiye’de öğretmenlik yapan her bireyin, yasalar gereği bu doğrultuda hareket etmesi ve öğrencilerine bu perspektifte eğitim vermesi gerektiği bilinmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü Bilecik ilinde, tüm okul öncesi öğretmenleriyle görüşülmüştür ve başka ülkede doğmuş, büyümüş ya da orada okumuş Türk ya da yabancı bir öğretmenle karşılaşmadığı demografik sorulardan ve öğretmenlerin cv’lerinden görülmüştür. Bu -nedenle, her eğitim programının ilk maddesi olan bu maddenin programda yer alması dahi, Türk olmanın gerektirdiği bilinçle doğal olarak uygulandığı düşünülmektedir. Ancak buna rağmen, “genellikle” ve “nadiren” ifadelerini işaretleyen toplamda 47 öğretmenin olması şaşırtıcı bir durum olmakta birlikte, öğretmenlerin temel felsefe ve becerilerden kastın ne olduğu ile ilgili kafalarında oluşan soru işaretlerinden dolayı diğer şıklara yöneldikleri düşünülebilir.

İkinci madde olan “*Öğrencilerimin; görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip olmalarına katkı sağladım.*” ifadesinde toplamda 126 katılımcının; 72’si her zaman, 53’ü genellikle, 1 tanesi bazen seçeneğini işaretlemiştir. Nadiren ve hiçbir zaman seçenekleri hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Çağımızda görselliğin çok önemli olması, görsel okuryazarlık kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Görselliğin anlamına baktığımızda, bu konuyu “insanın görerek ve diğer algılama deneyimleriyle bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup görme yetisi” olarak ifade eden John Debes (1968, s. 961) görsel okumanın sadece algılama kısmına değinmiştir. Görsel okuryazarlık kelimesine bakıldığında, içerisinde “okuma” ve “yazma” becerilerinin bulunduğunu, ancak başlarda sadece “okuma” kavramı üzerinde durulduğunu Debes’in ifadesinden anlamaktayız. Anlama becerisi ile ilgili yoğunlaşmaların zamanla anlatma becerilerine yöneldiğinden bahseden Tüzel (2010), ayrıca uzmanların “görsel okuryazarlık” kavramının görme yetisiyle ilgili olan bağımsız bir dil olduğu görüşü etrafında uzlaştıklarını belirtmiştir. Okul Öncesi öğretmenlerinin, “görsel okuryazarlık” becerilerini geliştirebilecekleri bir alan olarak, Okul Öncesi eğitim programında dil gelişimi bölümünde yer alan “*Kazanım 8: Dinlediklerini/ izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.*” ibaresi gösterilebilir. Ayrıca estetiği: “*Estetik yetenek soyut olsa da, bireyin ruhunun yetiştirilmesi ve ulusal rekabet gücününün temeli ile ilgilidir (Chen, 2015; Huang, 2015).*” şeklinde tanımlayan Chen ve Huang’ın yanında Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan “*Kazanım 13: Estetik değerleri korur.*” ibaresi estetik kavramının Okul Öncesinde bulunduğunun göstergesidir. Soruya verilen cevapların, ağırlıklı olarak her zaman ve genellikle seçeneklerinde yoğunlaşması, Görsel Sanatlar Öğretim Programı’nda yer alan kazanımın Okul Öncesi Eğitim Programı’nda karşılık bulunduğunu ve öğretmenlerin bu doğrultuda eğitim verdiklerini göstermektedir.

Üçüncü madde olan “*Öğrencilerimin; Görsel Sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip olmasını sağlarım.*” ifadesinde, toplamda 126 katılımcının; 67’si her zaman, 52’si genellikle, 7’si bazen seçeneğini işaretlemiştir. Nadiren ve hiçbir zaman seçenekleri hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Hedef ile ilgili Okul Öncesi Eğitim Programı’na bakıldığında, doğrudan belirtilmiş bir kazanım olmadığı görülmüştür. Ancak, ders içerisinde yapılan etkinliklerde gerekli bilgilerin yer aldığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin belirtilen sanatsal bilgi ve becerilere programlarında yer verdikleri söylenebilir. Ayrıca, “bazen” seçeneğini işaretleyen yedi katılımcının olması, öğretmenlerin sadece sanatsal amaç güderek etkinlik yapmadıklarını, başka alanlarda da yararlandıklarını ve bu nedenle her zaman aynı doğrultuda hareket etmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Dördüncü madde olan “*Öğrencilerimin; Görsel Sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılmaları ve bu tartışmaları değerlendirmeleri için uygun ortam sağlarım.*” ifadesinde 126 katılımcının; 27’si her zaman, 47’si genellikle, 40’ı bazen, 9’u nadiren ve 3’ü hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir.

Verilen cevapların olumlu ya da olumsuz bir alanda yoğunlaşması yerine dağılım göstermesinin, kazanımın tam olarak anlaşılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu doğrultuda katılımcıların, “Görsel Sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılmaları” ibaresinden öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını sunarak, çalışma hakkında arkadaşlarının fikirlerini dinlemesi yani çalışmanın değerlendirilmesi olarak algıladıkları düşünülebilir. Bir diğer ihtimal ise, Okul Öncesi Eğitim Programı’nda sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan: “*Kazanım 4: Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)*” ve “*Kazanım 5: Bir olay veya durumla ilgili*

olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.) kazanımlarıyla ilişkilendirebilecekleri düşünülmektedir. Ancak, eleştirel düşünme becerisinin gerekli olduğu, ilgili kazanım için Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde doğrudan ilgili herhangi bir kazanıma rastlanılmamıştır.

Beşinci madde olan “*Öğrencilerimin; Görsel Sanatların doğasını ve kökenini incelemelerini, aynı zamanda değerini sorgulamalarını sağlarım.*” ifadesinde 126; katılımcının 20’si her zaman, 45’i genellikle, 41’i bazen, 14’ü nadiren ve 6’sı hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir.

Hiçbir zaman seçeneğini işaretleyenlerin artmasıyla birlikte, katılımcıların dağılımlarına bakıldığında bir kafa karışıklığının söz konusu olduğu düşünülmektedir. Görsel Sanatlar Öğretim Programı’nda kültürel miras öğrenme alanı kapsamında değerlendirilen bu amacın, nadiren ve hiçbir zaman seçeneğini işaretleyen katılımcılar tarafından daha net anlaşıldığı söylenebilir. Görsel Sanatların tarihsel sürecini incelemek, irdelemek ve ilişkilendirmek süreçlerini içeren amacın, Okul Öncesinde hedeflenmediği Okul Öncesi Eğitim Programı’na bakıldığında görülmektedir. Ancak öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı’nın sosyal ve duygusal gelişimle ilgili olan “*Kazanım 14: Sanat eserlerinin değerini fark eder. (Göstergeleri: Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.)*” kazanımı ile ilişkilendirdikleri düşünülmektedir.

Altıncı madde olan “*Öğrencilerimin; Güncel kültür-sanat nesnelere/tasarımlarını bilinçli olarak izlemelerini sağlarım.*” ifadesinde 126 katılımcının; 24’ü her zaman, 58’i genellikle, 32’si bazen, 11’i nadiren ve 1 tanesi de hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir.

Her ne kadar cevaplarda dağılım söz konusu olsa da, olumlu cevap oranı nispeten fazla olan bu hedef Görsel Sanatlar Öğretim Programı’nda görsel iletişim ve biçimlendirme

öğrenme alanında yer almaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde ise aynı doğrultuda bir kazanıma rastlanılmamıştır. Okul Öncesi öğretmenlerinin, olumlu olarak verdikleri cevaplarda bu hedefi; öğrencilerini gördükleri müzeleri ya da sınıflarında yer verdikleri çalışmalar kapsamında değerlendirdikleri düşünülmektedir.

Yedinci madde olan “*Öğrencilerimin; Görsel kültür, sürdürülebilirlik (ekonomik, çevresel vb.) kavramlarının farkına varmalarını, buna yönelik araştırma yapmalarını, etkinliklere katılmalarını veya etkinlik düzenleyebilmelerini sağlarım.*” ifadesinde 126 katılımcının; 25’i her zaman, 47’si genellikle, 31’i bazen, 18’i nadiren, 5’i hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir.

Görsel kültür ve sürdürülebilirlik gibi sofistike kavramların, Okul Öncesi çocuğu için anlaşılır olmadığı ve bu nedenle Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer verilmediği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bu konularda araştırma yapmaları gelişim seviyeleri nedeniyle mümkün değildir. Bu madde bahsi geçen etkinlik tasarımları, çocuğun bir oyun kurarak oyuna arkadaşlarını davet etmesi değildir. Tamamen sanatsal amaç içermelidir ki, onun da bu dönemde gerçekleşmemesi normaldir. Dolayısıyla Okul Öncesi Eğitim Programı’nda bu hedefe yönelik herhangi bir kazanımın bulunmaması anlaşılabilirken, öğretmenlerin bu soruya olumlu cevap vermeleri anlaşılabilir. Öğretmenlerin bu kazanımın detaylarını bilmedikleri ve yanlış yorumladıkları düşünülebilir.

Sekizinci madde olan “*Öğrencilerimin; kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlamaları ve onları korumalarını sağlarım.*” ifadesinde 126 katılımcının; 59’u her zaman, 50’si genellikle, 11’i bazen, 6’sı nadiren seçeneğini işaretlemiştir. Hiçbir zaman seçeneği hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Katılımcıların ağırlıklı olarak her zaman ve genellikle seçeneklerini tercih etmeleri olumlu tutum gösterdiklerini ve derslerinde bu hedefe yer verdiklerini belirtmektedir. Görsel Sanatlar Öğretim Programı’nda kültürel miras öğrenme alanı içerisinde değerlendirilen bu hedefin

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan “*Kazanım 9: Farklı kültürel özellikleri açıklar (Göstergeleri: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.)*.” kazanımıyla paralel olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Görsel Sanatlara ait bir hedefe Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer verildiği ve öğretmenlerin bu hedefi dikkate alarak çalışma yaptıkları söylenebilir. Ancak yıl içindeki uygulamalarda bunu nasıl gerçekleştirdikleri hakkında elimizde veri yoktur.

Dokuzuncu madde olan “*Öğrencilerimin görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanmalarını ve düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlarım.*” ifadesinde 126 katılımcının; 58'i her zaman, 58'si genellikle, 9'u bazen, 1 tanesi de hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Nadiren seçeneği hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Katılımcıların, ankette verdikleri cevaplar ile görüşme formunda verdikleri cevaplar paralellik göstermektedir. Katılımcılar yapılan görüşme sırasında bu konuda dikkat ettikleri durumlardan ve yaptıkları uygulamalardan bahsetmişlerdir (bknz. Sanat Etkinliklerinde Süreci Yönetme ve Öğretmen Uygulamalarında Amaç ve Hedef Tanımlamaları). Katılımcıların verdikleri cevabın, bu soru içerisinde tutarlı olduğu söylenebilir. Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde ise bahsi geçen hedefe yönelik olarak dil gelişimi alanında yer alan; “*Kazanım 8: Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/ izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler).*” ve “*Kazanım 10: Görsel materyalleri okur (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.)*.” kazanımlarıyla, sosyal ve duygusal

gelişim alanında yer alan “*Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmıştan dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)*.” kazanımı gösterilebilir.

Onuncu madde olan “*Öğrencilerimin Görsel Sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlarım.*” ifadesinde 126; katılımcının 33’ü her zaman, 57’si genellikle, 28’i bazen, 5’i nadiren ve 3’ü hiçbir zaman seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 11

Uygulama kitabında yer alan etkinliklerin alan dağılımı

Etkinlik Türü	Etkinlik Sayısı
Müzik- Sanat	5
Oyun-Sanat	15
Fen- Sanat	20
Türkçe- Sanat	48
Drama- Sanat	7
Matematik- Sanat	10
Hareket- Sanat	1
Alan Gezisi- Sanat	3
Okuma- Sanat	4
Sanat	6
Bütünleştirilmiş Sanat Etkinlikleri	69
Sanatla ilgili olmayan	153
Toplam	341

MEB tarafından Okul Öncesi öğretmenlerine verilen “Etkinlik Kitabı” içerisinde yer alan 341 adet örnek etkinlik planı incelenerek hangi derslerle sanat ilişkisi kurulduğunu belirlemek

amacıyla “Etkinliklerin alan dağılımı” (Tablo 11) tablosu oluşturulmuştur. Tabloya baktığımızda sadece sanatsal faaliyetlerin gözetildiği etkinliklerin 6, diğer tekli alanlar ve bütünleştirilmiş etkinlik sayısının 182 olması sanatın diğer disiplinlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Yapılan gözlemler ve görüşmelerden anlaşıldığı üzere okul öncesi dönemi etkinliklerin büyük bölümünde sanat temelli öğretim ve uygulamalar yer almaktadır. Öğretmenlerin de yapılan ankette olumlu cevap vermeleriyle bu duruma uyum sağladıkları söylenebilir. Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde ise bu hedefe yönelik bir kazanımın bulunmaması dikkat çekmektedir.

On birinci madde olan “*Öğrencilerimin sanat alanında etik davranışlar göstermelerini sağlarım.*” ifadesinde 126 katılımcının; 69’u her zaman, 51’i genellikle, 5’i bazen ve 1 tanesi de hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Nadiren seçeneği hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Okul Öncesi dönem çocuğunun, *etik* gibi bir soyut kavramı anlayabilmesinin çok zor olmasından dolayı Okul Öncesi Eğitim Programı’nda böyle bir kazanıma yer verilmediği düşünülmekle birlikte, bu doğrultuda öğretmenlerin en temel anlamda ahlaki olarak iyi ve kötü davranışları öğrencilere kazandırmaya dikkat ettikleri söylenebilir.

On ikinci madde olan “*Öğrencilerimin sanat alanıyla ilgili meslekleri tanımlarını sağlarım.*” ifadesinde 126 katılımcının; 70’i her zaman, 47’si genellikle, 9’u bazen seçeneğini işaretlemiştir. Nadiren ve hiçbir zaman seçenekleri hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programı’nda meslek tanımlarına yönelik doğrudan bir kazanım olmamakla birlikte; öğretmenlerin, sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan “*Kazanım 16: Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar (Göstergeleri: Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler. Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.)*.” kazanımı doğrultusunda düşünerek çoğunlukla olumlu yanıt

verdikleri söylenebilir. Bununla birlikte, mesleki rehberliğin de Okul Öncesi dönemde başladığını MEB Okul Öncesi Rehberlik Programı'nda (2012) yer alan *“Mesleki Gelişim: Mesleki gelişim bir süreçtir ve Okul Öncesi dönemde başlar. Bu dönemde çocuklarda mesleklerle ilgili kalıp yargılardan uzaklaşmaları ve mesleklere ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu yeterlik alanında yer alan kazanımlar ile çocukların meslekleri tanımaları, mesleklere ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri, mesleklerin insan hayatındaki yeri ve önemine ilişkin farkındalık geliştirmeleri amaçlanmıştır.”* ibaresinden anlamaktayız. Bu doğrultuda Okul Öncesi öğretmenlerinin sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıtımları konusundaki cevapları kabul edilebilir durumda olduğu ve programla uyumlu hareket ettikleri söylenebilir.

On üçüncü madde olan *“Öğrencilerimin; çevresini inceleyip, ondan esinlenebilmesini ve onu gelecek nesillere aktarabilmesini sağlarım.”* ifadesinde 126 katılımcının; 52'si her zaman, 57'si genellikle, 14'ü bazen ve 3'ü nadiren seçeneğini işaretlemiştir. Hiçbir zaman seçeneği hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

İlgili hedef doğrultusunda Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde bilişsel gelişim alanında yer alan *“Kazanım 5: Nesne veya varlıkları gözlemler (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını söyler.)”* kazanımın, öğretmenler tarafından Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nda yer alan hedefle aynı doğrultuda değerlendirildiği düşünülmektedir.

On dördüncü madde olan *“Öğrencilerimin; eleştirel düşünebilmelerini, aynı zamanda eleştiri ahlakına sahip olmalarını sağlarım.”* ifadesinde 126 katılımcının; 45'i her zaman, 67'si genellikle, 11'i bazen ve 3'ü nadiren seçeneğini işaretlemiştir. Hiçbir zaman seçeneği hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nda sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanı kapsamında değerlendirilen hedefin, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda herhangi bir karşılığı olmadığı programa bakıldığında anlaşılmaktadır. Görsel Sanatlar Öğretim Programı alana özgü beceriler bölümünde yer alan *“Bu kazanımlarda ilkokul seviyesinde sanata dair bilgi ve uygulama çalışmaları genel olarak verilmiş, ortaokul seviyesinde ise öğrencilerin önceden edindikleri bilgi ve beceriler de dikkate alınarak analiz yapabilen, yorumlayabilen, değerlendirebilen bir yaklaşım göstermeleri ve özgün çalışmalar oluşturabilmeleri amaçlanmıştır.”* ifadesi doğrultusunda, 1. sınıf kapsamında dahi eleştirel bir kazanım yer almazken, Okul Öncesinde böyle bir hedefin bulunması mümkün görülmemektedir. Okul Öncesi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak eleştirel düşünmeyi sağladıkları yönünde verdikleri cevaplar program ile örtüşmemektedir.

On beşinci madde olan *“Öğrencilerimin; Görsel Sanatlar eğitim süreçlerini kullanarak cesaret ve girişimcilik davranışı sergileyebilmelerini sağlarım.”* ifadesinde 126 katılımcının; 53'ü her zaman, 59'u genellikle, 9'u bazen, 4'ü nadiren ve 1 tanesi de hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan *“Kazanım 7: Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler (Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)”* ve *“Kazanım 15: Kendine güvenir (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)”* kazanımlarının, öğretmenler tarafından cesaret ve girişimcilik davranışları ile ilgili olarak değerlendirildiği düşünülmektedir.

On altıncı madde olan *“Öğrencilerimin; ekonomik ve kültürel kalkınma ile sürdürülebilirlik konusunda sanatın önemini kavrayabilmelerini sağlarım.”* ifadesinde 126;

katılımcının 27'si her zaman, 56'sı genellikle, 34'ü bazen, 7'si nadiren, 2'si hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, öğrencilerin ekonomik ve kültürel kalkınma ile sürdürülebilirlik konusunda içerik olarak benzer bir kazanım bulunmadığı sadece kültürel bağlamda değerlendirilebilecek olan sosyal ve duygusal gelişim alanından “*Kazanım 9: Farklı kültürel özellikleri açıklar (Göstergeleri: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.)*.” kazanımının dikkate alınabileceği görülmüştür. Ancak ilgili kazanımla anlatılmak istenenin, doğrudan kazanım 9 ile ilişkili olduğu düşünülmemektedir. Öğrencilerin seviyeleri dikkate alındığında, öğretmenlerin uygulamadıkları düşünülen hedef hakkında olumlu yönde sayılabilecek cevaplar vermeleri ilgili hedefin öğretmenler tarafından anlaşılması, farklı yorumlanması olarak değerlendirilebilir.

On yedinci madde olan “*Öğrencilerimin; sanat eğitimi sürecinde öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanabilmelerini sağlarım.*” ifadesinde 126; katılımcının 56'sı her zaman, 59'u genellikle, 7'si bazen, 4'ü nadiren seçeneğini işaretlemiştir. Hiçbir zaman seçeneği hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Bu maddede yer alan hedefin sadece sanatla değerlendirilmeksizin, programda yer almaksızın her eğitimcinin ve her eğitim programının genel hedefi olarak gördüğü düşünülerek, programda doğrudan böyle bir kazanım olmaması öğretmenlerin bunu uygulamadıkları algısı yaratmamaktadır. Bu nedenle, her zaman ve genellikle seçeneğini tercih eden öğretmenlerin program kapsamında olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilmektedir. Ancak, bazen ve nadiren seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin bu hedefi sanat çerçevesinde gerçekleştirmeyi amaçlamadıkları düşünülmektedir.

On sekizinci madde olan “*Öğrencilerimin; her bireyin farklı becerilere sahip olduğunu dikkate almalarını sağladım.*” ifadesinde 126 katılımcının; 97’si her zaman, 29’u genellikle seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bazen, nadiren ve hiçbir zaman seçenekleri hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Çocukların farklılıklara karşı saygılı olmayı öğrenmeleri, oluşturulacak toplumda anlayışlı bireylerin yetiştirilmesi açısından önemlidir. İlgili hedefte yer alan “her bireyin farklı becerilere sahip olması” ibaresi ile bahsedilen durumu öğretmenlerin sosyal ve kültürel anlamdaki farklılıklar olarak algıladıkları düşünülmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı sosyal ve duygusal gelişim alanında bulunan “*Kazanım 8:Farklılıklara saygı gösterir (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.)*.” kazanımıyla Görsel Sanatlar Öğretim Programı hedefi ilişkilendirilebilmektedir. Bu doğrultuda Görsel Sanatlar Öğretim Programı’nda yer alan hedefin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda karşılığının bulunduğu ve öğretmenlerin program kapsamında hareket ettikleri söylenebilmektedir.

On dokuzuncu madde olan “*Öğrencilerimin; sanat eğitimi aracılığıyla grupta veya birlikte çalışma kültürünü destekleyebilmelerini sağladım.*” ifadesinde 126 katılımcının; 82’si her zaman, 38’i genellikle, 6’sı bazen seçeneğini işaretlemiştir. Nadiren ve hiçbir zaman seçenekleri hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Daha çok sosyal gelişimi desteleyecek olan bu hedef doğrultusunda öğretmenlerin, olumlu tutumda fikir birliğine varmaları önemlidir. Okul Öncesi Eğitim Programı’nda doğrudan hedef olarak yer almamakla birlikte, bireysel ve grup çalışmalarına ilgili yerlerde değinildiği bilinmektedir. Önceki bölümlerde yer verilen görüşme ifadelerinde katılımcılar, grup çalışması yapmanın çocuğun karakter eğitimine de katkısı olabileceğini belirtmişlerdir.

Yirminci madde olan “*Öğrencilerimin; gördükleri sanat ürünlerini Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak aktarabilmelerini sağladım.*” ifadesinde 126 katılımcının; 85’i her zaman, 33’ü genellikle, 5’i bazen, 2’si nadiren ve 1’i de hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde; öğrencilerin sadece sanat ürünleri hakkındaki düşüncelerini Türkçeye uygun olarak dile getirmeleriyle, sınırlamadan, genel olarak duygu ve düşüncelerini anlatabilmeleri için yer alan kazanımları, dil gelişimi alanında bulmanın mümkün olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, özellikle bu kazanımlar kapsamında ilgili hedefi değerlendirerek olumlu cevap verdikleri düşünülmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı’nda geçen kazanımları inceleyecek olursak:

Kazanım 3: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar (Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.).

Kazanım 4: Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır (Göstergeleri: Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.).

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır (Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.).

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır.)

şeklindeki kazanımlar, öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamak ve duygularını ifade etmelerini sağlamak amacıyla programda yer almaktadırlar. Bazen ve nadiren cevaplarını veren öğretmenlerin ise, hedefte geçen anlamıyla yani sanat ürünlerini ifade etmelerini sağlamak

olarak kıstasa aldıkları için her zaman ve genellikle seçeneklerinin işaretlemedikleri düşünülebilir.

Yirmi birinci madde olan “*Öğrencilerimin; sanat eğitimi aracılığıyla insani, toplumsal, ahlaki ve vatandaşlık değerlerine sahip olmalarını sağlarım.*” ifadesinde 126 katılımcının; 75’i her zaman, 46’sı genellikle, 3’ü bazen, 2’si nadiren seçeneğini işaretlemişlerdir. Hiçbir zaman seçeneği hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Öğrencilerin, hedefte geçen değerlere sahip olması Türk eğitim sisteminin genel hedefleri arasındadır. Ancak, sanat aracılığıyla bu hedefe ulaşmak sanat eğitiminin genel amacıdır. Öğretmenlerin, sanat etkinlikleri ile bu önemli değerleri öğrencilerine kazandırmaya çalışmaları önemli bulgular arasındadır.

Yirmi ikinci madde olan “*Öğrencilerimin; Görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli olmalarını sağlarım.*” ifadesinde 126 katılımcının; 76’sı her zaman, 49’u genellikle, 1’i bazen seçeneğini işaretlemiştir. Nadiren ve hiçbir zaman seçeneği hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Öğretmenlerin; sanata duyarlı, estetik duyarlılık sahibi, sanatsal ürün ortaya koyan ve iyi bir sanat izleyicisi olmaları yolunda küçük yaşlarda yaptıkları bu müdahaleler, öğrencilerin sanatı seven birey olarak yetişmeleri adına sanat eğitimi açısından çok önemlidir.

Öğretmenlerin, bu konudaki olumlu fikirleri Görsel Sanatlar Öğretim Programı hedefine yönelik çalışma yaptıklarını göstermektedir.

Ankette yer alan maddelerin, Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alma durumları ve öğretmenlerin bu maddelere ne derece uyarak program hazırladıklarının bilinmesi amacıyla doküman incelemesi yapılarak bulgular anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Görsel Sanatlar Öğretim Programı ile Okul Öncesi Eğitim Programı arasında ilişkilendirilebilecek farklı nitelikte kazanımlar olmasına rağmen, öğretmenlere verilen “El

Kitabı”nda yer alan 341 etkinlik incelendiğinde sadece belli başlı kazanımlara yer verildiği görülmüştür.

Tablo 12

Kazanım- frekans tablosu

Gelişim Alanı	Kazanımlar	Etkinlik sayısı
Bilişsel Gelişim	Kazanım 13. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır.	1
	Kazanım 14. Nesnelere örüntü oluşturur.	1
Dil Gelişimi	Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder	14
	Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.	33
Sosyal ve Duygusal Gelişim	Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	58
	Kazanım 13. Estetik değerleri korur.	5
	Kazanım 14. Sanat eserlerinin değerini fark eder.	2
Motor Gelişimi	Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.	97

*Öz bakım becerileri ile ilgili bir kazanım eşleştirmesi olmadığı için tabloda yer verilmemiştir.

Bu doğrultuda hazırlanan kazanım-frekans tablosu (Tablo 12) incelendiğinde, etkinliklerde en fazla motor gelişim alanında yer alan küçük kas becerilerini geliştirmeye yönelik olan kazanım 4’ün yer aldığı, ikinci olarak da sosyal ve duygusal alanda yer alan kazanım 3’e yer verildiği görülmektedir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise, “Öğretmen Uygulamalarında Amaç ve Hedef Tanımlamaları” teması “Motor Gelişimi ve Öz bakım Becerileri” kategorisinde yer alan öğretmen ifadelerine göre, sanat eğitimi ile öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirmeleri konusundaki açıklama kapsamında uygulanan etkinliklere bakıldığında bu yönde bir uygulama yapılmadığı görülmektedir.

Görsel Sanatlar Öğretim Programı genel amaçlarına anket doğrultusunda verilen cevaplar incelendiğinde ise, özellikle beş, altı ve yedinci maddelerde yoğun olarak gözlemlenen bir fikir karmaşası olduğu, Görsel Sanatların amaçlarının ayakları yere basar şekilde

somutlaştırılması gerektiği anlaşılmıştır. MEB'in amaçları yazarken cümleleri tek bir anlama gelecek şekilde düzenlemediği görülmektedir. Farklı perspektiflerden farklı yorumların yapılabilmesi öğretmenlerin kafa karışıklığı yaşamalarına neden olduğu, hatta muhtemelen soruları anlamadıkları düşünülmektedir. Kazanımların yoruma müsait olması uygulama konusunda farklılıklara sebep olacağı gibi amaç olarak gerçekleştirilebilmesini engelleyecektir. Bu nedenle her bir kazanımın, yanlış anlamaya ve farklı yorumlamaya meydan vermeyecek bir dille; açık, net ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

5.4. Okul Öncesinde Sanat Eğitimi Sorunları

Okul Öncesi eğitim kurumlarında, sanat etkinliklerine yoğun bir şekilde yer verilmesi araştırmada ortaya çıkan önemli bulgulardandır. Günlük ve aylık planlarda sıklıkla yer verilen sanat temelli etkinlik uygulamaları sırasında yaşanan aksaklıkların neler olduğu, etkinliğin uygulanmasına ve bitirilebilmesine engel olan durumların tespit edilmesi, öğrencilerin süreç içerisinde öğretmenlerinden beklentileri ve öğretmenlerin bu beklentileri karşılayabilme durumlarının belirlenmesi, planlar hazırlanırken ne gibi durumların engel olduğu, öğretmenlerin nitelikli bir eğitim konusunda yetkinlikleri ile ilgili düşünceleri ve aile gibi dış faktörlerin sürece müdahale ederek işleyişe ne doğrultuda etki ettiği, kısacası sanat etkinliklerinin uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve sonrasında yaşanan durumların, karşılaşılan problemlerinin belirlenmesi bu temanın adına neden “*Okul Öncesinde Sanat Eğitimi Sorunları*” denildiğini açıklamaktadır.

Okul öncesinde sanat eğitimi sorunları, beş alt başlıkta incelenmiştir. Ders işlenişinin sağlanabilmesi konusundaki teknik donanımla ilgili durumların yer aldığı Malzemenin Etkisi, uygulama konusunda öğrenci boyutundaki fiziksel ve psikolojik değişkenleri açıklayan Öğrenci Algıları, öğrencilere verilen eğitim sürecinde bireysel farklılıkların neden olduğu durumları inceleyen Öze İnememe, öğretmenlerin süreci yönetme konusunda yaşadıkları

zorlukları kendi bakış açılarından anlattıkları ve sorun olarak niteledikleri durumları alt başlıklar şeklinde açıklayan Nitelik sorunu, öğretmen ve öğrenci dışında yer alan ve eğitim sürecine etki eden faktörlerin açıklandığı Dış Etkenler alt temalarıyla, Okul Öncesi dönemde öğretmenlerin yaşadıkları problemler ve buna neden olan etmenler açıklanmıştır. *Okul Öncesinde Sanat Eğitimi Sorunları* temasına ait kategori ve kodların şematik anlatımı Şekil 4.'te yer almıştır.

Şekil 4

Okul öncesinde sanat eğitimi sorunları temasına ait kategoriler ve kodlar



5.4.1. Malzemenin Etkisi. *Malzemenin Etkisi* alt teması, *Malzeme unsuru*, *Malzeme güvenliği*, *Malzemeyi tanımama*, *Bütçe sorunu* olmak üzere dört başlıkta ele alınmıştır. Okul Öncesi öğretmenlerinin, sanat temelli etkinlikleri uygularken yaşadıkları malzeme eksikliği konusunda neler yaptıkları, malzemelerin kullanımı sırasında aldıkları güvenlik önlemlerinin neler olduğu, öğrencilerin malzemeleri tanımaları konusunda neler yapıldığı, uygulamaların ve malzemelerin çeşitlendirilmesi konusunda yaşanan maddi durumlar bu kapsamda ele alınmıştır.

5.4.1.1. Malzeme unsuru. Sanat etkinliklerinin gerçekleşebilmesi için malzemenin gerektiği bilinmektedir. Okul Öncesi kurumunu, çocukların özgürce hareket ettikleri, çeşitli malzemelerin bulunduğu bir ortam olarak tanımlayan Oktay (2007, s.139), sadece sanat eğitimi için değil genel olarak Okul Öncesi eğitiminin gerçekleşebilmesi için malzemenin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Katılımcılara sorulan “Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığınız problemler nelerdir? (teoride ya da uygulama)” sorusuna Katılımcı 1, kendisinin böyle bir problemi olmasa bile Okul Öncesinde en büyük sorunun malzeme eksikliği olacağını düşünerek bu konuya dikkat çekmiştir (K.1, Görüşme notları, s.70). Katılımcı 1’in, özel bir anaokulunda çalıştığı düşünüldüğünde maddi imkânların ve koşulların daha iyi olması beklenen bir durumdur. Şartlar itibariyle malzeme eksikliği yaşamaması, verilen eğitim hususunda önem arz etmektedir. Aynı soruya devlet okulundaki iki farklı anasınıfında çalışan katılımcı öğretmenler ise şu yanıtları vermişlerdir:

Bizim genelde materyal konusunda sıkıntımız oluyor. (K.21, Görüşme notları, s.85)

Malzeme eksikliği olabiliyor. Bazı şeyleri malzeme eksikliği nedeni ile bunu daha sonra belki yaparım gibilerden ya da başka bir şey kullanabiliyoruz aslında çok doğru bir şey değil ama. (K.15, Görüşme notları, s.72)

Malzeme eksikliği problem olur, pahalı olduğu için. Mesela şuan zorunlu olacak diyorlar. Biz aıdat toplayarak ihtiyaçları karşılıyorduk. Zorunlu olunca nasıl olacak? Malzeme olmadan hiçbir şey olmaz bu dönemde. (K.14, Görüşme notları, s.72)

Katılımcı ifadelerinden anlaşılacağı üzere, sanat eğitiminin gerçekleşmesi için amaca yönelik olarak çeşitli malzemeler gerekmektedir. Devlet okullarında velilerden alınan katkı payının yeterli olmadığı ve bu nedenle diğer ihtiyaçların karşılanmasının ön plana alınması ile malzeme alımına yeterli bütçe ayrılmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün sene başında Okul Öncesi eğitim kurumlarına malzeme yardımı konusunda yapılan toplantıya üye olarak katılan araştırmacı, toplantı kararı olarak; “her sanat malzemesinden devlete bağlı anaokulu ve anasınıflarına İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün

bütçesinden malzeme alınacağı” ibaresinin toplantı tutanaklarında yer aldığını belirtilmiştir. Ancak Katılımcı 21: “...birinci dönemin sonuna doğru bize malzeme göndermişlerdi sulu boya, parmak boyası, kuru boya, pastel boya bir de oyun hamuru göndermişler. Ama onda bile iki sınıfa yetmeyecek sayıda.” şeklindeki açıklamasıyla, yapılan yardımda malzeme sayısının ihtiyacı karşılamadığını belirtmiştir. Çocukların, Okul Öncesi dönemde çeşitli malzemeleri kullanıp, deneyimlemesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin maddi engellerle karşılaştıkları görülmüştür. Genel olarak maddi problemler bütçe sorunu bölümünde ele alınmış olup, malzeme unsurunun ayrı bir bölüm olarak değerlendirilmesinin nedeni; Okul Öncesi öğretmenlerinin malzeme kullanımına önem vermesi ve malzeme olmadan Okul Öncesinde bir eğitim verilmesinin mümkün olmadığını düşünmeleridir. Ayrıca, Okul Öncesi öğretmenleri bu dönemde kullanılan farklı malzemelerin, farklı öğrenme deneyimleri gerçekleştireceğinden özellikle sanat eğitimi için malzemenin çok önemli olduğunu ve çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özel kurumlar ile devlet kurumları arasında eğitimde ortak kaliteyi yakalamak amacıyla gerekli denetimlerin ve yardımların yapılması gerektiğini söyleyen Derman ve Başal (2010), ekipman ve donanım konusunda özel okullar ve devlet okulları arasındaki farkın azaltılması ve bu konuda gerekli desteğin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

5.4.1.2. Malzeme güvenliği. Okul Öncesi dönemdeki çocukların yaş grupları düşünüldüğünde, malzeme olmasının önemli olduğu kadar malzemelerin kullanım sırasında güvenliklerinin sağlanması da önemlidir. Bu doğrultuda etkili faktörlerden birinin öğrenci sayısı olduğunu söyleyen öğretmenlerden Katılımcı 21, kendisine sorulan “Öğrenci sayısı sizin sanatsal etkinliklerinize nasıl etki eder?” sorusuna; sınıfta yapılan makas çalışmalarında zorlandıkları ve özellikle kalabalık gruplarda çocukların birbirlerine zarar vermelerinden korktuklarını belirtmiştir (K.21, Görüşme notları, s.9).

Yapılan görüşme sırasında katılımcılara sorulan: “Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığınız problemler nelerdir? (teoride ya da uygulamada)” sorusuna:

Makaslara dikkat etmek zorundasınız, kesici olduğu için uygulaması zor oluyor. (K.14, Görüşme notları, s.72)

Çok küçük yaş grubunda güvenlik önemleri zor olabiliyor. Mesela makas tutmayı öğretmek, yapıştırıcıyı nasıl kullanması gerektiğini öğretmek gibi bunları öğrenirken kendilerine ve arkadaşlarına zarar vermemelerini sağlamak zor olabiliyor. Yani hem öğretmesi zor hem güvenliklerini sağlamak zor. O yüzden sınıfların kalabalık olmaması gerekiyor. (K.2, Görüşme notları, 70)

şeklinde cevap veren katılımcıların genel ifadesi; çocuklara makas kullanma ile ilgili eğitim verilirken, uygulama sırasında güvenliği sağlamada zorluk yaşadıkları yönündedir. Ayrıca, yapıştırıcının kullanılması gereken çalışmalarda da, çocukların yapıştırıcıyı ellerine bulaştırmalarından dolayı ağızına ve gözüne deşdirmelerinden çekindikleri için tedirgin olduklarını belirtilen katılımcılar güvenlik konusunda özen gösterdikleri diğerk malzeme olarak yapıştırıcı kullanımını işaret etmişlerdir. 36-72 aylık çocukları kapsayan Okul Öncesi kurumlarında özellikle küçük yaş gruplarında güvenlik konusunda zorluk yaşayan öğretmenler, öğretme konusunun zor olduğu bir dönemde çocukların birbirlerine zarar vermemeleri açısından öğrenci sayısının da önemli olduğunu belirtmektedirler.

5.4.1.3. Malzemeyi tanımama. Yapılan araştırma kapsamında Okul Öncesi öğretmenlerine sorulan: “Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığınız problemler nelerdir? (teoride ya da uygulamada)” sorusuna, özellikle okul ortamına ilk kez gelen öğrencilerde malzemeleri tanımama durumlarının olduğunu söylemişlerdir. Yaşı ilkokula gitmeye yakın olan öğrencilerin, gelişim olarak iyi durumda olduğu için daha kolay kavradığını, küçük yaş grubunda ise bu durumun zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak şartlar ne olursa olsun çocukların bütün malzemelerle tanışmaları ve çalışma yapmalarının çok önemli olduğunu düşünen ve bunu önemseyen öğretmenlerden Katılımcı 15: “Öğrenci her türlü malzeme ile

karşılaşmalı. Hepsini kullanmalı, bilmeli. Bunun adı bu, bu böyle kullanılıyor gibi” (K.15, Görüşme notları, s.72) şeklindeki cevabıyla, öğrencilerinin malzemeler konusunda farkındalık kazanmalarını amaçladığını belirtmiştir. Katılımcı 21, çocukların karşılaştıkları malzemeyi bilmedikleri hatta hayatlarında ilk defa deneyimledikleri zaman diliminde, istedikleri gibi yapamadıklarında özgüvenlerinin etkilendiğini belirtmiştir (K.21, Görüşme notları, s.39). Aynı konu kapsamında Katılımcı 21: “...çocuk kesme hiç yapamıyor, sulu boya görmemiş hayatında, işte boyalar dökülüyor, ya da fırçasını suya sokacağını bile bilmiyor çocuk “(K21., Görüşme notları, s.74) şeklindeki ifadesiyle, öğrencilerin ilk geldikleri zamanlar hiçbir malzemeyi tanımadıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler, bu konuda yapılan çalışmaların çocukların gelişimi için önemli olduğu kadar; aynı anda uygulama yapılmasının, öğrencilere öğretmesinin ve kontrol etmesinin kendilerini zorlayan bir durum olduğunun altını çizmişlerdir.

5.4.1.4. Bütçe unsuru. “İlköğretimde araç-gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri” adlı çalışma kapsamında, Okul Öncesi dönemde maddi imkânlar konusunda özel okullar ile devlet okulları arasında farklılıklar olduğu, özel okulda çalışan öğretmenlerin ders araç-gereçleri ve malzeme konusunda sorun yaşamadıkları, ancak devlet okullarında çalışan öğretmenlerin bu konuda zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir (Kurtdede-Fidan, 2008). Bu konu kapsamında, katılımcı öğretmenlere yöneltilen: “Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığınız problemler nelerdir? (teoride ya da uygulamada)” sorusuna Katılımcı 15; etkinliklerin belirlenmesinde maddi olanakların etkin bir rol üstlendiğini belirtmiş ve bu konuda devletin olanaklarının sınırlı kalmasının yanında velilerden de beklenen maddi desteği göremediklerinin altını çizmiştir. Bu nedenle etkinliklerde, ya daha az kaliteli olan ucuz ürünü tercih ederek, ya farklı bir malzeme kullanarak ya da etkinlikten vazgeçerek eğitimde alternatif yollar oluşturduklarını belirtmektedir.

Katılımcılara sorulan bir diğer soru olan “Son olarak bunların dışında eklemek istedikleriniz var mıdır? Fikirleriniz Okul Öncesi dönemde verilen sanat eğitime katkı sağlayacaktır.” sorusuna cevap veren Katılımcı 21 ise, yaşadığı süreci detaylı anlatarak şu ifadeleri kullanmıştır; velinin ve dolayısıyla okul imkânlarının olmadığı durumlarda zorlandıklarını, maddi olanaklardan dolayı kalitesiz uygun malzemeleri tercih ettiklerini söyleyerek eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için devletin desteklemesi gerektiğini vurgulamıştır (K.21, Görüşme notları, s.85-86). Farklı malzeme kullanmanın öğrencilerin algılarını değiştirdiğini ve eğitim süreci açısından önemli olduğunu düşünen Katılımcı 21, bu konuda yaşadığı zorluklardan bahsetmiş ve devlete bağlı anaokullarının maddi olanaklar açısından daha şanslı olduklarını söylemiştir. Bunun sebebinin, daha az gelirli ailelerin anasınıflarını, gelir durumu daha iyi olanların devlete bağlı anaokullarını ya da özel anaokullarını tercih etmeleri olduğunu düşünmektedirler. Maddi imkânların yaratmış olduğu fırsat eşitsizliğini, kendi imkânları doğrultusunda eşitlemeye çalışsalar da yeterli olduğunu düşünmeyen öğretmenler, bu konuda devletin desteğini arttırmasını beklediklerini belirtmektedirler.

5.4.2. Öğrenci algıları. *Öğrenci Algıları* alt teması, *İlk ayların zorluğu*, *Yapamam algısı*, *Süreç içerisinde motivasyon eksikliği* olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır. Okul Öncesi öğrencilerinin yaş itibarıyla süreç içerisinde yaşadıkları bir takım olumsuz durumların neler olduğu, öğretmenlerin bu konuda onlara nasıl destek oldukları, ne tür çalışmalarla kendilerine olan güvenlerini kazandırmaya çalıştıkları yani kısaca öğrencilerin kendileriyle ilgili olan algıları ve öğretmenlerin desteklerinin hangi doğrultuda olduğu bu alt kapsamda yer alan konulardır.

5.4.2.1. İlk ayların zorluğu. Okul Öncesi çocuğu, okul ortamıyla ilk defa karşılaştığından ve dolayısıyla okula, arkadaşlarına, öğretmenine yani kısaca yeni çevresine alışma sürecinin zorlu olduğu ve bunun süresinin kişiden kişiye değiştiği bilinmektedir. Sadece sosyal ortamını

değiştirmenin değil bunun yanında eğitime tabi tutulması söz konusu olan çocuğun, gelişim dönemi itibariyle yapmakta zorlandığı çalışmaların olması, daha yavaş anlıyor olması, alışkın olmadığı bir ortamın vermiş olduğu gerginlikle mücadele etmesi gibi durumlar kendisini zorlamaktadır. Okul Öncesi öğretmenleri ise, aynı durumda olan birçok çocukla ve sınıfta bulunan öğrencilerle aynı anda ilgilenmesi gerektiği gibi bu faktörlerin, var olan durumu yıpratıcı hale getirdiğini söyleyen öğretmenlerden Katılımcı 21 bu konuda:

Çok fazla zorluk olmuyor. Sayı fazla olduğu zaman bir de sene başında işte sıkıntı çekiyoruz. E tabii tek tek 27 tane çocuğa göstermesi, rehberlik etmek çok ayrı 18 çocuğa çok farklı. Mutlaka ki onlar da yol alıyor ama sene başında o süreçlerde zorlanıyoruz. Eylül Ekim ayları gerçekten zorlu bir süreç oluyor. (K.21, Görüşme notları, s.74)

şeklinde açıklama yapmıştır. Katılımcı burada aynı anda çok fazla çocuğa rehberlik etmenin özellikle eğitim sürecine yeni başlandığı, çocukların hiçbir şey bilmedikleri, okulun ilk açılma süreci olan Eylül-Ekim aylarının kendilerini çok zorlayan bir süreç olduğunun altını çizmiştir.

5.4.2.2. Yapamam algısı. Her ne kadar yaygın olarak “Okul Öncesi çocuklarında özgüven problemi yoktur! Başarısızlığın ne demek olduğunu bilmeyen çocukta böyle bir durum oluşmaz, o yetişkinlerin problemi!” gibi algılar ve beklentiler olsa da, bu durumun yaşandığını belirten katılımcı öğretmenler, öğrencilerinde yoğun bir şekilde “ben yapamam” algısı olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme sırasında kendilerine sorulan: “Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığınız problemler nelerdir? (teoride ya da uygulamada)” sorusuna Katılımcı 18:

İlk başta çocukların yaratıcı olduklarını fark edememeleri. Yani “ben yapamam” algıları çok fazla. “Ben bilmiyorum, ben çizemem, ben boyayamam, ben kesemem”, ya da birlikte bunu yapacağız diyorum, gösteriyorum atıyorum bir quiling yapacağız örneğini getiriyorum “sizle bu şeritlerden böyle bir şey yapacağız” diyorum. “Biz bunu yapamayız,” direk yapamayız algısı var çocuklarda. Bu yaşta olmaması gereken bir algı, değil mi? “Direk ben yapamam.” Mesela en basitinden bir tane yuvarlak çizimi, daire çizimi istiyorum. “Ben daire çizemem ki, dairenin ne olduğunu bilmiyorum

ama çizemem.” diyor, “bence yapabilirsin, bir dene kalem eline al, bak bakalım yapabiliyor musun? dediğimde yaptığını görünce mutlu oluyor. Bazen gerçekten bedensel kas gelişiminden dolayı yapamadığı oluyor çocukların ama yapamama algısı farklı bir durum. (K.18, Görüşme notları, s.75)

şeklinde cevap vererek yaşadıklarından ve öğrencilerine bu konudaki yaklaşımlarından bahsetmiştir. Katılımcının açıklamasında geçen; öğrencilerin sadece görüp, deneyerek yapamayacaklarını düşündüklerini değil, hiç bilmediği ve öğrenmediği bir konuda dahi daha ne olduğunu görmeden yapamayacaklarını düşünmeleri, araştırma için önemli bir detaydır. Bu doğrultuda öğrencilerin tamamen ön yargı oluşturdukları düşünülmektedir.

Bu konuda benzer açıklamalar yapan Katılımcı 2 ise bu konuda görüş belirterek, öğrencilerin kendilerine güvenmemelerini, çizim tekniklerini bilmedikleri için bu şekilde düşündüklerinden bahsetmiştir. Katılımcının ifadesinde yer alan “çizim teknikleri” ibaresinde kastedilen şeyin öğrencilerin malzemeleri tanımaması olduğu düşünülmektedir. Çizim teknikleri daha ileri ve üst gelişim dönemini kapsadığı için Okul Öncesinde böyle bir amacın oluşması mümkün görülmemektedir.

5.4.2.3. Süreç içerisinde motivasyon eksikliği. Okul Öncesi çocuklarının çok meraklı oldukları ve çok soru sordukları bilinmektedir. Meraklı olmaları, yeni öğrenmelerin kapılarını açsa da, bunun bazen çocuklar için motivasyon kaybına dönüştüğünü söyleyen öğretmenler öğrencilerinin sonunda neye ulaşacaklarını bilmedikleri durumlarda bu duyguya kapıldıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda kendilerine sorulan “Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığınız problemler nelerdir? (teoride ya da uygulamada)” sorusuna cevap veren öğretmenlerden Katılımcı 18:

Bütünü görememeleri bir sıkıntı, grup çalışmalarında özellikle. O parçaları bir araya getirince ne oluşacağını bilmiyor. Bu hem avantaj hem dezavantaj. Hem sürprizle karşılaşıyor. O etki büyük oluyor, sonucun etkisi. Ama bitirdikten da oturtamadığı için sonuca kadar süreç biraz havada kalıyor. “Ne olacak ki yani bunu yapınca?” diyor. Mesela bugün yaptık daire kestiler, onları bir

araya getirip bir balık oluşturacağız. Kesiyor “Biz neden kesiyoruz ki bu daireleri.” en son bir araya getiriyoruz. “Aaaa bunun içinmiş” falan hani o süreçte biraz havada kalıyor, umutsuzlar ortaya bir şey çıkmayacağını düşünüyor ama sonuçta bir şok etkisi yapabiliyor. (K.18, Görüşme notları, s.75) şeklindeki ifadesi ile bu durumun hem avantaj hem dezavantaj olduğunu belirtmiştir.

Çocukların sonunda ne olduklarını bilmedikleri için çalışmanın bitirilmiş halini görünce çok heyecanlanıp mutlu olmalarını avantaj olarak değerlendiren katılımcı, çalışma yapılırken ne yaptıklarını bilmedikleri ve anlayamadıkları için motivasyon kaybı yaşayıp çalışmayı bırakma durumları olduğunu ve öğrencilerin çalışmalarına konsantre olmaları konusunda yaşadığı zorlukları dezavantaj olarak nitelendirmiştir. Ayrıca öğrencilerin bütünsel düşüncelerinin, parçalardan bütünü düşünebilmelerinin Okul Öncesi gelişim dönemi içerisinde gerçekleşebilecek bir kazanım olmadığı bilinmektedir. Piaget’in işlem öncesi dönemi olarak bilinen Okul Öncesi dönem, bütünsel değil sembolik düşünme döneminde olduğu ve ayrıntıların değil genel algılama durumunun hâkim olduğu düşünüldüğünde öğrenciden parça-bütün ilişkisini kurmasını beklemek gerçekleşmesi zor bir durumdur.

5.4.3. Öze inememe. *Öze İnememe* alt teması, *Hazırbulunuşluk farklılıkları, Bireysel farklılıklar, Öğrenci sayısının fazlalığı, Birebir ilgilenememe* olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır. Okul Öncesi öğretmenlerinin, günlük planlarını uyguladıkları eğitim zamanı içerisinde öğrencilere olan yaklaşımları, öğretmenin iyi bir gözlem yaparak öğrenci ihtiyaçlarını zamanında fark edip müdahale etmesi, kişisel farklılıkları gözeterak herkesin aynı seviyede eğitim almasını sağlayacak eğitim yaklaşımında bulunması gibi durumların gerçekleşebilmesi sürecinde etkin olan faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi bu alt kapsamda yer alan konulardır.

5.4.3.1. Hazırbulunuşluk farklılıkları. Okul Öncesi dönemde hitap edilen kitle eğitim hayatındaki en küçük yaş grubu olmasından dolayı gelişimsel olarak belli becerileri kazanmaları çoğunlukla okul dönemine rastlamakta ve öğretmenin sorumluluğuna bırakılmaktadır. Ancak gelişimsel olarak belli bir olgunluğa gelmemiş ya da çocuğun belli

konuları hiç tecrübe etmemiş olmasının, kendilerini zorladığını belirten katılımcı öğretmenler, kendilerine sorulan farklı sorularda bu konuya değinerek açıklamalarda bulunmuşlardır.

Bu doğrultuda sorulan sorulardan biri olan “Öğrenci sayıları sizin sanatsal etkinliklerinize nasıl etki eder?” sorusuna Katılımcı 8: “Küçük yaş olduğu için kesemedikleri için ben kesiyorum o da zorluyor. 16 çocuğa yetişmek özellikle de küçük parçalar kesilecekse her birine yetişmek çok zor oluyor” (K.8, Görüşme notları, s.6) şeklinde cevap vermiş ve öğrencilerin yapamadıkları çalışma konusunda kendilerine destekte bulunduğunu ve hatta bazı kısımlarını kendisinin yaptığını belirtmiştir. Katılımcı 19, sanatsal etkinliklere öğrenci sayısının ve özellikle de yaş grubunun etkisinin fazla olduğunu söyleyerek bu doğrultuda yapılan etkinliğin önem arz ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun etkinlikler yaptırmanın öğrencileri mutlu ettiğini, keyifle çalışmalarını yaptıklarını ifade ederek öğrencilerin yaş gruplarına hatta aylarına göre ayrılarak eğitim almaları gerektiğinin altını çizmiştir (K.19, Görüşme notları, s.10-11). Katılımcı 21 ise, sınıf içerisinde oluşan öğrenciler arası hazırbulunuşluk farklılıklarını yönetirken; çalışmayı bilen, daha önce yapmış öğrencilerden destek alarak ilerlediğini belirtmiştir. Ayrıca yapamayan öğrencilerin özgüvenlerinin kırılmaması için çok dikkat edilmesi gerektiğinin de altını çizmiştir (K.21, Görüşme notları, s.39).

Yöneltelen bir diğer soru olan: “Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığınız problemler nelerdir? (teoride ya da uygulamada)” sorusuna Katılımcı 17: karşılaşılan en büyük sorunun çocukların birçok konuda hazırbulunuşluklarının olmaması, sayıların fazla olması sebebiyle de öğretmen olarak her çocuğa inememek olduğunu belirtmiştir (K.17, Görüşme notları, s.74). Katılımcı 2 ise, yaş gruplarının ayrıldığı bir okulda olmasının avantajının yanında, daha büyük yaş grubu ile çalışmasının süreci kolaylaştırdığını çünkü daha önce okula gelip öğrendiklerini ya da ilk defa gelseler de hazırbulunuşlukları olduğu için zorlanmadığını belirtmiştir (K.2, Görüşme notları, s.70-71). Benzer şartları

deneyimleyen Katılımcı 1 ise, kendisine sorulan “Son olarak bunların dışında eklemek istedikleriniz var mıdır? Fikirleriniz Okul Öncesi dönemde verilen sanat eğitime katkı sağlayacaktır.” sorusuna: “Bizde yaş grupları ayrı ayrı gruplandırıldığı için de çok rahat çalışabiliyoruz. Hazırbulunuşlukları hemen hemen aynı olduğu için gelişim olarak daha az problem oluyor. Bu nedenle eğitimin daha verimli yapılabilmesi için öğrencilerin yaş gruplarına göre ayrılmış olması gereklidir ve büyük bir avantajdır” (K.1, Görüşme notları, s.78) şeklinde cevap vererek aynı yaş grubuna hitap etmenin eğitim kalitesini arttırdığını söylemiştir.

5.4.3.2. Bireysel farklılıklar. Hazırbulunuşluk ile bireysel farklılıkların ayrı bölümlerde incelenmesinin nedeni; hazırbulunuşluk konusunda genel yaş seviyelerinde bulunması gereken gelişimsel durumlar, farklı yaş gruplarının aynı ortamda olmasından kaynaklı durumlardan bahsedilirken; bireysel farklılıklarda, benzer seviyelerde olan öğrencilerden bir kısmının çalışmayı yapabilirken bir diğersinin yapamaması gibi farklılıklardan bahsedilmesidir. Bu doğrultuda katılımcılara yöneltilen: “Öğrenci sayıları sizin sanatsal etkinliklerinize nasıl etki eder?” sorusuna Katılımcı 10, sayı faktörünün olumsuz etkilemediğini çünkü sınıfında farklı gelişim düzeyindeki iyi ya da kötü olarak adlandırılacak çocukların birarada bulunmasının kendisi için yararlı olduğunu belirtmiştir (K.10, Görüşme notları, s.6). Aynı doğrultuda sorulan “Sanat Etkinliklerinde hedef ve kazanımları dikkate almadığınız oluyor mu, hangi durumlarda?” sorusuna, Katılımcı 10 ile benzer ifadeler kullanarak cevap veren Katılımcı 6; kendilerinden kaynaklanan bir durum olmadığını, ancak bireysel olarak bazı öğrencilerin daha kolay kavrayarak çalışma yaparken, bazılarının daha fazla desteğe ihtiyacı olduğunu yani öğrencilerin yapamadıkları çalışmalarla ilgili bu durumları yaşayabildiklerini belirtmiştir (K.6, Görüşme notları, s.47).

Öğretmenlerin, süreç içerisinde neleri problem olarak nitelediklerini anlayabilmek adına katılımcılara: “Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığınız problemler

nelerdir? (teoride ya da uygulamada)” sorusu sorulmuştur. Bu soruya Katılımcı 4, öğrencilerin geçmiş tecrübelerinden kaynaklanan durumların diğer öğrencilerle aralarında oluşturdukları farklılıklardan bahsederek öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları yönetmenin zor olduğunu belirtmiştir (K.4, Görüşme notları, s.71). Aynı sıkıntıları yaşayan Katılımcı 20, bu farklılıkların sınıf yönetimi konusunda kendisini zorladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Kalabalık sınıflarda materyal açısından hepsine daha çok bizim çizip yaptığımız için zor oluyor. Zaman kaybı oluyor. Onun dışında yaparken çocuk belli bir sürece kadar işte becerilerine kalıyor artık gelişim düzeyine kalıyor bazen hani aynı düzeyde olmayınca. Her şey farklı oluyor. Biri erken bitirebiliyor, biri geç bitirebiliyor o tarzda sınıfın içinde öyle bir kargaşa oluşabiliyor. (K.20, Görüşme notları, s.77)

Katılımcı 16 ise, yapılan müdahalenin şeklinin ve dozunun çok önemli olduğunu altını çizerek: “Çocukların o anki bireysel farklılıkları çok önemli mesela biri kendisi yapabilir, birine yardım gerekebilir, bu destek konusunda da çok dikkatli olmanız gerekiyor. Çünkü yaptığımız müdahale onun özgüvenine etki edebilir” (K.16, Görüşme notları, s.73) diyerek, öğrenciye sağlanan desteğin bilinçli yapılması gerektiğini savunmuştur.

5.4.3.3. Öğrenci sayısının fazlalığı. Öğrenciye göre yapılandırılmış eğitimin çok önemli bir unsur olduğu ve bunun sağlanması yolundaki en önemli faktörün öğrenci sayısı olduğu bilinmektedir. Kişiselleştirilmiş bir eğitimin uygulanabilmesi için öğretmenlere zaman tanınması gerektiğini savunan Yaman (2010), öğretmenlerin az öğrenciyle çalışmasının; öğrencilere daha fazla zaman ayırarak tanıyabilmesini sağlayacağını ve bu sayede öğrenci özelliklerine göre bir plan uygulamasının mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda katılımcılara sorulan “Sınıfınızda bulunan öğrenci sayısı nedir? -İdeal bir sayı mıdır peki?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar tablolaştırılarak sunulmuştur (Tablo 13).

Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin sınıflarındaki en yüksek öğrenci sayısı 22, en düşük öğrenci sayısı 12 ve toplamda 20 katılımcının cevaplarına göre sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 17 olarak tespit edilmiştir. Yine tablo sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim

için ideal olduklarını düşündükleri öğrenci sayıları konusunda verilen cevapların en yüksek öğrenci sayısı 20, en düşük öğrenci sayısı ise 5 olarak ve katılımcıların tüm cevaplarının ortalaması 14 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 13

Sınıf mevcudu ve ideal sayı karşılaştırma tablosu

Katılımcılar (K)	Sınıfındaki öğrenci sayısı	Düşündüğü ideal sayı
K.1	19	19
K.2	19	12-13
K.4	18	10-15
K.5	18	15
K.6	18	18
K.7	19	19
K.8	16	8-10
K.9	13	Max. 15
K.10	16	16
K.11	18	18
K.12	16	10
K.13	22	20
K.14	14	12
K.15	12	5-6
K.16	15	15
K.17	21	15
K.18	15	15
K.19	13	10
K.20	18	10
K.21	22	18-20
Ortalama	17	14

Katılımcı 1, sınıfında bir sanat öğretmeni olmasının avantajı ile öğrenci sayısından etkilenmediğini belirtirken (K.1, Görüşme notları, s.1); Katılımcı 13, kendisine sorulan soruya sınıfın fiziki şartları göz önüne alarak bir değerlendirme yapmış ve sınıfının kaldıramayacağı kadar sayıda öğrencisi olduğunu, çocukların sınıfa sığamadıklarını dolayısıyla verimli ders işleyemediğini dile getirmiştir (K.13, Görüşme notları, s.2).

Bazı öğretmenler ise sınıfındaki öğrenci sayısının yapacağı etkinliğin şekline etki ettiğini ve bu nedenle kalabalık sınıflarda genellikle grup etkinliği yaptırarak sınıf düzenini

sağlayabildiklerinden bahsetmişlerdir (K.21, K.18, Görüşme notları, s.3-10). Öğrencilerin birbirini güdüleyerek etkinlik yapma isteklerini sağladığını belirten Katılımcı 18, bu doğrultuda öğrenci sayılarının çok az olmaması gerektiğine vurgu yapmış ve bazı yaş gruplarında velilerin Okul Öncesi eğitim kurumuna sıcak bakmadıklarını belirtmiştir (K.18, Görüşme notları, s.3).

Katılımcılar, sorulan bir diğer soru olan “Öğrenci sayısı sizin sanatsal etkinliklerinize nasıl etki eder?” sorusu sorulmuş ve Katılımcı 15, kendilerinin tek tek tüm öğrencilerle ilgilenmeleri gerektiğinden, yapılan çalışmanın kolaylığına, öğrencilerin zorlanıp zorlanmadıklarına göre sınıf sayısının etkisinin farklı olduğunu belirtmiştir (K.15, Görüşme notları, s.7). Ancak öğrencilerle daha çok ilgilenebilmek yönüyle düşünüldüğünde az sayıdaki öğrenci ile yapılan dersin amacına daha uygun olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 21 ise, öğrenci sayısının öğrencilerle tek tek ilgilenmesine engel olmadığını ancak bunu yaparken çok fazla zaman harcadığı için sanat etkinliği yaptırdığı gün, başka bir etkinlik yapamadığını söyleyerek zamana vurgu yapmış ve şu ifadelerde bulunmuştur:

Hepsine bir resim çizdiriyoruz, ne yaptığını soruyorum çocuklara yanlarına not alıyorum. Aileleri de çocuğun ne yapmak istediğini anlasınlar diye. 27 çocuğa yazması var tek tek fikrini alıp bir de 20 çocuğa ya da 18 çocuğa yazması var. İlgileniyorsun ama zaman kaybı oluyor. Başka bir etkinlik yapmak için fazla fırsatın kalmıyor bu sefer sanat etkinliğinden. (K.21, Görüşme notları, s.9)

“Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığımız problemler nelerdir? (teoride ya da uygulamada)” sorusuna, sanat etkinliğinin amacına uygun yapılabilmesinde öğrenci sayısının çok önemli olduğunu ve bu doğrultuda sınıfta bir yardımcı olmasının, dezavantaj sağlayan durumların hafifletilmesini sağlayacağını belirtmiş ve şu anda kendisine bu konuda stajyerinin yardımcı olduğunu söylemiştir (K.19, Görüşme notları, s.76).

Öğrenci sayısının eğitim sürecini etkileyen çok önemli bir faktör olduğunu söyleyen katılımcılar yapılan zümre toplantısında aldıkları kararda “Eğitim ve öğretimde kalitenin yükseltilmesi amacıyla yapılacak çalışmalar kapsamında sınıf mevcutlarının fazla

olmamasının gerekliliği, öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak amaçlı yıl içinde etkinliklerin düzenlenmesi konularından bahsedildi (Okul Öncesi öğretmenleri zümre tutanağı).” ibaresine toplantı tutanağında yer vermişler ve yaşadıkları zorluklara dikkat çekmişlerdir.

5.4.3.4. Birebir ilgilenememe. Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasının, süreci başarısızlığa götüren bir etmen olduğu Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)’ın 2009 yılına ait olan raporunda belirtilmiştir. Bununla bağlantılı olarak katılımcılara yöneltilen “Öğrenci sayıları sizin sanatsal etkinliklerinize nasıl etki eder?” sorusu için öğrenci sayısı arttıkça birebir ilgilenmenin azalacağıının kaçınılmaz olduğu şeklinde bir yorumda bulunmuştur (K.12, Görüşme notları, s.6). Katılımcı 17 ise, bu konuda detaylı bir açıklama yaparak:

Sanatsal etkinliklerde öğrenciye bire bir yardımcı olmanız gerekiyor. Öğretmen olarak 20-25 öğrenciye aynı anda yetişmek gerçekten çok zor. Yaş grubu itibaren belli becerileri kazanmamış, buraya kazanmak için gelen çocuklarla birlikte çalıştığımız için bize bu sayılar fazla geliyor. Özveri ile çalıştığımız halde 15 öğrenci bile yeterli ki bu sayı da birebir eğitim için yüksek bir rakam. Bir öğretmenin 10 kişiye yeterli bir şekilde davranabileceğini düşünüyorum. Yurtdışına gittiğimde öğretmenlerin sınıflarında 5-6 kişi olduğunu, 8 kişi olunca yardımcı öğretmen istediklerini duyduğumda çok şaşırılmışım. Eğitimin kalitesinden bahsediyoruz ya biz, bireysele inilmediği için bu şekilde oluyor. Ben 10 kişiden sonraki öğrencileri kaybedilmiş öğrenci olarak görüyorum.

(K.17, Görüşme notları, s.8)

demiş ve yurtdışındaki sistemden örnekler sunmuştur. Öğrenci sayısının, hitap edilen yaş grubuna göre farklı etkileri olduğunu belirten Katılımcı 19, büyük yaş gruplarında gelişim seviyesi daha üst olduğu için sayının çok etkilemediği belirtmiş ancak, okullarında yaş gruplarına göre sınıfların oluşturulmasının bu konuda bir avantaj olarak gördüğünü vurulanmıştır (K.19, Görüşme notları, s.11). Katılımcılara sorulan “Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığınız problemler nelerdir? (teoride ya da uygulamada)”

sorusuna: öğrencileri tanımanın kolay olmamasından dolayı zaman sorunu yaşadıklarını ve onların isteklerine cevap vermede zorlandıklarını belirtmiştir (K.17, Görüşme notları, s.74).

Her bireyin farklı ihtiyaçları, farklı gelişim düzeyi, farklı ilgileri olduğu düşünüldüğünde sınıf mevcudunun sayısal olarak fazla olması küçük yaş grubunda özellikle uygulamalı olarak yapılan sanat etkinliklerini derinden etkilediği ve öğrenci ihtiyaçlarını tespit ederek eğitime şekil vermenin zor olduğunu belirten katılımcılar, eğitimde niteliğin artması ve daha anlamlı olması açısından sınıf sayısının belirlenirken dikkatli olunması gerektiğinin altını çizmişlerdir.

5.4.4. Nitelik. *Nitelik alt teması, Alan uzmanının eksikliği, Sanat eğitiminde yetkinlik kazanma, Yöntem ve teknikler konusundaki sınırlılık, Eğitimde aynılığın motivasyona etkisi, Eğitimlerin kapsamlı olmaması, Öğrenci seviyesine inememe, Sanat Kavramının farklı algılanması* olmak üzere yedi başlıktan oluşmaktadır. Okul Öncesi öğretmenlerinin belirledikleri eğitim planlarının uygulanması konusunda eksik olduklarını düşündükleri noktalar, sanat eğitimi konusunda kendilerini geliştirmek istedikleri noktalar, uyguladıkları yöntem ve teknikler konusunda akıllarındaki soru işaretleri, farklılık yaratamadıklarını düşündükleri konular, eğitimin amacına uygunluğu, eğitimin öğrenciye uygunluğu ve oluşturulan sanat algıları konusunda katılımcı öğretmenlerin neler düşündüklerine dair durumlar bu alt kapsamda yer alan konulardır.

5.4.4.1. Alan uzmanının eksikliği. Üniversitede her bölümün kendi uzmanlık alanında eğitim aldığını ancak Okul Öncesi öğretmenlerinin, diğer branşlar hakkında da bilgi sahibi olması gerektiğini söyleyen katılımcılar, bu durumun kendilerini zorladıklarını belirtmektedirler. Bu kapsamda özel okullarda ve devlet okullarında uygulama farklılıkları yaşandığı gözlemlenmiştir. Yaşanan farklılıklar konusunda katılımcıların cevapları belirleyici olmuş ve özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin derslerde alan uzmanıyla birlikte çalıştıkları belirlenmiştir.

Katılımcılara sorulan “Sınıfta uygulamış olduğunuz etkinlikler her zaman belli bir amaç doğrultusunda mıdır yoksa boş zaman geçirmek amaçlı uygulamalar yapılmakta mıdır?” sorusuna; genellikle programa göre ilerlediklerini ancak sanat öğretmenin de bazı müdahalelerde bulunabildiği söyleyerek cevap vermiştir (K.2, Görüşme notları, s.25). Ayrıca “Amaç ve kazanımlar doğrultusunda kendiniz etkinlik tasarlıyor musunuz?” sorusuna da benzer doğrultuda cevap veren öğretmenler: sanat öğretmeni olduğu için kendilerinin yapmalarına gerek olmadığını, alan uzmanıyla birlikte süreci yönettiklerini belirtmişlerdir (K.7, K.8, Görüşme notları, s.44).

“Etkinliklerde sanat eğitiminin amaçlarını ne kadar dikkate alıyorsunuz?” sorusuna da alan uzmanı vurgusu yapan öğretmenler; sanat eğitimi konusunda kendilerine yardımcı olan, sorumlulukları paylaşan bir sanat öğretmenin bulunmasının sağladığı kolaylıklardan ve eğitimin amacına uygun olarak yapılmasını sağladığını belirtmişlerdir (K.1, K.9, K.10, Görüşme notları, s.51). Buradan hareketle eğitim sürecinde, sanat öğretmenin yoğun bir müdahalesi söz konusu olduğu söylenilebilmektedir. Ayrıca diğer bir önemli nokta ise, bahsi geçen tüm katılımcıların özel anaokullarında çalıştıklarıdır.

Katılımcılara yöneltilen “Görsel Sanatlar öğretmenleri Okul Öncesinde derslere girmeli mi yoksa Okul Öncesi öğretmenlerine mi böyle bir eğitim verilmelidir? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna cevap veren Katılımcı 5, özel okulda çalışması dolayısıyla sanat öğretmeni ile çalışmayı deneyimlemiş ve eğitim açısından alan uzmanıyla birlikte hareket edilmesi gerektiğini savunmuştur (K.5, Görüşme notları, s.62). Devlet okulunda çalışmasının yaratmış olduğu olanakları değerlendirerek, yurt dışından örnekler sunan Katılımcı 15, öğrenci sayısının az olması ve branş öğretmenlerinin de derslere girmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir (K.15, Görüşme notları, s.64-65). Sanat öğretmenin, sürekli değil belli zamanlarda çalışma yapmak için sınıfa gelmesinin Okul Öncesi öğretmeni için de bilgilendirici olduğunu belirten Katılımcı 15 gibi düşünen Katılımcı 21, üniversite eğitiminin

sanat eğitimi konusunda çok yararlı olmadığını ve zaten zaman içerisinde öğrendiklerini de unuttuğunu, bu nedenle amacına uygun bir eğitim için alandan birinin destek olmasının önemli olduğunu, belirtmiştir (K.21, Görüşme notları, s.68). Alandan birinin derse girmesinin öğrenciler için bir farklılık olacağı gibi Okul Öncesi öğretmenlerinin de bu süreçte uygulama konusunda bir şeyler öğrenebileceklerini ve ayrıca kendilerine bir mola verip dinlenebileceklerini düşünen Katılımcı 21, doğru eğitim almanın altını çizmiştir. Katılımcı 19, alan uzmanı kadar iyi bir sanat eğitimi veremeyeceğini düşündüğü için alan uzmanının derse girmesi gerektiğini belirtmiştir (K.19, Görüşme notları, 69). Okul Öncesi dönemin, eğitim hayatının temelini oluşturduğu için daha önemli olduğunu düşünen katılımcı bu doğrultuda alan uzmanının erken müdahalesi ile daha güzel sonuçlar alınabileceğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Branş öğretmenlerinin ilkokul, ortaokul, lisedeki gibi derslere girmesi güzel olabilir. Bizlere böyle bir eğitim verilse de olur ancak branş öğretmenin derse girmesi daha da güzel olur. Şöyle düşünün ben alan uzmanı değilim benim o eğitimi vermemle bu işi bilen profesyonel birinin o eğitimi vermesi arasında çok fark var. (K.16, Görüşme notları, s.66)

Okul Öncesi öğretmenlerinin de sanat alanında eğitim almasını savunan Katılımcı 17 konuya farklı bir bakış açısı getirerek; öğretmenlerin estetiği bilmesi ve algılaması gerektiğine inandığı için bu konuda eğitim almaları gerektiğini, üniversitede sanat konusunda yeterli eğitim alamadıklarını, molaları olmamasının enerjilerini kötü etkilediğini ve başka öğretmen derse girmediği için çocukların kendilerine hapsedilmiş hissettiğinden bahsetmiştir (K.17, Görüşme notları, s.66). Çalışmaya müdahale etmeksizin yapılan bilinçli açıklamalar ve yönlendirmelerle çok iyi bir başarı elde edileceğini düşünen Katılımcı 2 ise, yapılan yönlendirmeler konusunda dikkatli olunması gerektiği konusunda uyarmıştır (K.2, Görüşme notları, s.78). Bir diğer görüş ise, programdaki kazanımların yeterli olmadığını, branş öğretmenlerinin de bu konuda destek olması gerektiğini çünkü uzman olmadığı konuda

yaptığı etkinliklerde, doğru bir çalışma yapmak için dikkat etmesi gereken konuların, öğrencisiyle ilgilenmesine engel oluşturduğu düşüncesidir (K.13, Görüşme notları, s.80).

5.4.4.2. Sanat eğitiminde yetkinlik kazanma. Sanat temelli etkinliklerin uygulanması konusunda kendilerinin birtakım eksiklikleri bulunduğunu düşünen katılımcılar, bu konuda farklı önerilerde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda sorulan “Sanat ve sanat eğitiminin Okul Öncesi eğitimde rolü ve önemi sizce nedir?” sorusuna Katılımcı 20, sanat eğitiminin önemli olduğunu düşündüğünü, ancak sanat eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını belirterek üniversite eğitiminde de bu konuda eksiklikler olduğunu, MEB’in de bu konuda hizmet içi eğitimle alana katkı sağlamadığını söylemiştir (K.20, Görüşme notları, s.18).

Alan bilgisinin yeterli olmadığını düşünen Katılımcı 19, planda yer alan açıklamalar doğrultusunda çalışma yaptırdığını kendisine sorulan “Etkinliklerde sanat eğitiminin amaçlarını ne kadar dikkate alıyorsunuz?” sorusuna; alan uzmanı olmadığı için doğru uygulamalar yapıp yapmadığı konusunda kafasında soru işaretlerini olduğunu belirtmiştir (K.19, Görüşme notları, s.54). Kendisine sorulan “Son olarak bunların dışında eklemek istedikleriniz var mıdır? Fikirleriniz Okul Öncesi dönemde verilen sanat eğitimine katkı sağlayacaktır.” sorusuna da bir önceki açıklaması doğrultusunda ifadeler kullanarak, sanat konusunda eğitim almaları gerektiğini belirtmiş ve bunun çalışmanın amacından sapmaması için gerekli olduğunu, bu konuda hizmet içi eğitimlerin faydalı olacağını düşündüğünü söylemiştir (K.19, Görüşme notları, s.88).

Bu doğrultuda, sanat eğitimi konusunda ne düşündüklerini öğrenmek amacıyla katılımcılara: “Görsel Sanatlar öğretmenleri Okul Öncesinde derslere girmeli mi yoksa Okul Öncesi öğretmenlerine mi böyle bir eğitim verilmelidir? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve üç farklı görüş çıkmıştır. Okul Öncesi öğretmenlerine eğitim verilmesini savunan Katılımcı 4: “Okul Öncesi öğretmenlerine ders verilmeli ve onlar derse girmeli. Öğretmen kendi öğrencisini daha iyi tanıdığı için daha verimli bir program

geliştirebilir bence” (K.4, Görüşme notları, s.61) şeklindeki ifadesiyle gerekçesini açıklamıştır. Bu doğrultuda ikilemede kalan Katılımcı 18 ise: “Aslında ikisi de olabilir. Yani hem bizlere de eğitim verilsin çünkü dediğim gibi bazen ben bu alanda kendimi geliştirmeye çalışıyorum ama yetersiz kaldığım oluyor. O yüzden zorunlu olmasa bile imkânlarla bağlı olarak Görsel Sanatlar öğretmenleri de gelebilirler.” (K.18, Görüşme notları, s.68) sözleriyle kendini geliştirmek istediğini belirten katılımcı, nasıl ilerlemesi gerektiğini bilmediği için alan uzmanıyla derse girmenin kendisine bu konuda yardımcı olacağını düşünmektedir. Katılımcı 20 ise, farklı bir açıdan bakarak sanat öğretmenlerinin de küçük yaş grubu konusunda bilgisi olmadığı için yardımcı olamayacaklarını düşündüğünü söylemiştir (K.20, Görüşme notları, s.69).

Okul Öncesi öğretmenlerine eğitim verilmesi gerektiğinin, ancak bunun da belli kıstasları olması gerektiğini söyleyen katılımcı, eğitimlerin teorik olmaması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitimcilerin nasıl uygulama yapmaları gerektiğini bilmeden yetiştirilmeleri, onların sıradan çalışmalar yaparak sadece işlerini yapmalarını sağladığını belirten Başar’ın (1999: 121) katılımcılarla aynı düşüncelere sahip olduğu görülmektedir.

5.4.4.3. Yöntem ve teknikler konusunda sınırlılık. Eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler, konuya farklı boyut kazandırarak daha kolay ve kalıcı öğrenmeleri sağladığı için önemlidir. Bilinen birçok eğitim yöntem ve yaklaşımı olmasına rağmen buradaki hassas nokta eğitimcinin öğrencisinin özelliklerine göre bir eğitim yaklaşımı benimsemesidir. Bunun kişisel birikimle ilgili olduğunu söyleyen Aydın (2004), eğitimcinin benimsediği yaklaşımın doğal olarak bundan doğrudan etkilenen öğrencinin öğrenme yaklaşımını belirlediğini belirtmiştir. Eğitimde istenilen başarının sağlanabilmesi için bireysel olarak değerlendirilen öğrenciye uygun bir yaklaşımın benimsenmesi ve buna uygun bir eğitim ortamında uygulanması gerekmektedir (Vural, 2009).

Katılımcılara sorulan “Öğrenci sayısı sizin sanatsal etkinliklerinize nasıl etki eder?” sorusuna, hazır kalıp kullanarak istediği sayı kadar çoğaltabildiği için öğrenci sayısının kendisini etkilemediğini belirtmiştir (K.20, Görüşme notları, s.11). Katılımcının burada “hazır kalıp” ifadesinin sınırlı alan boyaması yapılan hazır çizim sayfaları olduğu düşünülmektedir. Katılımcı 18 ise kendisine sorulan “Etkinliklerde sanat eğitiminin amaçlarını ne kadar dikkate alıyorsunuz?” sorusunu; sanat kazanımlarından haberdar olmadığını belirterek ve programın kendisini sınırlandırmasını doğru bulmadığını söyleyerek cevaplamıştır (K.18, Görüşme notları, s.54). Programın sınırlandırması ve öğretmeni özgür kılmadığı konusunda Katılımcı 18 ile benzer ifadelerde bulunan Katılımcı 4, kendisine sorulan “Son olarak bunların dışında eklemek istedikleriniz var mıdır? Fikirleriniz Okul Öncesi dönemde verilen sanat eğitimine katkı sağlayacaktır.” sorusu için, öğrencilerine uygun olarak kendisinin bir program hazırlaması konusunda, MEB’in özgür bırakarak öğretmenleri desteklemesi gerektiğini belirtmiştir (K.4, Görüşme notları, s.78).

5.4.4.4. Eğitimde aynılığın motivasyona etkisi. Katılımcılara sorulan “Sanat Etkinliklerinde hedef ve kazanımları dikkate almadığınız oluyor mu, hangi durumlarda?” sorusuna: genel olarak kazanımlara göre hareket ettiklerini ve benzer kazanımların yer almasından kaynaklı olumsuz gördüğü noktaları belirtmiştir (K.21, Görüşme notları, s.50). Katılımcıların ifadelerinden; Okul Öncesi öğretmenleri sanat eğitimi konusunda Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kazanımların sınırlı olduğunu, sanat eğitiminin hep aynı kazanımlarla ilişkilendirildiğini ve bu nedenle dikkat etmeseler dahi doğal olarak o kazanımlara yer verdiklerini düşündükleri anlaşılmıştır (K.14, Görüşme notları, s.52). Öğrencilerin sürekli aynı ortamda aynı kişiden eğitim almasının bir süreden sonra öğrencileri heyecanlandırmadığını söyleyen Katılımcı 19 (K.19, Görüşme notları, s.68-69), kendisine sorulan bir diğer soru olan “Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığınız

problemler nelerdir? (teoride ya da uygulamada)” sorusuna sürekli kendini tekrar eden durumların getirmiş olduğu olumsuzluktan bahsederek:

Kendimden pay biçiyorum mesela bir kursa gitsem her gün aynı öğretmeni görmek ister miydim, ya da aynı yöntemle ders almak ister miyim? Hayır, istemem. O zaman niye çocuklara bunu sunuyoruz? Düşünsenize bir çocuk o gün müzik dersi için başka bir öğretmenle org çalışacak, başka bir gün Görsel Sanatlar öğretmeniyle beraber ebru çalışacak atıyorum, ertesi gün dans öğretmeni gelecek bir saat, aslında çocuğun ufkunu genişleten ve mükemmel etkilen bırakabilen bir uygulama olur. Yeteneklerin keşfi için de neye yatkın olduğunu bu sayede öğrenebiliriz. (K.19, Görüşme notları, s.76-77)

şeklinde cevap vermiş ve yetenek keşfi için bu tarz değişikliklerin yapılması gerektiğini savunmuştur.

5.4.4.5. Eğitimlerin kapsamlı olmaması. Katılımcılara yöneltilen “Görsel Sanatlar öğretmenleri Okul Öncesinde derslere girmeli mi yoksa Okul Öncesi öğretmenlerine mi böyle bir eğitim verilmelidir? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna Katılımcı 6: sürekli uygulama yaptıkları için kendilerini geliştirdiklerini bu nedenle eğitime ihtiyaçlarının olmadığını belirten katılımcı, sanat eğitiminin daha anlamlı ve kapsamlı olması için alan uzmanının gerektiğini söyleyerek kendisinin verdiği eğitimi yeterince anlamlı ve kapsamına uygun görmediğinin altını çizmiştir (K.6, Görüşme notları, s.62). Okul Öncesi dönemde, sanat eğitimine yönelik olan kazanımların eksik kaldığını ve var olan kazanımların da anlaşılır olmadığını söyleyen Katılımcı 16, kendisine sorulan “Son olarak bunların dışında eklemek istedikleriniz var mıdır? Fikirleriniz Okul Öncesi dönemde verilen sanat eğitime katkı sağlayacaktır.” sorusuna: “Sanat konusunda kazanımlar ayrı bir şekilde verilmemiş, bilişsel becerilerle ilgili kazanımlardan ilgili olabilecek kazanımı alarak etkinlik oluşturuyorsunuz mesela o nedenle kazanımlar çok açıklayıcı değil. Maddeler eklenebilir daha kapsamlı olması için, daha açıklayıcı olabilir” (K.16, Görüşme notları, s.83) şeklinde cevap vererek düşüncelerini ifade etmiştir.

5.4.4.6. Öğrenci seviyesine inememe. Okul Öncesi dönemde çocuk çeşitli nedenlerle kendini anlatamayabilir, ihtiyaçlarını belirtemeyebilir, bu noktada Okul Öncesi öğretmenin yaklaşımı çok önemlidir. Süreç içerisinde öğrencilerin iç dünyalarına ulaşmak ve çeşitli nedenlerle öğrenciyle iletişim kurulamamanın vermiş olduğu zorlukları anlatmak adına bu başlığa genel bir perspektif sağlayan “öğrenci seviyesine inememe” denmiştir. “Sanat öğretmenleri öğrenciye ulaşmada daha etkili (K.12, Görüşme notları, s.63).” diyerek bir açıklama yapan Katılımcı 12, sanat öğretmenin alanının uzmanı olması sebebi ile öğrenciyi daha iyi anladığını belirtmiştir. Ayrıca, sınıftaki öğrencilere ulaşma konusunda özellikle Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan iletişim kopukluğunu belirten katılımcılar, bu durumun eğitimin niteliğini ve önceliğini değiştiren faktörler olarak nitelendirmişlerdir (K.13, K. 16, Görüşme notları, s.79-83).

5.4.4.7. Sanat kavramının farklı algılanması. Okul Öncesi eğitimde, meslektaşlarının sanat eğitimi konusunu belli başlı kavramlar çerçevesinde anladıklarını ya da farklı yorumladıklarını düşünen katılımcılar, rahatsız oldukları konuları belirtmiş ve kendilerinin yapmış oldukları uygulamalardan örnekler vererek açıklamışlardır. “Sanat ve sanat eğitiminin Okul Öncesi eğitimde rolü ve önemi sizce nedir?” sorusuna bu bağlamda cevap veren öğretmenlerden Katılımcı 18:

Okul Öncesi dönem bu gelişimin, algının çok açık olduğu bir dönem ve çocukların her şeyi kolay aldıkları dönem olduğu için olması gerekiyor diye düşünüyorum ama ülkemizde sanırım yanlış anlıyoruz biz sanat eğitimi. Kes, boya, yapıştır olarak algılıyoruz. O yüzden daha kaliteli, içi dolu etkinlikler olursa daha temeli sağlam şeyler olacak. (K.18, Görüşme notları, s.17)

şeklindeki ifadesiyle sanat eğitimi konusunda farklı uygulamalar yapılabileceğini hatta ailelerin de etkinlikler vasıtasıyla sanat eğitimine dahil edilebileceğini kendisinin yapmış olduğu etkinliklerle açıklamıştır. Ayrıca katılımcının ifadesinin devamında yer verdiği “Müzikte biraz beceriksizim ama resme biraz ilgim var, yeteneğim var.” cümlesinden ve genel olarak sanata verdiği önemden bahsetmesinden, öğretmenlerin ilgilerinin ders içeriğine

etki ederek öğrencileri yönlendirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcı 18, kendisine yöneltilen başka bir soruda da benzer bir açıklamada bulunarak; öğretmenlerin sanat algılarının değişmesi gerektiğini bu konuda kendilerini geliştirecek eğitimlere ve etkinliklere katılmaları gerektiğini belirtmiştir (K.18, Görüşme notları, s.87).

Katılımcı 14 kendisine sorulan “Görsel Sanatlar öğretmenleri Okul Öncesinde derslere girmeli mi yoksa Okul Öncesi öğretmenlerine mi böyle bir eğitim verilmelidir? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna, çocukların yaş grubuna dikkat çekerek zaten başarılı bir çalışma ortaya çıkamayacağını “çocukça” şeklinde ifade ettiği tarzda olacağını bu nedenle kendilerinin eğitime ihtiyacı olmadığını ve derste sanat öğretmenine ihtiyaç duymadığını belirtmiştir (K.14, Görüşme notları, s.64). Kendisine yöneltilen bir diğer soru olan “Son olarak bunların dışında eklemek istedikleriniz var mıdır? Fikirleriniz Okul Öncesi dönemde verilen sanat eğitimine katkı sağlayacaktır.” sorusuna; anaokullarındaki imkânların iyi olduğunu, fakat kurum müdürlerinin itibar için bir takım çalışmalarla süreci olumsuz etkilediklerini söyleyerek konuya farklı bir bakış açısı getirmiştir (K.14, Görüşme notları, s.81). Protokolün güzel görmesi ve okul adının iyi anılması amacıyla öğrenci çalışmalarına dahi müdahale edildiğini ifade eden Katılımcı 14, sanat kavramının nasıl algılandığı konusunda fikirler vermiştir. Bunun doğru bir uygulama olmadığını nitelercesine bir açıklama yapan Katılımcı 17 ise bu konuda: “Okul Öncesi dönem ihmal ediliyor ancak en önemli dönem burası. Öğretmen arkadaşların sanatsal etkinliklere çok fazla yer verip de o çalışmayı kendisi yapması bana ters geliyor. Çocuğun haz alması için yapılan etkinlik bu bence ona müdahaleler yapılmamalı diye düşünüyorum” (K.17, Görüşme notları, s.84) diyerek öğretmenlerin öğrenci çalışmalarına müdahale ettiğini açık bir dille aktarmıştır.

5.4.5. Dış etkenler. *Dış Etkenler* alt teması, *Velinin sosyo-ekonomik düzeyi, Zaman problemi, Teneffüs sorunu, Yardımcı personel sorunu* olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır. Okul Öncesi eğitime etki eden velinin maddi olanakları, öğretmenlerin zamanı

nasıl değerlendirdiği, öğretmenlerin teneffüslerinin ve sınıfta bir yardımcının olmamasının getirdiği zorluklar bu alt kapsamda yer alan konulardır.

5.4.5.1. Velinin sosyo-ekonomik düzeyi. Okul Öncesi dönemde, malzemenin ne kadar önemli olduğuna dair önceki bölümlerde yapılan açıklamalarda maddi olanakların etkili olduğu belirtilmişti. Devletin yapmış olduğu yardımların yeterli olduğu düşünülmediğinden veli desteği önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda açıklamalarda bulunan Katılımcı 19; materyallerin çok önemli olduğunu ve çeşitlendirilmesi gerektiğini söylemiş ve bu konuda ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin sanat eğitimi için önemli olduğunu belirtmiştir (K.19, Görüşme notları, s.76). Katılımcı 15 ise, sadece sanat eğitimi için değil tercih edilecek okul için de maddi imkânların önemli olduğunu:

Her zaman müstakil okullar daha çok tercih ediliyor. İmkânları daha fazladır. Yine de sosyo-ekonomik durumları aynı değil her ailenin işte anaokuluna gitmesi için servis masrafı, aidatı çok yüksek gibi durumlar oluyor her aile bunu karşılayamadığı için ne kadar şartlar sınırlı olsa da anasınıflarının bulunması faydalı diye düşünüyorum. Gelir durumu daha az olan ailelerin tercihi daha çok anasınıfları oluyor. (K.15, Görüşme notları, s.82)

şeklindeki açıklamasıyla belirtmiştir. Ayrıca bu döneme olan bakış açısının da etkilendiğini söyleyen katılımcılardan Katılımcı 12: “Aileler oyun oynayabilecekleri vakit geçirebilecekleri yer olarak görüyorlar. Genellikle çalışan anneler gönderiyor çocuklarını. Önemi fark ederek gönderen çok az ve çok nadir” (K.12, Görüşme notları, s.79) diyerek veliler tarafından gereken önemin verilmediğini ifade etmiştir.

5.4.5.2. Zaman problemi. Katılımcılar Okul Öncesi dönemde, günlük plan içerisinde yer alan konuların etkili bir şekilde öğretilmesi için her öğrenciyle ilgilenmek durumunda olduklarından, öğrenci sayısının çok olmasından kaynaklanan zamana ilişkin problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultudaki açıklamalardan birini yapan Katılımcı 20, öğrencilerle tek tek ilgilenmenin uzun zaman aldığını belirterek sınıfların kalabalık olmaması gerektiğini savunmuştur (K.20, Görüşme notları, s.4).

Katılımcılara sorulan “Öğrenci sayısı sizin sanatsal etkinliklerinize nasıl etki eder?” sorusuna süreci birlikte yönettiği bir çalışma arkadaşı olduğu için, şuan bir sorun yaşamadığını belirten katılımcı: “Sanat öğretmenimiz olmadığı zamanlardaki durumumu düşünürsek, bütün öğrencilerle tek tek ilgilenmek zor oluyor ve zaman alıyor. En fazla bir sınıfta 12- 13 öğrenci olmalı” (K.2, Görüşme notları, s.5) şeklindeki ifadesiyle kendisine yardımcı olacak birinin bulunmaması durumunda öğrenci sayısının zamanı etkili kullanmada önemli olduğunu belirtmiştir. Sadece öğrenciyle ilgilenmenin değil aynı zamanda yardımcı olan biri olmadığı için etkinlikten sonra sınıfı toplamak ve organize etmenin de zaman aldığını belirten Katılımcı 14, öğrenci mevcudunun önemli olduğunu vurgulamıştır (K.14, Görüşme notları, s.7).

“Sınıfta uygulamış olduğunuz etkinlikler her zaman belli bir amaç doğrultusunda mıdır yoksa boş zaman geçirmek amaçlı uygulamalar yapılmakta mıdır?” sorusuna, yarım gün eğitim yaptığı için zamanın yetmediğini söyleyerek cevap veren Katılımcı 13: “Kesinlikle bir amaç doğrultusunda oluyor. Çünkü özellikle yarım gün eğitim verdiğimiz için zaman yetmiyor. Her şeyin belli bir zamanı, belli bir uygulama süresi var” (K.13, Görüşme notları, s.26) şeklindeki ifadesi ile zamanı etkili kullanmanın programı yetiştirebilme açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

5.4.5.3. Teneffüsün olmaması. MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nin yapılan son değişikliklerle, 10.07.2019 tarihinde resmi gazetede yayınlanan: MADDE 6 – (1)(Değişik:RG-25/6/2015-29397) Okul Öncesi eğitim kurumlarında; a) (Değişik:RG-10/7/2019-30827) Güne başlama, oyun, beslenme, temizlik, etkinlik, dinlenme ve günü değerlendirme zamanlarını da içerecek şekilde gündeellişer dakikalık aralıksız 6 etkinlik saati süre ile normal eğitim yapılması esastır. Ancak kayıt alanında okula kesin kaydı yapılamamış çocuk bulunan okullarda ikili eğitim yapılması zorunludur.

ibaresinde, ara verilmeden eğitimin tamamlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu durumun öğretmenleri, kendi özel ihtiyaçlarını karşılayamayacak duruma getirmesini: “Teneffüsüm

yok. Yardımcı olmaması bu durumlarda daha kötü, sınıftan dışarı çıkmanız gerekse çıkamayacaksınız. Tuvalete bile gidemiyoruz, diğer meslektaşlarımız gibi çay içip biraz dinlenebileceğimiz bir zaman dilimi yok” (K.14, Görüşme notları, s.81) sözleriyle aktarmıştır. Katılımcı 6 ise, sınıfında bir sanat öğretmenin olmasını sorumlulukların paylaşımı olarak değerlendirmiş ve bu konuyla ilgili olarak sınıfta yardımcı olan bir kişinin olması teneffüs hakkı olmasa dahi o rahatlığı sağladığını belirtmiştir (K.6, Görüşme notları, s.62). Katılımcı 13, sınıfında sanat öğretmeni olmadığını ancak stajyerinin bu konuda kendisine destek olduğunu söylemiş ve Okul Öncesi dönemde, öğretmenlerin mola haklarının olmaması kişisel ihtiyaçlarını karşılayamamalarına ve performanslarının kötü etkilenmesine neden olduğunu belirtmiştir (K.13, Görüşme notları, s.79).

5.4.5.4. Yardımcı personel eksikliği. Okul Öncesi dönemde, süreç içerisinde bir takım problemlerle karşılaşan Okul Öncesi öğretmenleri bunların birçoğunun kendilerine yardımcı birinin olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu doğrultuda açıklama yapan Katılımcı 21, öğrencilerinin yaşlarının büyük olmasından dolayı sayıdan fazla etkilenmediğini ancak yine de bir yardımcının sınıfta bulunmasının önemli olduğunu belirtmiştir (K.21, Görüşme notları, s.9). Katılımcılara sorulan “Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığınız problemler nelerdir? (teoride ya da uygulamada)” sorusuna sınıfta yardımcısının olmadığını ve stajyerlerin kendisine sağladığı katkıdan bahsederek uğraş verici etkinlikleri stajyerinin geldiği günlere organize ettiğini, yapılan zümre toplantılarında diğer öğretmenlerin de yardımcıları olmadığını ve bunun yaşattığı zorlukları dile getirdiklerini belirtmiştir (K.15, Görüşme notları, s.72-73).

Sınıfın tüm sorumluluklarının kendilerine bırakıldığını belirten bir açıklamada bulunan Katılımcı 14:

Bahçemiz yok. Çocukları dışarı çıkartamıyoruz. Sınıfa bir yardımcı gerekiyor. Şuan stajyerim var onun sayesinde biraz rahatladım. Sınıfa bir şey dökülüyor diyelim kendim siliyorum, etrafı toparlayıp diğer etkinliğe geçilmesi gerek mesela yine ben yapıyorum. Ee çocuklar var. Hangi

birini ben yapayım? O nedenle sınıfa ya yardımcı biri gelmeli ya da Okul Öncesi eğitimin günlük saatleri daha aza indirilmeli. Ama gelecek kişi öğretmen olmamalı sınıfta ikicilik olur. O beni beğenmez ben onu beğenmem olmaz. (K.14, Görüşme notları, s.80-81)

şeklindeki ifadesiyle yardımcı birinin sınıfta bulunmamasından dolayı sınıf ortamını eğitime hazırlama, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama gibi durumların da kendi sorumluklarında olması eğitime ayrılan zamanı azalttığını belirtmiştir. Katılımcı 20 ise, özellikle sanat etkinliklerinde duyduğu yardım ihtiyacını sınıfına gelen stajyerler sayesinde karşıladığını belirterek, sınıfa tek kişinin yetemediğini söylemiştir (K.20, Görüşme notları, s.89).

5.5. Sanat Eğitiminde Sorunlara Yönelik Yöntem Arayışı

Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi uygulamalarına ve süreçte tespit edilen sorunlara yönelik ilgili literatür taranarak bir çözüm arayışına gidildiği, sorunların kendi bağlamında değerlendirilerek önerilerin sunulduğu bir süreç olduğu, bu temanın adına neden “*Sanat Eğitiminde Yöntem Arayışı*” denildiğini açıklamaktadır.

Bu tema içerisinde ele alınan bulgular, üç alt başlıkta incelenmiştir. Sanat eğitiminin Okul Öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve günlük planlarına nasıl aldıkları, hangi konuların göz ardı edildiğini konu alan İçerik Oluşturma Sorunları; sanat etkinliklerinin uygulanmasındaki amaca uygunluğu etkileyen faktörlerin irdelemesini konu alan Uygulama Sorunları; öğretmenlerin program içeriklerinin amaçlarını belirlerken değerlendirmeye aldıkları çeşitli etmenler ile öğrencilerin çalışmalarının çıktılarının konu alındığı alan Değerlendirme Sorunları kategorileri, Okul Öncesi dönemde eğitim işleyişinin olumsuz etkilendiği durumların detaylı incelenerek sorunların ifade edilmesi ve çözüm önerisi sunulması amaçlanmıştır. *Sanat Eğitiminde Yöntem Arayışı* temasına ait kategoriler ve kodların şematik anlatımı Şekil 5’te yer almıştır.

Şekil 5

Sanat eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yöntem arayışı temasına ait kategoriler ve kodlar

İÇERİK OLUŞTURMA SORUNLARI

Sanatın öğretim aracı olarak kullanılması
Sistemik uygulanan bir müfredat veya öğretim programı olmayışı
Öğrencilerin dönemsel özellikleri dikkate alınarak program hazırlanmaması
Programda sanatsal kazanımların amaca uygun nitelikte yer almaması
Sanat eğitimini sınırlı algılama



DEĞERLENDİRME SORUNLARI

Programdaki amaçların dışına çıkılarak farklı odakların oluşturulması
Sanat çalışmasını değerlendirme sorunu

UYGULAMA SORUNLARI

Yöntem, teknikler ve malzeme kullanımı konusunda geleneksel yaklaşım
Öğretmen eğitiminde alan bilgisi sorunu
Değişen şartlarda/ ani durumlarda programdaki amaç ve hedeflerden ayrılma
İstenilen sınıf ortamının bulunamaması
Öğretmen performansını etkileyen faktörler

5.5.1. İçerik oluşturma sorunları. *İçerik Oluşturma Sorunları* alt teması, *Sanatın öğretim aracı olarak kullanılması, Sistemik uygulanan bir öğretim programı olmayışı, Öğrencilerin dönemsel özellikleri dikkate alınarak program hazırlanması, Programda sanatsal kazanımların amaca uygun nitelikte yer almaması, Sanat eğitimini sınırlı algılama* olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır. Okul Öncesi öğretmenlerinin; sanatı eğitimde hangi amaçlarla kullandığı, içerik oluştururken hangi stratejilerin izlendiği, öğrencilerin dönemsel özelliklerinin dikkate alınmasının önemi, sanatsal amaçların nasıl yer aldığı ve anlaşıldığının değerlendirilmesi, tüm bu sürecin kilit noktasını oluşturan sanatın nasıl algılanması gerektiği bu alt kapsamda yer alan konulardır.

5.5.1.1. Sanatın öğretim aracı olarak kullanılması. Geçtiğimiz yıllar boyunca sanat, okul öğretim programının yeniden yapılandırılması ile ilgili yeni fikirlerin merkezine yerleştirildi (Chappell, 2005; Gude, 2004; Krug & Cohen-Evron, 2000; Walker, 2001). Sanatın, öğrencinin öğrenmesi üzerindeki faydalarını açığa çıkaran araştırmalar, eğitim reformcularının dikkatini çekmiştir ve sanat, serbest zaman boyama etkinliğinin eğlenceli olmasından, önemli yararları olan temel bir konuya doğru bir dönüşüm geçirmiştir. Sanatın aktif katılımı teşvik ettiğini (Goldberg, 2005), değişen öğrenme stillerini etkili bir şekilde öğretmeye yardımcı olduğunu (Rabkin & Redmond, 2004), yaratıcılığı ve kendini ifade etmeyi desteklediğini göstermiştir (Boyd, 1980). Bunun yanında, sanat eleştirel düşünmeyi teşvik edebilir, bilgili vatandaşların oluşturulmasına yardım edebilir ve çocuk gelişimi ve öğrenmesini olumlu yönde etkileyebilir (Stokrocki, 2005). Ancak bu durumdan, sanatın diğer alanların öğretimi için onlara hizmet ettiği gibi bir anlam çıkarılmamalıdır. Kırıçoğlu'nun da dediği gibi “sanat, bu kadar çok önem ve işlev arasında kendi özel amaçlarının bir uygulama alanı olmaktan uzaklaşmıştır” (Kırıçoğlu, 2002, s.46).

Okul Öncesi öğretmenlerinin dersi planlarken dikkat ettikleri konular ve içeriklerine bakıldığında; kavramları somutlaştırma amaçlı kullanımı, pekiştirme amaçlı kullanımı, eğlenerek öğrenme gibi konuların dışında İngilizce, Matematik gibi farklı derslerin kazanımlarını öğretmek amacıyla sanatı kullandıkları görülmüştür (bkz. Zor olanı kolay kılma). Bu durumu, bütünleştirilmiş sanat etkinliği adıyla açıklayan öğretmenler, sanatı diğer disiplinlere hizmet eder duruma getirmişlerdir. Bütünleştirilmiş sanat eğitimi (Arts Integration), bir disiplinin öğretimi için diğer disiplinin kullanımını değil, kullanılan tüm disiplinlerin birbirini destekleyerek daha anlamlı, daha güçlü bir öğretim yaşantısının sunulmasını amaçlamaktadır. Bu anlamda farklı disiplinlerin ortak bir konu, bir amaç etrafında birleşerek, biri diğerinin önüne geçmeyecek şekilde; öğretimi güçlendirmeyi,

motivasyonu arttırmayı, bilgiyi daha geniş bir perspektiften ele alabilmeyi öngördüğü için eğitimciler tarafından kullanılmaktadır (Kırıçoğlu, 2014, s.72).

Bütünleştirilmiş sanat eğitimi, öğrencilerin bir kavram hakkındaki anlayışlarını çeşitli sanat biçimleriyle gösterdikleri, yaratıcı ve yapılandırmacı bir öğretme-öğrenme yaklaşımıdır.

Sanatla Bütünleşik Öğrenmenin temel ilkeleri şunlardır (*Art Integration*, s.41):

- Sanat tüm duyuşları ve daha derin öğrenmeyi teşvik eder
- Öğrenme, disiplinlerarasıdır.
- Öğrenme, kapsayıcıdır.
- Öğrenme deneyimsel/uygulamalı olmalıdır.
- Öğrenciler öğrenme yoluyla gelişmelidir.
- İşbirlikçi öğretme öğrenme uygulanmalıdır.
- İşbirlikçi-öğretme, entegrasyonun anahtarıdır. Öğrenme, problem çözme ve yansıtıcı becerilerin gelişmesine neden olmalıdır.

Sanat birçok disiplini kapsadığı için eğitimciler tarafından, öğretim programına doğal bir uyum sağladığına inanarak ve yüksek düzeyde öğrenme potansiyeli gerçekleştirmek amacıyla Bütünleştirilmiş Sanat Eğitimi (*Art Integration*) kullanımı önerilmektedir (Bickley-Green, 1995; Luftig, 2000). Bu yöntemle; öğretilmede, öğrenmede ve deneyimlemede bir kapsayıcılık söz konusu olduğu için diğer disiplinlerle birleşen dinamik bir süreç olarak öğrenciler sadece sanat hakkında değil, aynı zamanda fen, matematik veya diğer konular hakkında da öğreten sanat eserleri yaratabilir ve tartışabilirler.

Bütünleştirici sanat eğitimi kaliteli bir birleştirici öğretme/öğrenme deneyimi sağlar, ancak çoğu zaman yanlış yollarla yorumlanır ve uygulanır. Öğretmenler, sanatı sınıfa dâhil etmeye çalışırken iyi niyetlere sahip olabilirler, ancak sanatlar öğrencinin öğrenmesiyle yeterince bağlantılı olmadığında veya diğer derslerden daha az ciddiyetle muamele gördüklerinde sorunlu hale gelir. Bu yöntem, eleştirel düşünmeyi sağlayamayan ve sanat bilgisini

gösteremeyen bir çalışma sayfasındaki renklendirme gibi, sanat eseri ile ilgili yoğun ve güvenli çalışmalardan farklı olarak, Arts Integration; öğretim programı ve öğrencinin öğrenmesini desteklemeyi amaçlar. Okulda geçirilen süre boyunca boş zamanı doldurma amacına hizmet etmemektedir, ancak ders planlama bileşenlerini içeren dikkatlice planlanmış derslerden oluşmaktadır: hedefler, akademik standartlar, prosedürler ve değerlendirme (Aprill, Burnaford & Weiss, 2001).

Görsel imgeler aynı zamanda çeşitli konularda karmaşık kavramları netleştirmek için bir araç olarak da kullanılabilir. Bu anlamda, Okul Öncesi öğretmenlerin sanatı geri plana atmadan diğer disiplinlerle birleştirerek bir plan hazırlaması, öğretim hedeflerine daha doğru bir şekilde yer verilmesi ve programdaki amaçlara daha uygun bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Tarihten bazı örneklere bakarsak; ünlü sanatçı Leonardo da Vinci, bir çocuğu rahimde belgeleyen ilk sanatçıydı (bilim/biyoloji ile bağlantılar); Hint sanatındaki “at” ancak İskender’in Hindistan’a gelmesinden sonra görülebilir (tarih). Öğretmenin, öğretilen konuya bağlanacak bu tür görüntüleri keşfetmesi gerekir (Sudhir, 2015, s. 225- 258). Dolayısıyla sanatla öğretmek, herhangi bir konu hakkında tablo yapmak anlamına gelmez. Sanat yoluyla öğretmek anlamına gelir.

5.5.1.2. Sistematik uygulanan bir öğretim programı olmayışı. Öğretim ve öğretim programının tanımı öznedir. Hem öğretim programı hem de öğretim; politik, sosyal veya eğitim amaçlı olup olmadığına veya yorumuna bağlı olarak farklı anlamlar alabilir. Öğretim programı, okullarda öğretilen şeydir; öğretim ise, öğretim programının nasıl verildiğini, hangi bilgi ve becerinin edinildiğini gösterir (Wiles, Bondi, Sowell, 2002). Ayrıca, öğretim programı ne öğretildiğinin içeriğidir, öğretim ise akademik programa göre öğretimin uygulanmasıdır. Öğretim tasarımı, bir eğitimcinin felsefesi ve öğretimsel inançlarından etkilenir. Öğretim tasarımı, öğretim programına göre geliştirilir, ancak öğretim programına ve standartlara bağlı kalırken bireyselliği korur.

Okul Öncesi dönem için hazırlanmış bir öğretim programı olmasına rağmen, hangi kazanımın nasıl uygulanacağı, öğretimde hangi materyallerin kullanılacağı, hangi öğretim yönteminin kullanılacağı gibi konuların yer almaması öğretmenleri belirsizliğe sürüklemiştir. Bu konudaki sorumluluk ise öğretmene verilmiştir. Etkinlikleri nasıl hazırlayacağını, ders içeriğini nasıl anlamlı hale getireceğini bilemeyen öğretmen ise çözümü sosyal medyada bulmuştur (bkz. içeriğin oluşturulmasında sosyal medya kullanımı). Kullanılan çeşitli sosyal medya uygulamaları (facebook, instagram, pinterest vb.) ve internetteki çeşitli forumlarda paylaşılan etkinlik örnekleri sınıflara taşınarak ders içeriğini oluşturur duruma gelmiştir. Ayrıca öğretmenler bu uygulamalar sırasında, yıllar içerisindeki tecrübelerini derslerine aktarmakta ve güncel uygulamaları takip etmemektedirler (bkz. öğretmenler arası yardımlaşma). Bahsi geçen tüm uygulamalar, öğretim programındaki amaç ve hedeflerin gerçekleşmesinden ziyade dikkate alınmadıklarını göstermektedir.

Programın uygulanmasındaki bir diğer faktör ise kurum müdürlerinin isteklerinin de etkili olduğu belirli gün ve haftaların programda aktif rol oynaması durumudur. O ay hangi belirli gün ve haftalar varsa planlamayı ona göre yaptıklarını belirten öğretmenlerin, bu günlerin kutlanması için yapılan hazırlıkları ders içerisinde yapmalarından kaynaklı bir takım problemler oluşmaktadır. Öğretmenlerin, hazırlıklarla ilgilendiği süre boyunca kendi başlarına etkinlik yapan öğrencilerin amaç ve hedeften uzak bir süreç izledikleri gözlemlenmiştir.

Okulların açık olduğu 36 hafta yani 180 iş günü boyunca belirli gün ve haftalar kapsamında değerlendirilebilecek toplamda 254 belirli günün bulunması (Tablo 14), bunlara ek olarak mahalli kurtuluş günü, listede yer almayıp bakanlığın istediği etkinlikler (Barış Manço anma haftası, Göbekli Tepe yılı vb.), yılbaşı, mevsimlerin kutlanması, karne haftası gibi günlerin çeşitlendirilebilmesi nedeniyle hepsinin programda yer alması söz konusu değildir. Bu nedenle program hedeflerine odaklanarak mümkün olduğunca dışına çıkılmaması gerekmektedir. Ayrıca öğretim dönemi içerisinde kutlanması/anılması gereken etkinlikler

eğitim yılı başında belirlenmeli ve oğretmenler hazırlıklarını derslerinin dışında tamamlamalı ya da oğrencilerin katkı sunabileceği şekilde amaç ve hedeflere uygun olarak organize etmelidirler. Kutlanılacak/anılacak g¼n ve haftalar sınırlandırılmalı, oğretmenin inisiyatifine bırakılmalıdır.

Tablo 14

Belirli g¼nlerin aylara g¼re dağılımı

Aylar	Kutlanan/Anılan G¼n Sayısı
Ocak	8
şubat	11
Mart	33
Nisan	32
Mayıs	48
Haziran	11
Eyl¼l	16
Ekim	44
Kasım	30
Aralık	21
Toplam	254

*Okulların tatil olduğu g¼nlere ait veriler eklenmemiştir.

Okul ncesi d¼nemde programın sağlamış olduğu “esneklik” özelliğinde yer alan: “Bu programı kullanan oğretmen eğitim planlarını kendisi hazırlar, uygular ve değerlendirir.

Oğretmen, programda yer alan kazanım ve g¼stergeler ile kavramları farklı biçimlerde bir araya getirebilir; etkinliklerini b¼t¼nleřtirilmiř veya ayrı ayrı hazırlayabilir; değişik

konulardan, etkinlik, ortam ve materyallerden yararlanarak öğrenme s¼reçlerini

zenginleştirebilir (Okul ncesi Eğitim Programı,2013, s.15).” ifadesi, oğretmenlerin

programdaki amaç ve hedeflerin dışında, bireysel olarak değerlendirerek s¼reci y¼netmesine

neden olmuştur. Programda bu denli esneklik payı olmasına rağmen, Okul ncesi

oğretmelerinin programın kendilerini sınırladığını bu nedenle içeriğini tamamen kendilerinin

belirleyebileceği zg¼r bir program yapılandırılmasını talep etmeleri zaten bir uygulama

bütünlüğü sağlanmadığı dönemde, eğitimde standart bir yol izlenmesini tamamen engelleyeceğinden doğru bulunmamaktadır. Ancak bölgelere göre öğrenci ve eğitim ihtiyacının değişiklik gösterebileceği düşünülürse, genel amaçların yanında bulunulan ilin öğrenci özelliklerine yönelik küçük değişiklikler yapılabilir. Çeşitli ülkelerde bu tür bölgesel uygulamaların olduğu bilinmektedir. Örneğin, federal bir hükümet sistemine sahip ülkelerde (Avustralya, Kanada, Almanya, İspanya, İsviçre ve ABD), eğitimin sorumluluğu bireysel eyaletlere veya illere aittir. Ulusal düzeyde eğitimin amaçları ve değerleri ile ilgili genel bir açıklama olsa da, detaylar bölge yetkilileri tarafından belirlenir. Benzer şekilde, Macaristan ve Hollanda'da, eğitim amaçlarının açıklamaları kısa tutulur, çünkü karar alma gücünün çoğu bireysel okullara devredilmiştir.

Öte yandan, yüksek merkezi sistemlere sahip ülkeler (Japonya, Kore Cumhuriyeti ve Singapur gibi), toplumsal ihtiyaçlara ve değerlere açıkça atıfta bulunan ayrıntılı eğitim amaçları beyanlarına sahip olma eğilimindedir. Beş ülke, sanatsal becerilerin gelişimini ulusal bir hedef olarak belirlemektedir. Sanat eğitiminin algılanan işlevi ile ilgili farklı nüansların olduğu yanıtlarından açıkça anlaşılmaktadır. Örneğin, Avustralya ve ABD'de, sanatın bütün çocuklar için kazandığı bir hak anlamına gelirken, Fransa sanatsal yeteneğin ifadesi için fırsatlar sunmayı amaçlamaktadır. İngiltere, estetik özlemlerin ve kazanımların takdir edilmesinin gelişimini belirtir. İspanya, yetişkin yaşamına hazırlığın bir parçası olarak sanata olan duyarlılığa (belki de estetik takdir anlamına gelir) odaklanır (QCA Uluslararası Semineri, 2000). Ancak bu uygulamanın Türkiye'de uygulanmasının gerekli görüldüğüne dair çalışmaların bulunmaması böyle bir önerinin sunulmamasına neden olmuştur.

5.5.1.3. Öğrencilerin dönemsel özellikleri dikkate alınarak program hazırlanmaması.

Okul Öncesi eğitim programı, alan uzmanları tarafından hazırlanmış, çocukların yetenek ve ilgilerine yönelik kurgulanmış ve eğlenerek öğrenebilecekleri bir çerçeve çizilerek sunulmalıdır (Akt: Wang, Lin, Spalding, Klecka, Odell, 2011:332). Okul Öncesi dönemde

istenilen hedeflere ulaşabilmek için; çocukların yaşlarına, ilgilerine, gelişimlerine dikkat edilerek hazırlanmış olması ve bütün çocuklara ulaşabilmesi gerekmektedir (Temel, Kandır, Erdemir, Çiftçi, 2005). İlgili ve performans arasındaki ilişkiyi inceleyen 150'nin üzerinde çalışmanın meta-analizinde, Schiefele, Krapp ve Winteler (1992), bireysel ilginin hem akademik hem de uygulama performansı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında ilgi ve istek, öğrenme ve akademik başarıda çok önemli bir rol oynamaktadır. Pozitif bilimler ve sağlık psikolojisindeki araştırmacılar, mutluluk ve yaşam memnuniyetinin refahın önemli bileşenleri olduğunu göstermiştir (Lucas, 2007; Sheldon & Lyubomirsky, 2007). İlgi çekici bulduğumuz faaliyetlerin ve konuların sürdürülmesi, yaşamlarımızla ne kadar ilgili olduğunun belirlenmesinde önemli bir rol oynamakta ve bunu yapmamak bizi rahatsızlık ve hoşnutsuzluk hissi ile baş başa bırakmaktadır (Sheldon & Elliot, 1999). Bu nedenle, ilginin önemli bir sonuç olduğu perspektifi uzmanlar tarafından desteklenmekte ve bunun hayatımızın diğer alanlarında başarının önemli bir bileşeni olduğuna inanılmaktadır (Harackiewicz, Durik & Barron, 2005; Hidi & Harackiewicz, 2000; Maehr, 1989; Nicholls, 1984). Bu doğrultudaki çalışmalarını, ortaokul ve lise öğrencileri ile yapan araştırmacılar da benzer sonuçlar elde etmiştir (Meece, Wigfield & Eccles, 1990; Updegraff, Eccles, Barber & O'Brien, 1996; Wigfield, 1994; Xiang, Chen & Bruene, 2005).

Yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır ki; Okul Öncesi eğitim programının ve bunun gerçekleştirilmesini sağlayan öğretmenin, eğitim verdiği öğrencilerin gelişim dönemlerini ve bununla ilişkili olarak oluşan ilgilerini dikkate alması gerekmektedir. Bu nedenle, özellikle farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olmasından kaynaklanan problemler ya da aynı yaş grubu olsa dahi kişilerin sahip olduğu bireysel farklılıklara dikkat edilerek içerik oluşturulması öğretmeni en çok zorlayan faktörler olarak ortaya çıkmıştır (bkz. Öze inememe). Öğretmenlerin ayrıca Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bazı kazanımların çocukların seviyelerinin üstünde olduğunu belirtmeleri (bkz. Öğrenci ihtiyaçlarına göre

etkinlikler), programdaki kazanımların öğrencilere hitap etmediğini gösteren ve doğal olarak kazanımların uygulanabilirliğini olumsuz etkileyen bir durumdur. Tüm bu sebeplerden dolayı öğrencilerin yaş grubu farklılıklarına göre programın yapılandırılması gelişimsel olarak aynı dönemde olmayan çocuklara aynı sınıfta eğitim verilmemesi, öğretmenlerin hitap ettiği kitleyi daha iyi anlaması ve daha iyi bir eğitim sunmasına yardım edecektir.

5.5.1.4. Programda sanatsal kazanımların amaca uygun nitelikte yer almaması. Okul Öncesi dönemde sanatın kendi amacı dışında bir öğretim aracı olarak kullanılmasına karşın, sanatsal hedef ve kazanımların çoğunlukla dikkate alınmaması dikkat çeken bir durumdur. Çocukların en çok sevdiği etkinlik olma özelliği gösteren, öğretmenlerin ise öğretim konusunda sürekli olarak yardım aldıkları sanatın, amaç ve hedeften uzak olarak yer alması sanat eğitimi konusunda bir sorun teşkil etmektedir. Ek olarak öğretmenlerin sanatsal hedeflerin varlığından haberlerinin olmadığını ifade etmeleri sanat eğitiminin amaçlarına ulaşmanın mümkün olmadığını göstermektedir (bkz. yöntem ve teknikler konusundaki sınırlılık).

Öğretim programı incelendiğinde ise; sanat konusundaki kazanımlara, somut olmayan ve genel ifadeler şeklinde yer verilmesinin kazanımların anlaşılmasına ve farklı yorumlanmasına sebep olduğu görülmüştür (bkz. sanat eğitimi anlamlandırma). Ayrıca Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sanat kazanımlarının ayrı olarak verilmemesinden dolayı, öğretmenlerin gelişim alanlarından kazanım seçerek bir sanat etkinliği oluşturmaları, sanat eğitimine uygunluğu konusunda öğretmenlerin kendilerinden emin olamamalarına sebep olduğu görülmektedir. Kazanımların açık, anlaşılır bir şekilde programda yer alması, hep aynı tür kazanımlara yer verilerek sanat eğitiminin kapsamını daraltması bu nedenle başka sanat kazanımlarına yer verilebileceği ve bu sayede kapsamlı ve anlamlı bir eğitim sağlatılacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin amaca uygun olarak kazanımları nasıl anlaması ve

uygulaması gerektiği konusunda gerekli açıklamalar ve örneklerin programa dâhil edilmesi bu anlamda yararlı olacaktır.

5.5.1.5. Sanat eğitimi sınırlı algulama. Okul Öncesi dönemde sanatla ilişkilendirilen kazanımlar incelendiğinde (bkz. sanat etkinliklerini anlamlandırma) ağırlıklı olarak motor gelişimi öğretim alanında bulunan “küçük kas gelişimi gerektiren hareketleri yapar.” kazanımına yer verilmesi, sanatın Okul Öncesinde kas gelişim amacı güden bir alan olarak algılanmasına neden olmuştur. Öğretmenlerin hali hazırda bir öğretim materyali olarak gördükleri sanat etkinliklerinin, programda sınırlı kazanımlara yer verilmesi sanat eğitimi amaçlarından uzaklaşılması sebep olmaktadır. Ayrıca sanatın çocuksal bir uğraş olarak ve hatta boş zamanın anlamlı olarak değerlendirildiği bir etkinlik olarak görüldüğü, bu nedenle yapılan çalışmaların nitelikli olmayacağı için öğretmenlerin, sanat eğitimi uygulamaları konusunda herhangi bir desteğe ihtiyaçları olmadığını düşünmeleri, zamanla oluşan tecrübelerin sanat konusunda kendini tekrar eden bir uygulama alanına dönüştürmüştür.

Çocuğun gelişimine birçok yönden olumlu katkılar sunması nedeniyle sanatın önemli bir alan olduğu ve gerekliliği, çeşitli uygulamalı eğitimlerle Okul Öncesi öğretmenlerine aktarılabilir. Öğretmenlerin sanatı önemli görmesi ve sanatın amaç ve hedeflerine yönelik nasıl içerikler planlaması gerektiği konusunda yardımlar alması, sanatın Okul Öncesi dönemde anlamına uygun olarak verilerek çocuğun ileriki hayatı için olumlu adımlar atılabilir. Ayrıca, sanatın bilişsel gelişim süreçlerindeki rolünün farkında olunması çocuğun genel olarak öğrenme yaşantısını olumlu yönde etkileyecek bir durumdur. Michael Posner, çocukların ilgilerini çeken bir sanat formu bulduklarında, beyinlerinin dikkatlerini güçlendirerek bilişi daha geniş ölçüde iyileştirebileceğini belirtmektedir (Posner, 2009). Buradan yola çıkarak; sanata odaklanmış eğitimin beynin dikkat sistemini güçlendirdiği ve bunun da genel anlamda bilişsel süreçlere katkı sağladığı söylenebilir.

5.5.2. Uygulama sorunları. *Uygulama Sorunları* alt teması, *Yöntem, teknikler ve malzeme kullanımı konusunda geleneksel yaklaşım, Öğretmen eğitiminde alan bilgisi sorunu, Değişen şartlarda/ani durumlarda programdaki amaç ve hedeflerden ayrılma, İstenilen sınıf ortamının bulunamaması, Öğretmen performansını etkileyen sorunlar* olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır. Okul Öncesi öğretmenlerinin, kullandıkları yöntem, teknik ve malzemelerin amaca uygunluğu, alana hâkimiyet, amaç ve hedeflerden uzaklaştıran durumlar, sınıf ortamını etkileyen durumlar, öğretmenlerin çalışmasını ve motivasyonunu etkileyen durumlar bu alt kapsamda yer alan konulardır.

5.5.2.1. Yöntem, teknikler ve malzeme kullanımı konusunda geleneksel yaklaşım. Okul Öncesi öğretmenlerin sanat eğitiminin yaratıcılığı geliştirdiği söylemleri ile bu konuda yaptığı çalışmalarla bilinen Torrance'ın benzer açıklamalarda bulunarak çocuğun yaratıcılığının gelişmesi için erken yaşta alacağı sanat eğitiminin öneminden bahsetmesi (Torrance, 2002, s.6) öğretmenlerin bu konuya dikkat ettiklerini göstermektedir. Bu noktada verilen eğitimin içeriği ve uygulanış stili önem kazanmaktadır. Sanat etkinliği, öğretmenlerin uygulamalarında görüldüğü gibi hazır kalıpların verilerek çocuklardan boyalamalarını istemeleri, ya da serbest bırakılarak çocukların istediklerini yapmalarını sağlamak değildir, aksine çocuğun özgür bir ortamda yeteneklerini ortaya çıkartmak demektir (Balamir, 1999; s.5; San, 1990; s.17).

Öğretmenlerin, sanat etkinliği ile ilgili kes-yapıştır, sınırlı alan boyaması gibi standart uygulamalara yer vermeleri çağdaş eğitim yaklaşımlarından uzak bir tutumdur. Etkinliklerin sosyal medya gibi mecralardan alınarak kullanılması öğretmenlerin aktif olarak etkinlik tasarlamadıkları anlamına gelmektedir. Bundan dolayı alana hâkimiyet ve yaratıcılık gerektiren etkinlik tasarlama konusunda öğretmenlere uygulamalı örneklerin gösterilebileceği eğitimlerin verilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca öğretmenler, alanları ile ilgili yapılan akademik çalışmaları takip etmeleri ve uzmanların tavsiye ettikleri yenilikçi uygulamalara derslerinde yer vermeleri için teşvik edilmelidir. Bu doğrultuda Kefi'nin 2006 yılında yapmış olduğu

çalışmasında, oyun yöntemiyle sanat etkinliklerinin uygulanmasının geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna varılması yol gösterici niteliktedir.

Öğretmenlerin farklı malzemeler kullanmaya özen göstermeleri sanat eğitimi için olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Ancak velinin maddi olarak destekte bulunmaması, devletin bu konuda yeterli desteği göstermemesi, derslerde kullanılan malzemelere bir sınır getirdiği gibi uygun olduğu için kalitesiz malzemelerin alınması çocuğun etkili bir sanat eğitimi deneyimi yaşayamamasına neden olmaktadır. Bu doğrultuda devletin, Okul Öncesi kurumlarına malzeme desteğini arttırması ya da sponsorların bulunarak daha uygun fiyatlarda malzeme temin edilmesi bu süreci kolaylaştıracaktır.

Okul Öncesi öğretmenlerinin farklı öğretim yöntemleri uygulayamamaları noktasında yaşadıkları sıkıntıları azaltmak ve yeni deneyimler edinebilmeleri konusunda sanatçıların ya da sanat öğretmenlerinin desteği alınabilir. Avrupa ve Amerika'ya bakıldığında sanatçılara gün geçtikçe okullarda daha fazla yer verildiği, müze, galeri gibi sanat eserlerinin bulunduğu mekânlarda çocukların vakit geçirmelerinin önemsendiği bilinmektedir (Hancock & Cox, 2002; Sanderson & Savva, 2004). Sanat eğitimi önemseyen birçok ülkede (İskoçya, İngiltere vb.) öğretmenlerin sanat ile ilgili etkinliklerde sanatçılardan destek almış olmaları beklenir ve sanat eğitimi programlarında (Örn; Cemrel Estetik ve Eğitim Programı) çocukların; sanatçıların çalışma ortamlarını, nasıl çalışma yaptıklarını, malzemeleri nasıl kullandığını öğrenebilmeleri için bunu deneyimlemelerine özen gösterilmektedir (Acer, 2015; Coutts & Dawes, 1998; Horn, 2006; Madeja & Onuska, 199).

5.5.2.2. Öğretmen eğitiminde alan bilgisi sorunu. Okul Öncesi öğretmenlerinin üniversitede aldıkları sanat eğitiminin yeterli olmadığını düşünmeleri neticesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı incelenmiştir. Fakülteden mezun olmak için gereken kredinin (seçmeli dersler hariç) 141 olması gerekmektedir. Lisans programının beşinci döneminde alan eğitimi kapsamında değerlendirilen 3 kredilik “Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi” dersi

bulunmaktadır. Lisans eğitimi boyunca toplamda 6 adet 2 kredilik seçmeli derslerin bulunduğu görülmüştür. Bir değerlendirme yapılacak olursa lisans eğitimi boyunca tek bir dönem sanat eğitimi verilmesi, öğretmenlerin Okul Öncesi sınıflarında yoğun olarak sanat eğitimini kullanmaları ile ters bir durumdur. Derslerinin %73'lük bir diliminin sanat hâkimiyeti kapsamında geçirildiği düşünüldüğünde, üniversite eğitiminin bu noktada beklentiyi karşılayamadığı ve öğretmenlerin düşüncelerinde haklı oldukları söylenebilir.

Üniversite eğitiminde sanat hakkında yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşünen öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Ancak belirli bir katılımcı sayısına ulaşamadığı durumlarda eğitimin açılmaması nedeniyle eğitim alamadıklarını, özel olarak ücretli eğitim veren kurumlardan maddi olarak ya da başka şehirlerde yapılıyor olmalarından dolayı tercih edemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin ilgi duydukları alanlara yönelik öğrencilerini de yönlendirdikleri, kendilerinin de bir takım eğitimleri, yayınları takip ettikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin bahsedilen sanat eğitimi konusundaki eksikliklerinin bir alan uzmanı desteğiyle yani okullarda sanat öğretmeni, müzik öğretmeni gibi branş öğretmenlerinin tam veya yarı zamanlı olarak bulunmasının yararlı olacağını söyleyen öğretmenler kadar bu durumu desteklemeyen öğretmenler de söz konusudur. Bu konu hakkında üç farklı görüş ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki; Okul Öncesi öğretmenlerine eğitim verilmesinden ziyade, sanat öğretmenin belli zamanlarda gelip eğitim vermesi fikridir. Bu görüşün sebebini ise çok farklı branşlarda eğitim vermek durumunda oldukları için alana ilişkin bir takım durumların atlanabileceği ya da kazanımların dikkatli uygulanması konusuna önem verilirken öğrencilere odaklanamama gibi durumların yaşanmasını göstermişlerdir. İkinci olarak; Okul Öncesi öğretmenine de sanat eğitimi verilmeli ve derse sanat öğretmeniyle girilmeli görüşünün nedenini; sanat öğretmenlerinin küçük yaş gruplarını tanımadıkları ve kazanımları bilmedikleri için seviyeye inme konusunda sıkıntı yaşadıklarından ders planlarının ortak

hazırlanması gerektiği şeklinde açıklamışlardır. Son fikir ise Okul Öncesi öğretmenlerinin eğitime de sanat öğretmeni desteğine de ihtiyaçları olmadığı, stajda öğrendikleri ve süreç içerisindeki tecrübelerinin yeterli olduğunu düşünmeleridir.

Sanat öğretmenlerinin üniversite eğitimlerine bakıldığında ise; eleştirinin haklı olduğu, öğretmenlerin ortaokul ve lise öğrencilerine hitap edecekleri bir lisans eğitimi aldıkları, Okul Öncesi ve ilkokul öğrencilerine yönelik sanat eğitimi derslerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Konu kapsamında Okul Öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerini artıracak uygulamalı hizmet içi eğitimlerin zorunlu olarak verilmesi gerektiği; Okul Öncesi öğretmenliği ve Görsel Sanatlar öğretmenliği lisans programlarına sanat eğitiminin niteliğini arttırmak için gerekli düzenlemelerin yapılması (uygulama ve teorik olarak) gerekli görülmektedir.

5.5.2.3. Değişen şartlarda/ani durumlarda programdaki amaç ve hedeflerden ayrılma.

Okul Öncesi dönemde çeşitli sebeplerin (öğrenci, hava durumu, okul müdürünün talebi vb.) etkisiyle programda değişiklik yapılabilirdiğini söyleyen öğretmenler bu gibi durumlarda amaç ve hedeflere dikkat etmediklerini belirtmişlerdir (bkz. anlık değişen koşullar). Buna ek olarak planda yer verip, o gün derste uygulanmayan etkinliklerin de olabildiğini söyleyen öğretmenler bu durumu programın sağlamış olduğu esneklik olarak yorumlamışlardır. Ancak bahsedilen esneklik programda: “Program; çocuğun, fiziksel çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya ve bireyselleştirilmeye uygundur. Öğretmenin, ortaya çıkabilecek günlük ve anlık değişimlere göre eğitim sürecinde gerekli düzenlemeler yapabilmesine fırsat vermektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013: s.15).” şeklinde yer almaktadır. Buradan hareketle esneklik özelliğinin öğretmenlerin amaç ve hedeflerin dışına çıkabileceği ya da etkinliğin hiç yapılmaması şeklinde yorumlanması doğru değildir. Bu nedenle öğretmenlerin değişen şartlara uygun bazı esneklikler yapabileceği ancak bu esnekliğin amaç ve hedefler dâhilinde olması gerekliliği önemlidir.

Ayrıca, günlük planın uygulanmasından sonra çıkış saatine kadar olan zamanlarda ya da bir etkinlikten diğerine geçerken oluşan hazırlanma zamanlarında öğretmenler, çocukların hem kontrollerinin sağlanması hem de beklerken sıkılmayacakları etkinlikler bulmada ve organize etmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretim programlarına öğretmenlerin bu gibi zamanlarda kullanabilecekleri, hem kendilerinin referans alıp uygulayabilecekleri hem de programın amaç ve hedeflerinden ayrılmayacakları örnek etkinlik planlarına yer verilmesinin süreci kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

5.5.2.4. İstenilen sınıf ortamının bulunamaması. Eğitim programlarının kişiselleştirilmesinin önemli olduğu bilindiği kadar sınıfta bulunan öğrenci sayısının ne kadar fazla olursa bireye inme ve bireyselleştirmenin o kadar az olacağı da bilinmektedir. Okul Öncesi öğretmenleri bu konuda öğrencilerinin fazla olmasının getirdiği zorluklardan bahsetmiş (bkz. öğrenci sayısının fazlalığı) ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim planlaması yapamadıklarını, derslerde öğrencileriyle birebir ilgilenememelerinin yaratmış oldukları zorlukları (bkz. birebir ilgilenememe) amaç ve hedeflerin gerçekleştirilebilmesi sürecindeki sorunlar olarak nitelendirmişlerdir. Öğrencilerin tamamı ile birebir ilgilendiklerinde ise zamanın yetmediğini bu nedenle günlük planın tamamlanmadığını belirtmişlerdir.

Sınıf ortamındaki bir diğer sorun ise; farklı yaş gruplarının aynı ortamda eğitim alması olarak belirlenmiştir (bkz. öze inememe). Gelişimin en hızlı dönemi olarak gösterilen Okul Öncesi dönemde bir aylık gibi kısa sürenin farklılığı bile büyük değişim olarak görülmektedir. Bu nedenle yaş olarak farklılıkların olması öğrenci ve öğretmen içinde ayrı sorunlar teşkil etmektedir. Öğretmen için sınıf kontrolü, öğrenci kitlesinin değişiklik göstermesi nedeni ile birine kolay gelen etkinlikte bir diğer öğrenci zorlanabildiği için aynı anda hepsine hitap etmek zorlayıcı ve eğitimin kalitesini düşüren bir durumdur.

Kaliteli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması, programda yer alan amaç ve hedeflere etkili şekilde ulaşılabilmesi, öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilip kapsamlı bir eğitim almasını sağlayabilmek için; sınıfların mümkün olduğunca az kişiden oluşması, farklı yaş gruplarına ait çocukların aynı sınıfta olmayıp yaşlarına ve gelişim dönemlerine uygun olarak sınıflara ayrılması gerekli görülmektedir.

5.5.2.5. Öğretmen performansını etkileyen faktörler. Okul Öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim saatinin aralık verilmeden toplamda beş saatten (ellişer dakikalık 6 etkinlik saati) oluşması, öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, diğer eğitim kademelerindeki öğretmenler gibi teneffüs benzeri bir uygulamalarının olmamasının kendilerini zorladıklarını belirtmişlerdir (bkz. teneffüsün olmaması). Ayrıca, öğrencilerin ihtiyaçları olduğunda ilgilenecek başka biri olmadığı için kendisinin ilgilenmek zorunda olması ve bu süre içerisinde diğer öğrencilerin sınıfta beklemeleri, yaş itibariyle bu tür ihtiyaçların çeşitlilik gösterebileceği ve sınıftaki her öğrencinin zaman zaman bu tarz istekleri bulanacağı düşünüldüğünde öğretmenlerin eğitime zaman ayırabilmeleri için bir yardımcıya ihtiyaç duymaları anlaşılır bir durumdur (bkz. yardımcı personel sorunu).

Ülkemize yapılan göçler sonucu Türkçe öğrenmeden sınıfa gelen öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanan öğretmenler, velileriyle de aynı sorunu yaşadıkları için bazen tercüman desteği kullanarak çözüm bulduklarını belirterek öğrenciye ulaşmada dil sorunun etken olduğunu belirtmektedir. İletişim kurulamayan öğrencinin sınıf içerisindeki hiçbir etkinliğe tam anlamıyla katılamadığı için programdan istenilen şekilde bir fayda görememektedirler. Bu durumun sınıf içerisinde bir problem olduğunu söyleyen öğretmenler öğrenciyi tanıyamamakta ve bireysel özelliklerine yönelik bir eğitim sunamadıklarını belirtmişlerdir (bkz. öğrenci seviyelerine inememe). Bu koşulların sorun olmaktan çıkması için; sürekli sınıfta olmasa bile öğretmenlerin ihtiyaç duydukları zamanlarda destek olabilecek bir yardımcı bulunması ya da branş öğretmenlerinin derslere gelerek etkinlik yaptırımları

gerekmektedir. Bu yöntemle hem öğretmen kişisel ihtiyaçlarını giderebileceği zaman bulacak, hem biraz dinlenebilecek, hem de öğrenciler bu süre zarfında tek kalmayıp faydalı bir çalışma yürütüyor olacaklardır. Yabancı uyruklu öğrenciler için Halk Eğitim merkezlerinden destek alınarak, öğrencinin okuldan sonra Türkçe dersi alması ve Türk kültürünü tanınması daha kolay adapte olması sağlayacak ve gün geçtikçe derslerden daha fazla verim alacaktır.

Ayrıca öğrencilerin ilgi ve isteklerine yönelik eğitim verilmesinin başarılarını ve öğrenme potansiyellerini arttırdığına yönelik bilimsel verilerden yola çıkarak; öğretmenlerin sanata yönelik ilgilerinin artırılması yönünde çalışmalar yapılması, öğretmenlerin sanat eğitimi konusunda performanslarını arttıracacağı, alanla ilgili daha detaylı bilgi edinerek ve özenli bir program hazırlayacakları dolayısıyla bu konudaki motivasyonlarının artacağı düşünülmektedir.

5.5.3. Değerlendirme sorunları. *Değerlendirme Sorunları* alt teması, *Programdaki amaçların dışına çıkılarak farklı odakların oluşturulması, Sanat çalışmasını değerlendirme sorunu* olmak üzere iki başlıktan oluşmaktadır. Okul Öncesi dönemde yapılan eğitimin şekline ve niteliğine etki eden durumlar ve öğrencilerin çalışmalarını yapma sürecinde önemli olan noktalar bu alt kapsamda yer alan konulardır.

5.5.3.1. Programdaki amaçların dışına çıkılarak farklı odakların oluşturulması. Wang'ın ifade ettiği gibi; uygulanan eğitim programının çocuğun ve içinde bulunulan toplumun özelliklerine, beklentileri ve ihtiyaçlarına yönelik toplumun genel kültürünü yansıtan, uygulanabilir bir program olmalıdır (Wang, 2005:19). Buradan hareketle eğitim verilen öğrencinin ebeveynlerinin sürece dâhil oldukları ve bu nedenle eğitim durumları, ekonomik durumları gibi faktörlerin etken olduğu söylenilebilir. Bu nedenle sosyo-ekonomik farklılıkların dikkate alınarak bir takım düzenlemeler (materyal, yöntem, teknik vb.) yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Velilerin kişisel beklentilerine cevap vermeye çalışan öğretmenler, gün içerisinde çalışma yapıldığının anlaşılması için sanat etkinliklerine yer verdiklerini belirtmektedirler. Buradan, öğretmenlerin günlük planlarını yaparken veliye karşı imajının korunması yönünde hareket ettikleri, öğretimsel amaçların ve öğrenci ihtiyaçların geri plana atıldığı anlaşılmaktadır. Veliyi memnun etmek doğrudan değil dolaylı bir amaç olmalı ve içerik planlamasında etken faktör olarak konumlandırılmamalıdır.

Kurum müdürlerinin, okullarının imajlarını öncelik olarak görmesi ve nitelikli okul olarak takdir görmesi isteği ile öğrencilerin daha çok gelmelerini sağlayacak ticari politika benimsemeleri neticesiyle içeriğin bu yönde planlanması programın amaçlarından uzak bir tutumdur. Öğretmenler, bu kişisel amaçlar doğrultusunda planlanan organizasyonlarda sunulan öğrenci çalışmalarına, bahsedilen ekonomik kaygılar dolayısıyla öğrenci çalışmalarına müdahale yapıp, üzerindeki düzeltmelerle sunulduğunu söylemişlerdir. Amaçlarına ulaşılması istenilen eğitim için; veli beklentileri ya da kişisel menfaatlerin devre dışı bırakılarak öğrenci ihtiyaçları ve program amaçlarının ön planda olduğu bir minyon edinilmelidir.

5.5.3.2. Sanat çalışmasını değerlendirme sorunu. Farr ve Tone (1994), “Eğitimin amacı, öğrencileri öğrenmeye devam edebilecek kişilere dönüştürmektir, bu yüzden öz değerlendirme, öğrenmenin özüdür” demektedir. Bu değerlendirme " öğretim programını planlamak, özel ihtiyaçları olan çocukları belirlemek, ebeveynlerle iletişim kurmak ve programın etkinliğini değerlendirmek için" kullanılmalıdır (Bredenkamp, 1987). Ayrıca değerlendirme, süreci kesintiye uğratan bir şey değil, programın devam eden bir parçası olmalıdır ve çocukların günlük ürünleri değerlendirme araçları için kullanılmalıdır.

Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (2013:s. 17) yer alan değerlendirme ise; “Okul Öncesi eğitiminde sonuç değil, süreç önemli olduğundan, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi öne çıkmaktadır. Değerlendirmede çocuğun, programın ve öğretmenin

kendini değerlendirme süreci iç içe olduğundan, birinden elde edilen bulgular diğerlerinin değerlendirilmesinde de kullanılır. Öğretmenlerin yapılan değerlendirmeleri sonraki uygulamalarda dikkate almaları gereklidir.” şeklinde yer almaktadır. Bu doğrultuda yapılacak değerlendirmenin öğrencinin kişisel gelişim sürecini dikkate alarak yapılması daha doğru bir değerlendirme olacaktır.

Okul Öncesi öğretmenlerinin, öğrenciler çalışmalarını yaparken sürece müdahale etmesi hayal gücünün kısıtlanmasına, öğrencinin özgür alanından uzaklaşmasına ve özgüven kaybına neden olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci çalışmasına yapılacak müdahaleler konusunda çok dikkatli olunmalı, öğrenci yardım istediğinde yanına gidilerek sadece yönlendirme yapılması daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Ayrıca değerlendirmeyi “burası şöyle olmalı, buraya dikkat etmelisin” gibi sınırlayıcı ifadeler kullanılmadan ve çalışmaya müdahale edilmeden, çocukların hayal güçlerini serbest bırakılmasının sağlanması ve özellikle bu konuda teşvik edilmesinin sağlanacağı bir süreç izlenmelidir.

6. Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, elde edilen sonuçların literatür doğrultusunda değerlendirildiği tartışma bölümüne yer verilmiştir. Araştırma kapsamında sanat eğitimi uygulamalarına yönelik öneriler ve bunun yanında ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Araştırma sorularından elde edilen bulgular tematik analiz çatısı altında toplanmış ve her başlık sırasıyla araştırma sorularını temsil ederek; *Sanat etkinliklerinde süreci yönetme, Öğretmen uygulamalarında amaç ve hedef tanımlamaları, Sanat etkinliklerini anlamlandırma, Okul Öncesinde sanat eğitimi sorunları, Sanat eğitiminde sorunlara yönelik yöntem arayışı* olmak üzere sonuçlar bu beş tema etrafında sunulmuştur.

6.1.1. Sanat etkinliklerinde süreci yönetme. Sanat etkinliklerinde süreci yönetme teması, birinci araştırma sorusunun bulgularına yönelik oluşturulmuş ve Okul Öncesi dönemde sanat temelli etkinliklerde ders öğretmenlerinin sanatı kullanım şekilleri, amaçları ve yöntemlerinin neler olduğu yani sanatın Okul Öncesinde yer alma biçimini irdeleyen bir tema oluşuyla önemlidir. Bu tema; Öğretim süreçlerinde sanat, Zor olanı kolay kılma, İçerik belirlemedeki etmenler, Kapsam belirlemedeki etmenler olmak üzere dört alt başlıktan oluşmaktadır.

Öğretim süreçlerinde sanat konusunda; Okul Öncesi dönemde uygulanan sanat temelli etkinlikler Okul Öncesi öğretmenleri için, alanın genel bilgilerini aktarmak amacıyla kullanılan bir araç olma işlevi görmektedir. Okuma yazma bilmeyen bir kitleye hitap eden öğretmenler, birçok durumu görseller eşliğinde öğrenciye sunmanın bir zorunluluk olduğunu ve öğrencilerinin anlayabilmeleri için başka bir alternatifin olmadığını ya da bu kadar etkili olmayacağını düşündükleri için sanat vazgeçilmez bir eğitim aracıdır. Öğretmenler, farklı malzeme kullanımının öğrencinin daha kaliteli ve anlamlı bir öğrenme süreci geçirmesi

açısından gerekli gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak yaygın olarak malzeme kullanımının okullarının el verdiği şartlar ile ilişkili olduğundan öğrencilerinin her malzemeyi deneyimleyemedikleri ortaya çıkmıştır.

Ders içeriği planlanırken sosyal medya uygulamalarının aktif rol oynadığı ve öğretmenlerin etkinlik düzenlerken en büyük yardımcısı olarak adlandırdığı sosyal medya uygulamalarının sınıf içerisindeki eğitimi yönettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi etkinliklerini sosyal medya uygulamaları vasıtasıyla birbirlerine göndermeleri ve beğendiklerini sınıflarında uygulamaları neticesinde; kendi sınıflarının öğrenci profili, programın gerekli gördüğü amaç ve kazanımlar, günlük eğitim planı dikkate alınmaksızın uygulama yapıldığı görülmüştür.

Özel anaokullarında derslere sanat öğretmenin girmesi sanat eğitimi konusunda büyük bir farklılık yarattığı sonucu ortaya çıkmıştır. Derse sanat öğretmenin girmesi; uygulamaların nasıl yapıldığı hakkında Okul Öncesi öğretmenlerinin fikir sahibi olmasını ve derslerin daha anlamlı ve kapsamlı geçmesini sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca Okul Öncesi öğretmenleri birçok farklı disiplinden bilgi vermek durumunda kaldıkları için alanın kazanımlarını vermeye çalışırken öğrencilerle ilgilenemediklerini bu nedenle konuyu bilen bir kişinin yardımcı olmasının daha doğru bir yaklaşım olacağını belirtmişlerdir. Bazı devlete bağlı anaokullarında ise velilerin istemesi halinde ücret dahilinde dışarıdan branş öğretmenin gelebildiği, ancak ana sınıflarında böyle bir seçeneğinin olmadığı bilinmektedir. Alan uzmanının bulunmadığı sınıflarda öğretmenler çözümü zümre arkadaşlarına sorarak ortak bir fikir birliğine varıp uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir. Uygulamalar konusunda, kaynak kitapların kendilerine yardımcı olamadığını, bu sebeple geliştirilmesi gerektiğini söyleyen öğretmenler, devletin kaynak kitap konusunda anlamlı çalışmalar yaptığı ancak henüz gönderilen kitapların bekledikleri kalitede olmadığını belirtmişlerdir. Kitapların yaş seviyelerine göre ayrılarak düzenlenmesinin anlamlı olacağına vurgu yapan öğretmenler, şuanda böyle bir planlama

yapılmadığı için ders içeriklerini oluştururken çektikleri fotokopilerden yararlandıklarını ya da velileriyle ortak karar vererek aldıkları kaynak kitaplardan süreci yönettiklerini belirtmişlerdir.

Zor olanı kolay kılma konusunda; öğrencilerin anlamaları zor olan konuları anlamalarını kolaylaştırmak amaçlı görsellik kullanmaları gerektiğinde sanata başvurdukları görülmüştür. Özellikle kavramların, şekillerin, renklerin ve sayıların öğretiminde görselleştirerek öğrencilere aktarabildikleri için sanattan yararlandıkları belirlenmiştir.

İçerik belirlemedeki etmenler konusunda; öğretmenler programda yer alan amaç ve kazanımların seviye üstü olduğunu bu nedenle böyle durumlarda çocukların gelişim seviyelerine göre etkinlikler planladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okula gelmelerinden sonra güne başlarken, sınıfta yer alan ilgi merkezlerine giderek istedikleri etkinlikleri yapabilecekleri serbest zaman etkinlikleri bölümü olduğunu ve bu süre içerisinde öğrencilere herhangi bir yönlendirme ya da müdahale yapılmadığını belirten öğretmenler, çocukların çok çabuk sıkılabildiğini ancak sanat etkinliklerinde ne kadar vakit geçirirlerse geçirsinler sıkılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çalışma yaptıkları süre içerisinde onları gözlemleyen öğretmenler; doğal ortamlarda çocukların ailevi durumlarını yansıttıklarını ve bu sayede öğrencilerinin ailevi durumlarını onları gözlemleyerek öğrenebildiklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda planda değişiklik yaptıklarını belirten öğretmenler, böyle durumlarda programda yer alan amaçların dışına çıkabildiklerini ve öğrencilerin kendi istedikleri doğrultusunda yapılan çalışmalardan daha fazla verim aldıklarını söylemişlerdir. Program dışında uygulama yapmalarının bir diğer sebebi anlık değişen koşulların olduğunu söyleyen öğretmenler, böyle durumlarda çocukların ruh halini ve o anki şartları değerlendirerek bir uygulama yapmak durumunda oldukları için programın amaçlarını gözetemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrenci dışında sürece etki eden faktörler

arasında velinin beklentileri bulunduğu; öğretmenlerin, velilerin isteklerini karşılamaya yönelik içerik ürettiği bu nedenle programa çok fazla uyamadığı; imajını korumak için bazı öğretmenlerin, öğrencilerinin çalışmalarına müdahale ettiği; kurum müdürlerinin kurum imajını korumak amacıyla sürekli bir sosyal etkinlik düzenleyerek üst amirlerinin takdirlerini toplamak istedikleri ve bu nedenle etkinliklerle uğraşan öğretmenlerin hem çok yoruldukları hem de bazı çalışmaların derslerde yapılması gerektiği için süreci aksattığı görülmüştür. Belirli gün ve haftalara yönelik içerik planlanması gibi faktörlerden dolayı Okul Öncesi dönemin ekonomik ranta dönüşmesi ve imaj koruma kaygısıyla yürütülen tüm bu faktörlerin eğitimsel amaçların önüne geçtiği için süreci olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Kapsam belirlemedeki etmenler konusunda; soyut kavramların öğretiminde zorlanıldığı bir dönem olan Okul Öncesinde, aileden belli bir temeli olan kavramların pekiştirilmesi ve sağlamaştırılması için sanat etkinliklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bütünleştirilmiş etkinlikler kullanılarak diğer disiplinlerin de bilgilerini sanat yoluyla kazandırmaya çalıştıkları ve sanatı öğretim konusunda “en etkili silah” olarak adlandırdıkları belirlenmiştir. Zaman konusunda esnek davranarak çocukların beğendiği ve ayrılmak istemedikleri etkinliklerin süresini uzattırdıkları ve süreyi etkili kullanmaya çok önem verdikleri için de kalabalık sınıflara sahip olan öğretmenler sınıfı ikiye bölerek yarısına sabahın sanat etkinliği yaptırıp, öğleden sonra ya da bir sonraki gün diğer yarısına aynı etkinliği yaptırdığı bu sayede de öğrencilerinin hepsiyle bireysel olarak ilgilenabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, boş zamanların etkili kullanımı için de sanata başvurdukları belirlenmiştir.

6.1.2. Öğretmen uygulamalarında amaç ve hedef tanımlamaları. Öğretmen uygulamalarında amaç ve hedef tanımlamaları, ikinci araştırma sorusunun bulgularına yönelik oluşturulmuş ve öğretmenlerin etkinliklerini oluştururken dikkat ettikleri ve öğrencilerine kazandırmak istedikleri amaçların neler olduğunun bilinmesi ve gelişim alanlarına göre kategorilendirilmeleri açısından önem arz etmektedir. Bu tema; Bilişsel gelişim, Dil gelişimi,

Sosyal ve duygusal gelişim, Motor gelişimi ve öz bakım becerileri olmak üzere dört alt başlıktan oluşmaktadır.

Bilişsel gelişim konusunda; öğretmenler sanat etkinliklerinin öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını desteklediğini ancak bazen derslerinde nasıl yer vereceklerini bilemediklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak programda yer alan kazanımlara çok fazla rastlamadıklarını, belirli yönergeler olmadan neyi nasıl yapmaları gerektiğini anlamadıklarını belirtmişlerdir. Çocuğun farklı malzemelerle çalışma yapmasının doğrudan düşünce biçimine etki ettiğini belirten öğretmenler, çocukların çalışmalarını dikkatleri dağılmadan yapmalarının sanat eğitiminin bir sonucu olduğunu sanat çalışmalarının dikkati arttırdığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sanat eğitiminin bilişsel gelişimi desteklediğini, öğrencilerin görsel düşünebilmelerini ve zihinsel düşünebilme yetisini kazandırdığını belirtmişlerdir.

Dil gelişimi konusunda; sanatı bir iletişim aracı olarak çocukların kendilerini anlatabildikleri en etkili yol olarak tanımlayan öğretmenler öğrencilerinin resimlerinde anlattıklarını yorumlayabilmek için eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenilen kavramların geliştirilmesinde ve ifade edilebilmesinde sanatın etkin rolü olduğu ve çocukların iletişim becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirdiği, arkadaşlarına anlatarak fikirlerini paylaştığı bir süreci içeren sanat etkinliklerinin ayrıca öğretmenlerin çalışmaları değerlendirmek amacıyla öğrencileriyle iletişime geçmeleri, öğrencilerin kendilerinin ne yapmak istediğini anlatması gelişimleri açısından önemli bir süreç olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal ve duygusal gelişim konusunda; çocukların kendi yaş gruplarında duygularını anlatabildikleri en iyi etkinlik olarak gösterilen sanat, çocuğun iç dünyasını anlamlandırmada önemli olduğu, sanat eğitiminin çocuklarda küçük yaşlarda estetik bilincin oluşmasını sağladığı, çocukların eğlenerek çalışma yaptıkları için enerji attıkları bu sayede deşarj

olmalarını sağladığı, dinlendirici bir etkinlik olduğu için ruh sağlığına iyi geldiğini, yapılan çalışmasının sunulması ile özgüven geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Motor gelişimi ve öz bakım becerileri konusunda; sanat etkinliklerinin çocukların küçük kas becerilerini geliştirdiği hatta bu sayede kalemi doğru tutma becerisini edindiği, gelişim açısından ilkokula hazırlıkta önemli rol oynadığı, sanatsal çalışmalar ile yeteneklerin becerilerin geliştirilebileceği, sanatsal malzemeleri nasıl kullanmaları gerektiğini öğrendikleri, çeşitli öz bakım becerilerinin çalışmaların doğal seyri sayesinde çocuklara kazandırdığı belirlenmiştir.

6.1.3. Sanat etkinliklerini anlamlandırma. Sanat etkinliklerini anlamlandırma, üçüncü araştırma sorusunun bulgularına yönelik oluşturularak içerik analizine tabi tutulmuş ve elde edilen sonuçlar araştırmanın genel yapısına uyması açısından bir tema ismi verilerek açıklanmıştır. Bu tema, Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat temelli etkinliklerin Görsel Sanatlar eğitimi programında yer alan kazanımlarla, yapılan uygulamaların ne derece örtüştüğünün öğretmenlere anket yoluyla sorularak tespit edilmesiyle önemlidir.

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımların genel olarak değerlendirildiğinde, Görsel Sanatlar Öğretim Programı ile uyumlu kazanımları olduğu ancak bazı kazanımların Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çoğu öğretmenin, programdaki kazanımları anlamadığı sadece çıkarım yaparak cevapladığı verdikleri çelişkili ifadelerden anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, çocukların öz bakım becerilerini geliştirmede sanatı etkili olarak kullandıklarına yönelik ifadeleri ile Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlar incelendiğinde benzer ifadeler bulunmadığı ve programlarda eşleştirilecek birçok kazanım varken Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sadece birkaçına yer verilmesi Okul Öncesinde sanatın kısıtlı bir uygulama alanı bulabildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin,

kazanımlarda ne anlatıldığını anlamamasından dolayı Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nda yer kalan kazanımların somut olarak anlaşılır bir ifade ile ele alınmadığını göstermektedir.

6.1.4. Okul öncesinde sanat eğitimi sorunları. Okul Öncesinde sanat eğitimi sorunları teması, dördüncü araştırma sorusunun bulgularına yönelik oluşturulmuş ve öğretmenlerin sanat eğitimi konusunda etkinliklerini planlama ve uygulama sırasında yaşadıkları problemlerin neler olduğunu öğretmenlerin kendi anlatımları doğrultusunda değerlendirilmesi önemlidir. Bu tema; Malzemenin etkisi, Öğrenci algıları, Öze İnememe, Nitelik, Dış etkenler olmak üzere beş alt başlıklardan oluşmaktadır.

Malzemenin etkisi konusunda; Okul Öncesi dönemde malzeme olmazsa hiçbir şey yapılmayacağı, özel okullarda malzemenin sorun olmadığı ancak devlete bağlı okullarda malzeme yönünden problemlerin yaşandığı aradaki farkın kapanması için devletin malzeme desteğini arttırması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle küçük yaş gruplarında malzemelerin kullanımı sırasında güvenliği sağlamanın zor olduğu, makas kullanımı sırasında öğrencilerin birbirlerine zarar vermemelerini sağlamak zor ve yorucu olduğundan öğrenci sayısının azaltılması gerektiği ya da sınıfa yardımcı birinin gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca, sınıfta malzemeyi tanımayan öğrencilerin olmasından dolayı sınıfta tek başına bulunan öğretmen için öğretilmesi zor olan konular arasında malzemenin nasıl kullanıldığının yer aldığı ve öğrencilerin olabildiğince farklı malzemelerle tanıştırılması gerektiği bilindiğinden bu süreç her malzeme kullanımında tekrarlanacağı için yorucu ve zaman alıcı olduğu belirtilmiştir. Bütçe sorunu ile karşılaşan öğretmenler; daha uygun malzeme almayı ya da bir malzemenin yerine alternatif üretip başka bir malzeme kullanımını tercih ettiklerini ancak bunun da öğrenciler arası farklılıkların oluşmasına neden olduğu ve bu nedenle eşitliğin sağlanabilmesi için devletin desteğini arttırması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenci algıları konusunda; sene başlarında öğrencilerin okula başladığı ilk aylarda alışma süreci ve eğitime ilk başlangıç olduğu için hiçbir şey bilmeyen çocuğun eğitiminin kendilerini

zorladığını belirten öğretmenler, özellikle sınıfların kalabalık olması durumunda ilk aylarda daha çok zorlandıklarını belirtişlerdir. Okul Öncesi öğrencilerinde genel olarak “ben yapamam!” algısı olduğu, ne yapacaklarını bilmedikleri durumlarda bile yapamayacaklarını düşünmeleri yani kendileri ile ilgili oluşturdukları olumsuz algılar öğretmenleri zorlayan bir diğer sorun olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bütünü göremedikleri ve çalışmanın sonunu tahmin edemedikleri için çalışma içerisinde sürekli motivasyon kaybettikleri, onları çalışmaya ikna etmenin öğretmenleri zorladığı tespit edilmiştir.

Öze inememe konusunda; çocukların birçok konuda hazırbulunuşlukları olmaması, özellikle farklı yaş gruplarının aynı ortamda bulunmasından kaynaklı oluşan bireysel farklılıklar, bazı öğrencilerin çalışmaya yakınken diğerlerinin yatkın olmaması ve sınıfın kalabalık olması gibi sebepler öğrencilerle birebir ilgilenmeyi imkânsız kıldığı için zaman bakımından yetişemediklerini belirten Okul Öncesi öğretmenleri, öğrencilerle ilgilenmeden diğer bir konuya geçmediği için programı yetiştirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Nitelik konusunda; özel okullarda derslere sanat öğretmenin girmesi Okul Öncesi öğretmenlerine kolaylık sağlamakla birlikte sanat eğitiminin daha anlamlı ve kapsamlı olduğunu düşünen öğretmenler bunun bir ayrıcalık olduğunu belirtmişlerdir. Aynı doğrultuda devlete bağlı okullarda böyle bir seçeneğinin olmayışı öğretmenlerin bir takım zorluklar yaşamalarına sebep olmuştur. Ayrıca, derslere alan öğretmenin girmesi konusunda, Okul Öncesi öğretmenlerinin farklı yaklaşımları olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler, sanat eğitimi konusunda üniversite eğitimlerini yeterli bulmadıkları gibi MEB’in de hizmet içi eğitimlerle desteklemediğini belirtmişler ve bu konuda verilecek eğitimlerin kesinlikle uygulamalı olması gerektiğini savunmuşlardır.

Ayrıca sanat öğretmenlerinin de yaş grubunu tanımadıkları ve üniversite eğitimlerinin Okul Öncesi dönem çocuğunu kapsamadığı için bu konuda yetkin olmadıklarını düşünmeleri önemli bir sonuçtur. Öğretmenlerin sınırlı alan boyaması gibi bilindik geleneksel etkinlikleri

uyguladıkları, sanat kazanımlarının neler olduğunu bilmedikleri, MEB'in bu konuda eğitim vererek desteklemediği gibi kendilerini sınırladıklarını söyleyen öğretmenler sınıf sayısının da derste kullanılan yöntemin belirlenmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sanat ile ilgili hep aynı kazanımlara yer verildiği için bir farklılık görülmediğinden, öğretmenler yaptıkları her etkinlikte kazanımları uyguladıklarını düşündükleri için programın öğretmenlere yön vermediği ortaya çıkmıştır. Sınıfta hep aynı öğretmenin olması öğrencilerin de tek tip bir eğitim anlayışıyla yetişmesine ve sürekli aynı yöntemle ders almasına neden olmuş bunun sonucunda öğretmenlerde ve öğrencilerde motivasyon kaybı yaşandığı belirlenmiştir. Eğitimlerin daha kapsamlı olması için alan uzmanlarının derslere katılım sağlamaları gerektiğini düşünen öğretmenler, kendilerinde çok fazla sorumluluk olduğu için alanın önemli noktalarını tam olarak veremedikleri ya da atlayabildiklerini belirtmişlerdir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklı yaşanan anlaşmazlığın, eğitimin geneline yansıdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sanat öğretmenlerinin sanat konusundaki bilinçli yaklaşımla öğrencilerin seviyesine daha rahat inebildikleri için daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Sanat uygulamalarının okul müdürleri tarafından protokol ağırlama nesnesi olarak görülmesi, öğretmenleri yormuş ve ders içeriklerine etki eden bir durum haline gelmiştir. Öğretmeler, bazı meslektaşlarının bilinçsizce, sanatı birkaç basit uygulamadan ibaret gördükleri ve bu nedenle etkinlikleri çeşitlendiremedikleri için sanatı farklı algıladıklarını düşünmüşler ve bu konuda uzman kişilerin yönlendirme yapmasının doğru olacağını belirtmişlerdir.

Dış etkenler konusunda; ailenin sosyo-ekonomik durumunun okul seçiminde de etkili olduğu bu nedenle anasınıfına gelen öğrenci velilerinin maddi olarak katkı sağlamadığından imkânların sınırlı kalması ve farklı malzemelere yer verilememesine neden olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci sayısının fazla olması, öğrencilerle tek tek ilgilenmek durumunda kalan

öğretmenin zamanı iyi değerlendirememesine neden olmuş ve yarım gün eğitim verdikleri için günlük planlarını yetiştiremedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin, herhangi bir molalarının olmaması kişisel ihtiyaçlarını karşılayamamalarına ve performanslarının düşmesine neden olduğu, bu nedenle kendilerine yardımcı birinin sınıflarında bulunmasının bu gibi birçok sorunu çözeceğine inanan öğretmenler, yardımcı personel eksikliğine vurgu yapmışlardır.

6.1.5. Sanat eğitiminde sorunlara yönelik yöntem arayışı. Sanat eğitiminde sorunlara yönelik yöntem arayışı, beşinci araştırma sorusunun bulgularına yönelik oluşturularak, sadece öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara değil araştırma sürecinde teoride ya da uygulamada karşılaşılan sorunlara yer verilmiş olması ve Okul Öncesi dönemde verilen sanat eğitimi hakkında bilgi vermesi bakımından önemlidir. Bu tema; İçerik oluşturma sorunları, Uygulama sorunları, Değerlendirme sorunları olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır.

İçerik oluşturma sorunları konusunda; sanatın bir öğretim aracı olarak kullanılmasının doğru olmadığı, eğer diğer disiplinlerin dâhil olduğu güçlü bir etkinlik yapılması istenirse bunun için özel eğitim yaklaşımları kullanılabilmesi belirtilmiştir. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan açıklamaların ve kazanımların kendilerine yardımcı olamadığı noktalarda amaç ve hedeften saparak farklı kaynaklardan içerik aldıkları, bu nedenle sistematik olarak uygulanan bir programın olmayışı, sürekli değişen kapsam ve içerik, sürekli değişen amaç ve kazanımlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimin kapsamlı ve bütünsel olarak verilmesi, öğretmen ve okul uygulaması olarak düşünüldüğünde her yerde aynı uygulama ve kalitede olması için bu konuda bir düzenleme yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin dönemselsel olarak farklı ilgi, istek ve beklentileri olduğu ancak programda bunlara yer verilmediği bu nedenle öğretmenlerin kendi bilgileri ve inisiyatifleri dâhilinde bunlara cevap vermeye çalıştığı belirlenmiştir. Programda sanatsal kazanımların yeterli seviyede bulunmadığı ve var olan kazanımların açık, anlaşılır bir şekilde

yer almamasından dolayı bir kafa karışıklığı oluşturduğu, öğretmenlerin yorumlama şekliyle uygulama yaptıkları belirlenmiştir. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sanat kazanımlarıyla ilişkilendirilen etkinliklerin küçük kas becerilerini geliştirme kazanımına odaklandığı bu nedenle sanat eğitiminin sınırlı algılanmasına sebep olduğu belirlenmiştir.

Uygulama sorunları konusunda; öğretmenlerin farklı malzeme kullanımına önem vermeleri olumlu bir bakış olarak yorumlanabilirken, gerçekte uygulamaların çeşitli sebeplerden dolayı sınırlı materyal, yöntem ve teknik kullanılarak yapıldığı belirlenmiştir. Okul Öncesi öğretmenlerinin, üniversite eğitimleri sırasında sanat konusunda yeterli eğitim almamaları, hizmet içi eğitimlerle desteklenmemeleri, özel kurslara genellikle gidememeleri kendilerini alan konusunda yetersiz görmelerine ve bundan dolayı bazı sorunlar yaşamalarına neden olmuştur. Sanat öğretmenin derse girdiği okullarda öğretmenlerle konuşulduğunda ise, sanat öğretmenlerinin de öğrencinin gelişim dönemlerini bilmedikleri için uygulama ve planlama yapmadan önce Okul Öncesi öğretmenlerinden destek aldıkları, bu nedenle sanat öğretmenlerinin de üniversite eğitimlerinde Okul Öncesi çocuğuna yönelik yeterli düzeyde eğitim almadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin değişen şartlara adapte olarak çalışma yaptıkları, ancak programda bunlara yönelik bir yol haritası olmadığı için amaç ve hedefleri dikkate almadıkları bir süreç izledikleri belirlenmiş ve buna yönelik olarak programda ayrıca bu konuda etkinlik örneklerinin yer alabileceği kurtarıcı planlara yer verilmesi önerilmiştir. Öğrenci sayısının fazlalığı dolayısıyla birebir ilgilenmekte zorlandıkları öğrenciler için bireysel düzenlemeler yaparak gelişimlerinin takip edememelerini amaç ve hedeflerini yerine getirmede bir engel olarak gören öğretmenler, ayrıca yaş gruplarının ayrılmadığı sınıflarda ders yapmanın oluşturduğu bir takım zorluklardan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin performansını etkileyen bu değişkenlerin yanında teneffüslerinin olmaması, yardımcı personel bulunmaması gibi

durumlarında bulunduğu ayrıca öğretmenlerin alana ilgi duymasının da bu süreçlerde etkili bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Değerlendirme sorunları konusunda; veli beklentileri, kurum ve öğretmen imajı gibi konuların, programdaki amaçların odağından uzaklaştığı bu nedenle bu tür değişkenlerin değerlendirilerek eğitime olumsuz anlamda etki etmemesine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sanat çalışmaları değerlendirilirken dikkatli olunması, Okul Öncesi öğretmenlere bu konuda destek verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin; akademik çalışmaları takip etmedikleri hatta çoğunun MEB'in okullara gönderdiği yazıları akademik çalışmalar olarak adlandırdığı, birçoğunun da internetteki uygulamaları akademik çalışma kapsamında değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır.

6.2. Tartışma

Türkiye'de henüz Okul Öncesi eğitime yönelik bir sanat eğitimi programı bulunmamaktadır. MEB'in güncel çalışmaları ya da hedefleri arasında bu konuda yapılmış ve yapılması düşünülen bir çalışmaya rastlanılmamakla birlikte, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda "etkinlik" ve "öğrenme merkezi" adı altında sanat uygulamalarına rastlanılmaktadır. Bu nedenle Okul Öncesi öğretmenlerinin bu süreci nasıl yönettikleri ve sanat konusunda ne tür çalışmalar yaptıklarının bilinmesi önemlidir, bu konu bu araştırmanın yapılmasındaki temel sebeplerindendir. Eğitim süreçlerinde belirlenen amaçların en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi öğretmene bağlı olduğundan, eğitimde istenilen başarının yakalanabilmesinde öğretmen önemli bir yere sahiptir (Çeliköz, 2006).

Okul Öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan sanat temelli etkinliklerin incelenerek Görsel Sanatlar eğitimi doğrultusunda değerlendirildiği bu çalışmada, öğretmenlerin neyi, nasıl ve ne için yaptıkları önemli olduğundan nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Öğretmenlerle empati kurmaya, farklı bakış açılarını anlamaya, karşılaştıkları sorunları tespit etme ve çözüm önerileri sunmaya çalışan araştırmacının amacı öğretmenlerin

yaptıkları çalışmaları yargılamak ya da eleştirmek değil, öğretmenlerin sanat konusundaki düşüncelerini, uygulamalarını ve sorunlarını öğrenmek olmuştur. Yani Merriam'ın (2013) da belirttiği gibi katılımcının perspektifinden durum anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle nicel yöntem yerine, katılımcılarla sürekli iletişimde olunması ve sınıf ortamlarına temas edilmesi gerektiğinden nitel yöntemlerden çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu sayede araştırmacı, detaylı ve derinlemesine bir araştırma, veri toplama ve analiz süreci takip etmiş etme süreçleri geçirebilmiş ve doğruluğuna inanılan bilgileri ilk elden elde etme imkânına sahip olmuştur.

Araştırmanın alan yazın tarama sürecinde geniş kapsamlı kaynaklar kullanılarak (makaleler, kitaplar, seminer notları, dergiler vb.) Okul Öncesi dönem ve sanat eğitimini kapsayan geniş çaplı bir inceleme yapılmıştır. Okul Öncesi dönemde sanat eğitimi uygulamaları konusunda; daha çok öğretmenin bir çalışmayı aktarırken kullandığı yöntemlere (anlatım, sunum, proje vb.), sanat malzemelerinin tekil olarak nasıl uygulanabileceği (ör. Okul Öncesi dönemde kil çalışmaları, suluboya tekniği vb.) şeklinde, dünyada ve ülkemizde birçok makale ve tez çalışması yapıldığı görülmüştür. Ancak sanat eğitiminde, öğretmen uygulamaları kapsamında değerlendirilme yapıldığı, öğretmenin sunduğu eğitimin yöntem, materyal ve amaç bakımlarından incelenerek nitelik bakımından değerlendirildiği araştırmaların çok az olması araştırmacının konuyu ele alma, araştırmayı yönetme ve yapılandırma sürecinde kendisine referans alabildiği çalışma bulamaması süreç içerisinde kafa karışıklığı yaşamasına sebep olmuştur.

Araştırma deseni belirlenirken, araştırmaya uygun örneklem seçme konusunda bir takım zorluklar yaşanmıştır. Bilecik İl'inin nüfus olarak nispeten az olması ve genellikle anasınıflarında çalışan öğretmenlerin her okulda tek olması, bölgede çok fazla anaokulu ve özel anaokulu bulunmaması doğru örneklemin bulunması konusunda zorluklar ve sınırlılıklar oluşturmuştur. Anket uygulama sürecinde il genelinde az sayıda öğretmen bulunmasından dolayı anketin sayısal olarak yeterli katılımcıya ulaşması için tüm Okul Öncesi

öğretmenlerine uygulamıştır. Bilecik genelinden veri alınabilmesi için ilçe ve köylerde, Okul Öncesi öğretmeni bulunan her okula gidilmiş, zaman alan bu süreçten dolayı veri toplama süreci uzun bir döneme dağıtılmıştır. Bu sebeple, anket uygulamasından kısa süre sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ders gözlemleri eş zamanlı yapılmak durumunda kalmıştır. Araştırmacı, katılımcıların araştırma ile ilgili sorulan sorulara yönelik ön hazırlık yapmamaları, veri toplama aracının doğru veri elde etmesine ve araştırmayı yanıltması ihtimali hep göz önünde tutularak planlama yapmış ve katılımcılardan objektif bilgiler almaya çalışmıştır. Verilen cevapların tutarlılık göstermesi için eş zamanlı olarak veriler toplanmış ve veri çeşitlemesi yapılarak birçok yönden cevaplar karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Ancak araştırmanın tekrar edilmesi durumunda, araştırmacının programını bu denli sıkıştırmadan veri toplanmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Uygulama sürecinde görülmüştür ki genellikle öğretmenler, yapılan araştırmalara katılımcı olmak ve vakit ayırmak istememekte ya da okul yöneticisi derslerin engelleneceği gerekçesiyle çok sıcak bakmamaktadır. Araştırmacının bu konudaki avantajı ise, araştırmayı yürüttüğü ilde yönetici olarak görev yapması ve Okul Öncesi dönem ile ilgili iş ve işlemlerde il genelinde de bir takım görevlere sahip olması olmuştur. Almış olduğu görevler sayesinde kurum yöneticileri ve bazı öğretmenler tarafından şahsen tanınan araştırmacı bazı katılımcılarla yapılan görüşmelerde arkadaş samimiyeti ile sorulan sorular en ince ayrıntısına kadar katılımcılar tarafından cevaplanmıştır. Veri toplama sırasında çoğu okulda samimi bir ortam bulunmasından dolayı katılımcıların objektif şekilde cevap verdikleri düşünülmektedir.

6.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.3.1. Eğitimcilere yönelik öneriler

-Öğrencilerle birebir ilgilenme konusuna dikkat edilerek, çocuk kendi özelinde değerlendirilip gelişim hakkında detaylı raporlar tutularak velisi ile paylaşılmalı ve veli sadece kendi öğrencisi ile ilgili bilgi alma konusunda görüşmeli, ekstra taleplerine öğretmenlerin ders içeriklerinde yer vermelerinin doğru olmadığı düşünülmektedir.

-Aynı etkinlik uzun süre sürmemeli öğrencilerin dikkat süreleri dikkate alınarak planlanmalıdır.

-Öğrenciler uygulama sırasında bir hata ya da bir şeyi eksik yapabilirler bu durumda öğretmen uygulamayı kendisi yapmamalı, çalışmaya müdahale etmeden sadece yönlendirme yapmalıdır. Yönlendirme yapılırken sert bir üslup değil, yumuşak ifadelerle nasıl yapması gerektiği konusunda rehberlik edilmelidir. Uygulamadaki öncelikli amacın, güzel bir çalışma yapılarak öğretmenin imajını korumak değil, öğrencinin gelişimini bilinçli bir şekilde sağlamak olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle yapılan yönlendirmeler ve sağlanan destek öğrenci başarılı oldukça o alanda azaltılmalı ve her seferinde aynı yönlendirmeler yapılarak öğrenci özgüveni kırılmamalıdır.

-İçerik planlamasında sürekli değişen kapsam ve içerik söz konusu olduğu tespit edildiği için belirli bir uygulamanın doğruluğu ve yanlılığı üzerine yorum yapılamamıştır. Bu nedenle sosyal medya ve internet forumlarında görülen, beğenilen etkinliklerin bir değerlendirme yapılmaksızın sınıfta uygulamaya konulması yerine öğretmenler tarafından sınıfın demografik özelliklerine göre geliştirilmesi uygun olacaktır. Bu doğrultuda, uluslararası çapta kaliteli uygulamalar değerlendirilmeye alınabilir, ödüllü dergiler alınabilir ya da bu dergilerin internet sitelerinde yayınladıkları makaleler, uygulamalar incelenebilir (örn. naeyc.org), müzelerin eğitim programları incelenebilir ve bilimsel verilere dayanarak doğru kabul edilen güncel bilgiler takip edilerek ders içeriğinde daha güncel ve daha kaliteli uygulamalara yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

-MEB'in yayınladığı güncel öğretim programının amaç, kazanım ve yönergeleri dikkatli okunmalı ve temelde öğretim programı yer alınmalıdır. Tecrübelerle dayanılarak program içeriğinin bilindiğine inanılması, bazı kavramların farklı algılanmasına ve farklı uygulamalar yapılmasına neden olduğundan programın doğru anlaşılması önemlidir.

- Eldeki malzemeler dikkatli değerlendirilerek farklı öğretim yaşantıları sunulabilir. Farklı malzemenin kullanılmasının önemli olduğu, ancak bir malzemenin tek kullanım şekli bulunmadığı için malzemelerin çeşitlendirilmesinden önce tek malzemenin farklı şekillerde yorumlanması ve değerlendirilmesi kendi içerisinde çeşitlendirilmesi de önem taşımaktadır.

- Sanat çalışmaları, öğrencinin sadece öğretmeniyle iletişime geçmesi olarak algılanıp iletişim konusunda bir sınır çizilmesi doğru bir yaklaşım olarak görülmemekle birlikte sınıf arkadaşlarıyla, kendi yaş grubundaki başka çocuklarla, çevresindeki yetişkinlere de kendini ve yaptığı çalışmayı anlatması yani paylaşım alanının artırılmasının kişilik gelişimi açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Öğrencilerin birbirlerine zarar verebileceği düşünülen malzemelerle ilgili sınıf kuralları oluşturulması; öğrencilerin, öğretmenin talimatına göre hareket etmesini sağlayacağından güvenlik konusunda uygulama sırasında ve öncesinde bir yönlendirme olacaktır. Uygulamada öğrencilerin bireysel hareket ederek ve birbirlerine şaka yaparak zarar vermelerinin önüne geçilerek oluşabilecek risklerin azaltılacağı düşünülmektedir.

- Okul Öncesi öğretmenlerinin üniversitede aldıkları Görsel Sanatlar eğitimi derslerinin içerik olarak düzenlenmesi, uygulamaya ağırlık verilmesi, yöntem ve materyal konusunda bilinçlenmeleri için içerik zenginleştirilmesinin yapılması ve bunun yanında da sanat konusunda farklı dersler eklenmesi gerekmektedir (Örn; sanat eğitiminde değerlendirme). Okul Öncesinde eğitim konusunda en çok kullanılan alan sanat olduğu için öğretmenlerin bu konuda kendilerini iyi yetiştirerek göreve başlamaları çok önemlidir. Bu nedenle sanat eğitimi

konusunda yer alan derslerin tamamı zorunlu olarak aldırılmalı öğretmen adayların tercihinin bırakılmamasıdır.

- Hizmet içi eğitimlerin, ihtiyaçlara göre düzenlenmesi ve çeşitlendirilmesi önemlidir. Ayrıca eğitimlerin okulların seminer dönemlerinde öğretmenlere zorunlu olarak aldırılması alanda karşılaşılan sorunlara uygulamalı eğitimlerle çözüm bulunması eğitimin kalitesini arttıracak gibi, öğretmenlerin kafasında yer alan teori ve uygulama konusundaki soru işaretlerini önemli ölçüde azaltacak ve ne yaptığını daha iyi bilen bir öğretmen kitlesi olacağı düşünülmektedir.

-Öğretmenler “çocuk resimlerini yorumlama” üzerine eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Ancak çocukların resimleriyle ilgili yorumlarda bulunmak oldukça kapsamlı bir eğitim gerektirir. Öğretmenlerin istedikleri gibi kısa bir eğitim mümkün olmadığı gibi öğretmenlerin konuyu daha basit algılamalarına ve öğrencilerini yanlış yönlendirmelerine sebep olacağı düşünüldüğünden uygun olmadığı düşünülmektedir.

-Sanat etkinliklerini farklı disiplinlerle birleştirerek uygulanmasının dışında, kendi içerisinde farklı tekniklerin, malzemelerin bir arada kullanımıyla çeşitlendirilmesinin yararlı olacağı ve çocukları yaratıcılıklarını destekleyeceği düşünülmektedir.

- Sınıftaki öğrenci sayısının az olması ve bu konuda okullar arasında belli bir standart belirlenmesi gerekmektedir.

- Görsel Sanatlar öğretmenlerinin, üniversite eğitimlerinde Okul Öncesi döneme de yer verilerek geniş bir yaş kitlesine hitap edecek şekilde yetiştirilmeleri önemlidir. Okul Öncesi dönemden başlayarak lise sona kadar olan eğitim döneminin tamamına teorik ve uygulama olarak hâkim olmaları önemlidir. Şuan öğretmenlik yapan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin de hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Tüm bu şartlar sağlandıktan sonra Okul Öncesinde branş öğretmenlerinin desteğinin alınmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir.

- Okul Öncesi öğretmeni dışında sınıfta bir yardımcı personel bulunmasının eğitimin kalitesini ve öğretmenin performansını arttıracak olduğu düşünülmektedir.

6.3.2. Bundan sonra yapılacak araştırmalara yönelik neriler

- Araştırma nitel desende çoklu durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Konunun farklı perspektiflerden araştırılması adına yöntem değişikliği yapılarak nitel desende ancak farklı metotla (eylem araştırması gibi), nicel ya da karma yöntemlerle ele alınabilir.
- Yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle eğitim programlarındaki genel durumu konusunda çalışmaların çokça yapıldığı, sanat eğitimini nasıl uygulandığı veya uygulanması gerektiği konularına yönelerek Okul öncesinde sanat uygulamalarındaki soru işaretlerinin kaldırılabilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- “Sanat eğitimini Okul ncesi öğretmenleri mi, sanat öğretmenlerimi vermeli?” konusunda kararsızlıkların yaşandığı, araştırmada ortaya çıkan sonuçlardandır. Buna yönelik olarak sanat eğitimini verecek eğitici hakkında geniş katılımlı (veli, okul idaresi, sanat öğretmenleri, anasınıfı öğretmenleri vb.) araştırmalara yönelim sağlanabilir.
- Araştırma sonuçları ile bağlantılı olarak, Görsel Sanatlar ğretmenlerinin ya da ğretmen adaylarının Okul ncesi dönem sanat eğitimi konusundaki bilgileri ve yetkinliklerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abacı, O. (2003). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. (2. baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Abay, A. R. (2004). Eğitim toplum ilişkisi ve Türkiye uygulamaları. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 149, 129-146.
- Acer, D. (2015). The arts in Turkish preschool education. *Arts Education Policy Review*, 116(1), 43-50.
- Ahmetoğlu, E. (2010). *Okul öncesi eğitimin tarihçesi ve temel ilkeleri: Okul öncesi eğitime giriş*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Aiken, N. (1998). *The biological origins of art*. Westport, CT: Prager.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 545–561.
- Ak, İ. S. & Malak, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde altı farklı eğitim yaklaşımı*. I. Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresinde sunulan bildiri, Bolu.
- Akkurt, Z. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul-Pendik örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aktan-Kerem, E., & Kınık, E. (2006). Hiçbir çocuk geride kalmasın. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 10(56), 16-20.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 11-17.
- Alak, S. A., & Alabay, E. (2017). Pamuk şekerim I-II kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programı (2013) açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25, 2229-2244.
- Albrecht, K., & Miller, L. G. (2004). *The comprehensive preschool curriculum*. Maryland.
- Alland, A., Jr. (1977). *The artistic animal: Inquiry into the biological roots of art*. Garden

- City, NY: Anchor Press/Doubleday.
- Alland, A., Jr. (1989). Affect and aesthetics in human evolution. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 47(1), 1-14.
- Alter-Muri, S. B. (1990). *Training preschool teachers in creative art activities: The effects of a prescribed methodology*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts, Order Number 9022658.
- AMS (2006). www.americanmontessorisociety.org 'dan alınmıştır.
- Antmen, A. (2010). *20. yüzyıl sanat akımları*. Üçüncü baskı, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Apps, L., & MacDonald, M. (2012). Classroom aesthetics in early childhood education. *Journal of Education and Learning*, 1(1), 49-59. <https://doi.org/10.5539/jel.v1n1p49>.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2001). *Okulöncesi eğitim 1*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2003). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, M. (2003). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi, M. Sevinç (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss. 31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Armstrong, T. (2000). *In their own way: Discovering and encouraging your child's multiple intelligences*. New York: Penguin Putham Inc.
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Artut, K. (2007). *Okul öncesinde resim eğitimi (2. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2010). *Okul öncesinde resim eğitimi (3. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin

- bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 223-234.
<http://dergipark.org.tr/cusosbil/issue/4369/59762>'den alınmıştır.
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde reggio emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-83.
- Aydın, A. (2004). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aylward, K., Scott, H., Tiffany, F., Jean, G., & Nitza, V. L. (1993). An art appreciation curriculum for preschool children. *Early Child Development and Care*. 96, 35-48.
- Aytaç, K. (1992). Avrupa eğitim tarihi. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Bachman, R., & Schutt, R. K. (2001). *The practice of research in criminology and criminal justice*. Thousan Oaks: Pine Forge Press.
- Bae, J. H. (2004). The arts in early childhood learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal*, 31(4).
- Balamir, B. (1996). *Sanat eğitiminde özgürlük ve özgünlük (1. baskı)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başal, H. A. (1998). *Okul öncesi eğitime giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi (4. basım)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başal, H. A. (2007). *Okulöncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başal, H. A. (2010). Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller. Sadioğlu, Ö., Taner Derman, M., Sungurtekin, Ş., Koç, N., & Gül, G. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde head start projesi* (ss 3-26). Bursa: Dora.
- Başal, H. A. (2010). Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller. T. Derman, M.,

- Sadioğlu, Ö., B. Kahraman, P., O. Sezer, G. & Koç, N (Ed.), *Okul öncesi eğitimde high/scope yaklaşımı* (ss 27-46). Bursa: Dora.
- Başal, H. A. (2010). Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller. T. Derman, M., Sadioğlu, Ö., B. Kahraman, P., & O. Sezer, G. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde montessori metodu* (ss 47-95). Bursa: Dora.
- Başal, H. A. (2010). Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller. Başal, H. A. (Ed.), *Opstap (elele) programı* (ss 97-101). Bursa: Dora.
- Başal, H. A. (2010). Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller. Sadioğlu, Ö., T. Derman, M., B. Kahraman, P., O. Sezer, G., Ç. Korkmaz, Ş., & Y. Ekin, T. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde reggio emilia yaklaşımı* (ss 103-120). Bursa: Dora.
- Başal, H. A. (2010). Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller. Ş. Zeteroğlu, E. & B. Kahraman, P. (Ed.), *Waldorf okulları ve Steiner yaklaşımı* (ss 121-136). Bursa: Dora.
- Baum, A. C. (2017). Powerful allies: Arts educators and early childhood educators joining forces on behalf of young children. *Arts Education Policy Review*, 118 (3), 183–188.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245165>
- Bekman, S., & Gürlesel, C. (2005). Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim. *TÜSİAD* (Yayın no: TÜSİAD-T/2005–05/396.) <https://tusiad.org.tr/yayinlar/raporlar/item/333-dogru-baslangic-turkiyede-okul-oncesi-egitim'den-alinmistir>.
- Berg, K. E., & Latin, R. W. (2008). *Essentials of research methods in health, physical education, exercise science and recreation (3rd ed)*. Philadelphia, PA: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Berk, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskıdan çev.)*. H., Aydın (Ed.). Konya:Eğitim Yayınevi.
- Berk, L. E. (1997). *Child Development (Fourth Edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bickley-Green, C. A. (1995). Math and art curriculum integration: A post-modern foundation.

- Studies in Art Education*, 37(1), 6-18.
- Bilir, Ş., Arı, Gönen, M., Üstün, E., & Pekçağlayan, N. (1998). *Okulöncesi eğitimcisinin rehber kitabı*. Ankara: Aşama Ltd. Şti.
- Blaikie, F., Schönau, D., & Steers, J. (2004). Preparing for portfolio assessment in art and design: A study of the opinions and experiences of exiting secondary school students in Canada, England and the Netherlands. *The International Journal of Art Design Education*, 23(3), 302-315.
- Bowker, J. E., & Sawyers, J. K. (1988). Influence of exposure on preschoolers' art preferences. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 107-115.
- Boyd, W. L. (1980). The arts and education in the United States. *Art Education*, 33(7), 24-27.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S., & C. Coppie, eds. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Rev. ed. Washington, DC: NAEYC.
- Bresler, L. (1992). Visual art in primary grades: A portrait and analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 397-414.
- Bresler, L. (1994). Zooming in on the qualitative paradigm in art education: Educational criticism, ethnography and action research. *Visual Arts Research*, 20 (1), 1-19.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Budak, E., & Akbaş, A. (2011). *Okul öncesi çocuğunun gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: İdeal Kültür & Yayıncılık.
- Burnaford, G., Aprill, A., & Weiss, C. (2001). *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Büyükyıldırım, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının*

- görsel sanatlar öz yeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carroll, N. (2004). Art and human nature. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 95- 107.
- Catron, E. C., & Allen, J. (2003). *Early childhood curriculum, Acreative play model*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Casey, D., & Murphy, K. (2009). Issues in using methodological triangulation in research. *Nurse Researcher*, 16(4), 40-55.
- CBES (Central Board of Secondary Education) Art integration –Towards experiential learning, 2019, 39-51.
- Chapman, L. H. (1994). *Adventures in art (teacher's edition)*. Worcester, Massachusetts: Davis Publications.
- Chappell, J. (2005). The efficacy of an arts integrated approach to teaching and learning. In M. Stokrocki (Ed.), *Interdisciplinary art education: Building bridges to connect disciplines and culture* (pp. 31-43). Reston, VA: National Art Education Association.
- Christensen, L. M., & Kirkland L. D. (2009). Early childhood visual arts curriculum: freeing spaces to express developmental and cultural palettes of mind. *Childhood Education*, 86(2), 87-91, DOI: 10.1080/00094056.2010.10523119.
- Choi, S. H. (2002). *Early childhood care development education*. UNESCO Policy Brief on Early Childhood, N. 1. Paris: UNESCO Publishing.
- Clemens-Davidts,U., Kahrman, K.O., Schierenbeck, F. (2001). Netzwerk Ästhetik. Wege zur Integration ästhetischer Ausdruck-und Handlungsfelder. *Kunst und Unterricht* 255. 4-10.
- Colbert, C. (1984). Status of the visual arts in early education. *Art Education*. 37 (4): 28

- (Lowenfeld, V., & W.L. Brittain. 1987. Creative and mental growth. 8th ed. New York: Macmillan.)
- Coontz, E. (1996). Best kept secrets: Coop preschool models need to be spread. *Rular Cooperative*, 63 (1), 1088845.
- Coss, R.G. (1965). *Mood provoking visual stimuli: Their origins and applications*. Los Angeles: University of California Press.
- Coutts, G., & Dawes, M. (1998). Drawing on the artist outside: Towards 1999. *Journal of Art & Design Education*, 17 (2), 191-196.
- Cox, M. (2005). *The Pictorial World of the Child*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Qualitative inquiry and research design: qualitative, quantitative, and mix methods*. (3. Baskı). USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskı). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Currie, J., & Thomas, D. (1995). Does head start make a difference? *The American Economic Review*, 85(3), 341-364.
- Çakır İlhan, A. (2002). Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde sanat eğitiminin rolü. *Çocuk*, 19, 16-18.
- Çeliköz, N. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik. Özdemir, Ç. (ed.), *Eğitim bilimlerine giriş*, Ankara.
- Çiftçi, F. (2013). Çocuk edebiyatında yaş gruplarına göre kitaplar ve özellikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 125-137.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme, G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 39-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dalğar, G. (2017). *Görsel sanat eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel*

- düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Debes, J. (1968). Some foundations of visual literacy. *Audio Visual Instruction*, 13, 961-964.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original work published 1980).
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2005). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Demirel, Ö & Kaya, Z. (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Denac, O. (2014). The significance and role of aesthetic education in schooling. *Creative Education*, 5, 1714-1719. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.519190>'den alınmıştır.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Derham, F. (1961). *Art for the child under seven* (7th ed.). Watson, ACT: Australian Early Childhood Association.
- Derman, M. T., & Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *The Journal of International Social Research*, 3, 11.
- De Sousa, R. (2004). Is art an adaptation? Prospects for an evolutionary perspective on beauty. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 109-118.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Penguin Group.
- Dighe, J., Calomiris, Z., & Zutphen, C. V. (1998). Nurturing the language of art in children. *Young Children*, 53(1); 4-9.

- Dikmen, B. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan serbest zaman etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dilek, H., & Duman, T. (2014). 2006 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 143-158.
- Dirim, A. (2004). *Kız meslek liseleri için okul öncesi eğitim*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Dissanayake, E. (2007a). In the beginning: Pleistocene and infant aesthetics and 21st-century education in the arts. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*. New York: Springer.
- Dissanayake, E. (2007b). What art is and what art does: An overview of contemporary evolutionary hypotheses. In C. Martindale, P. Locher & V.M. Petrov, (Eds.), *Evolutionary and neurocognitive approaches to aesthetics, creativity and the arts* (pp. 1-14). Amityville, NY: Baywood Publishing Company.
- Dissanayake, E. (2008). The arts after Darwin: Does art have an origin and adaptive function? In K. Zijlmans & W. van Damme (Eds.), *World art studies: Exploring concepts and approaches* (pp. 241-263). Amsterdam: Valiz.
- Draus, P. J., Siegal, H. A., Carlson, R. G., Falck, R. S., & Wang, J. (2005). Cracking the cornfields: Recruiting illicit stimulant drug users in rural Ohio. *The Sociological quarterly*, 46(1), 165-189. doi: 10.1111/j.1533-8525.2005.00008.x
- Donald, M. (2006). Art and cognitive evolution. In M. Turner (Ed.), *The artful mind: Cognitive science and the riddle of human creativity* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.
- Duman, G. (2014). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin sanat etkinliklerine karşı görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 24-47.

- Dunbar, R. (2003). The social brain: Mind, language, and society in evolutionary perspective. *Annual Review of Anthropology*, 32(2003), 163-181.
- Dunbar, R. (2007). The social brain hypothesis and its relevance to social psychology. In J.P. Forgas, M.G. Haselton & W. von Hippel (Eds.), *Evolution and the social mind: Evolutionary psychology and social cognition* (pp. 21-31). New York: Psychology Press.
- Dutton, D. (2009). *The art instinct: Beauty, pleasure and human evolution*. New York: Bloomsbury Press.
- Düşek, N. (2008). *2006 Yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- EACEA (2010). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf
- Eagle, P., Black, M., Behrman, J., Cabral de Mello, M., Gertler, P., Kapiriri, L., Martorell, R., Young, M. E., & The International Child Development Steering Group (2007), Strategies to Avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing. *Early Childhood Care and Development*, 369: 229-242.
- Eckhoff, A. (2011) . Art experiments: introducing an artist-in-residence programme in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(3), 371-385, DOI: 10.1080/03004430903388089.
- Eckersley, R. (1992). *Youth and the challenge to change: Bringing youth, science and society together in the new millennium*. Carlton: Australia's Commission for the Future.
- Edwards, L. C., & Nabors, M. L. (1993). The creative art process: What it is and what it is not. *Young Children*, 48(3), 77-81.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1988). The biological foundation of aesthetics. In I. Rentschler, B.

- Herzberger & D. Epstein. (Eds.), *Beauty and the brain: Biological aspects of aesthetics* (pp. 29-68). Basel: Birkhauser Verlag.
- Ekinci, D., & Hamurcu, H. (2004). Reggio emilia yaklaşımında teknoloji kullanımı. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 7(37), 16-19.
- Ekiz, D. (2010). *Okul öncesi eğitime giriş*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Eisner, E. W. (1988a). *The role of discipline-based art education in America's schools*. Los Angeles: Getty Center for Education in the Art.
- Eisner, E. W. (1998b). Does experience in the art boost academic achievement? *Art Education*, 51(1), 7.
- Eisner, E. (1997a). The state of art education today and some potential remedies: A report to v the National Endowment for the Arts. *Art Education*, 50(1), 27-28, 61-72.
- Eisner, E. W. (1997b). *Education artistic vision*. States of America: The Macmillan Company.
- Eisner, W. E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E.W. & Day, M. (Eds.) (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Canada: University of British Columbia.
- Epstein, D. (1988). Tempo relations in music: A universal? In I. Rentschler, B. Herzberger & D. Epstein. (Eds.), *Beauty and the brain: Biological aspects of aesthetics*. Basel: Birkhauser Verlag.
- Epstein, A. (2006). A good fit. High Scope Research, 5-12, www.highscope.org'dan alınmıştır.
- Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. *Milli Eğitim*. 178, 156-165.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*

- (Unpublished doctoral dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERIC. https://eric.ed.gov/?q=kindergarten+art+education&ff1=dtySince_2010&pg=3 tarih: alıntılama tarihi: 04.08.2019, alıntılama saati:14:18.
- Erkut, D. (2016). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ertem, Ö. İ. (2005). İlk üç yaşta gelişimsel sorunları olan çocuklar: Üç sorun ve üç çözüm. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 13-25.
- Encyclopedia Britannica, 2010, s. 32.640
- Evans, L. J. R. Myers, E. Ilfeld (2000). *Early childhood counts. A programming Guide on Early Childhood Care and Development*. Washington D. C: World Bank.
- Fan, R. Z. (2014). How to cultivate children's art and the aesthetic ability. <http://www.benesse.com.tw/educate/essay.asp?vid=2605>'den alınmıştır.
- Farr, R., & Tone, B. (1994). *Portfolio and performance assessment: Helping students evaluate their progress as readers and writers*. Orlando, FL: Harcourt Brace and Co.
- Fathi, L. (1992). High/Scope Okul öncesi eğitimi programı ve uygulamaları. 8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (ss. 162-165), İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Fawcett, M., & Hay, P. (2004). 5x5x5=Creativity in the early years. *Journal of Art & Design Education*, 23(3), 234-245.
- Feist, G. & Brady, T. (2004). Openness to experience, non-conformity, and the preference for abstract art. *Empirical Studies of the Arts*, 22(1), 77-89.
- Feist, G.J. (2007). An evolutionary model of artistic and musical creativity. In C. Martindale, P. Locher & V.M. Petrov, (Eds.), *Evolutionary and neurocognitive approaches to aesthetics, creativity and the arts*. Amityville, NY: Baywood Publishing Company.

- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1): 48-61.
- Fowler, C. (1989). The art are essential to education. *Educational Leadership*, 47(3), 60-63.
- Friendly, M. (2001). Social inclusion through early childhood education and care.
<http://www.ccsd.ca/subsites/inclusion/bp/mf.htm>
- Froebel, F. (1826/1903). *The education of man*. New York: D. Appleton and Company.
- Gage, W. L., & D. C. Berliner (1988). *Educational psychology*. Rosten. Houghton Mifflin Company: 124-130.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Santa Monica, CA: The Getty Center for Education in the Arts.
- Gardner, H. (2004). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (20th anniversary ed.). New York: Basic Books.
- Garges, E., Thomas, D., & Currie, J. (2000). Long term effects of head start. *California Center for Population Research on-Line Working Paper Series*.
<http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=ccpr>'den alınmıştır.
- Garvis, S., & Twigg, D. (2010). Exploring art in early childhood education. *The International Journal of the Arts in Society*, 5(2), <http://www.arts-journal.com>, ISSN 1833-1866.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9). Retrieved [date] from <http://www.ijea.org/v12n9/>.
- Garvis, S., & Lemon, N. (2013). Are the Arts important in schooling? Clear messages from the voices of pre-service generalist teachers in Australia. *Australian Journal of Music Education*, 2, 98-104.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for*

- analysis and applications* (9th ed.). London: Pearson.
- Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum House.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım*. Ankara: Nobel.
- Goldberg, M. (2005). *Arts and learning: An integrated approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings* (3rd ed.). New York, NY: Longman/Addison Wesley.
- Golomb, C. (1992). *The child’s creation of the pictorial world*. Berkley, CA: University of California Press.
- Golomb, C. (1993). Art and the young child: Another look at the developmental question. *Visual Arts Research*, 19, 1-15.
- Gökaydın, N. (2002). *Temel sanat eğitimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Gönen, M. (1990). Çocuğun gelişmesinde okulöncesi eğitimin önemi. *Okulöncesi Eğitim Dergisi*, 39, 6-10.
- Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 7(2), 83-88.
- Gönen, M., & Uyanık-Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet’te resimli çocuk kitapları (e-books). *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170.
- Görener, Ö. (2006). *Beş-altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algılamaya etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gruenewald, D.A. & Smith, G.A. (Eds.). (2008). *Place-based education in the global age:*

- Local diversity*. New York: Taylor & Francis Group.
- Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st century art education. *Art Education*, 56(1), 6-14.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma (2. baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Güçhan Özgü, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Gündüz, H. B. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güneysu, S. (2005). *Beyin araştırmalarının eğitime yansımaları*. Ankara: SMG Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2000). Okulöncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. Ş. Yaşar (Ed.). *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Gürkan, T., (2003). *Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri: Okul öncesi eğitim programı uygulama rehberi ne yapıyorum neden yapıyorum nasıl yapmalıyım*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 78-83.
- Güleş, F., & Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 129-138.
- Haktanır, G. (2005). Farklı ülkeler ve okul öncesi eğitimde farklılıklar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 6, 62.
- Haktanır, G. (2009). Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşunun 100. yılına doğru ülkemizde okul öncesi eğitim. G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş (3. baskı)*. s:321-341. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hancock, R. ve Cox, A. (2002). I would have worried about her being a nuisance:

- Workshops for children under three and their parents at Tate Britain. *Early Years*, 22 (2), 105-118.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., & Barron, K. E. (2005). *Multiple goals, optimal motivation, and the development of interest*. In S. M. Laham, J. P. Forgas & K. D. Williams (Eds.), *Social Motivation: Conscious and Unconscious Processes* (pp. 21–39). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Harvard University, Developing child center. (2007). A Science-Based Framework for Early Childhood Policy Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Healthy for Vulnerable.
- Harvard University, Developing child center. (2008). The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture, Working Paper 5.
- Hatfield, T. A. (2007). Who teaches art? What is learned? *Art Education Policy Review*, 108(5), 7-8.
- Heckman, J. (2008). The case for investing in disadvantaged children. *First Focus: Big ideas for children: Investing in our nation's future*: 49-58. Washington, DC.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549–571.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Hirsh, R. A. (2004). *Early childhood curriculum. Incorporating multiple intelligences, developmentally appropriate practice, and play*. Boston.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi*. (çev. S. S. Kohen & Ü. Öğüt). İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayınları. (Eserin orijinli 1995'te yayımlanmıştır).

- Honig, A. (1995). Choosing childcare for young children. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook for parenting* (Vol. 4). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Honig, A., & Hirallal, A. (1998). Which counts more for excellence in childcare staff: Years in service, education level, or ECE coursework? *Early Childhood Development and Care*, 145, 31-46.
- Horn, S. (2006). Inspiration into installation. An exploration of contemporary experience through art. *Journal of Art & Design Education*, 25(2), 134-145.
- HSIPC (1999). Give your child a head start. *Head Start Information and Publication Center*.
http://www.headstartinfo.org/recruitment/child_hs.htm
- Hummel, C. (1999). Aristotle. PROSPECTS. *The Quarterly Review of Comparative Education*, 23(1/2), 39-51. Paris: UNESCO International Bureau of Education.
- Iacoboni, M. (2005). Understanding others: Imitation, language, empathy. In S. Hurley & N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: From mirror neurons to memes* (pp.77-99). Cambridge, MA: MIT Press.
- Iacoboni, M. (2007). The quiet revolution of existential neuroscience. In E. Harmon-Jones & P. Winkielman (Eds.), *Social neuroscience: Integrating biological and psychological explanations of social behavior* (pp. 439-453). New York: The Guilford Press.
- Iacoboni, M. (2008). *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. New York: Farrar, Straus, & Giroux.
- Immordino-Yang, M.H. & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Immordino-Yang, M.H. (2008). The smoke around mirror neurons: Goals as sociocultural and emotional organizers of perception and action in learning. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10.
- INCA (2000). Eğitim amaçları: sanatın yeri, yaratıcılık ve kültürel eğitim. QCA International

- Seminar Creativity and the Arts: An International Perspective Linton Lodge Hotel, Oxford, 5-7.
- Jian, J. C. (2008). The creative activities of parent-child music electronic Picture book influence children's artistic ability. The dissertation was published in the "Publishing Meeting of 97 School Teachers and Academic Achievements of the School of Humanities and Management" organized by the University of Science and Technology of Fooyin, Kaohsiung County.
- Kachmar, S. (2008). *Early childhood classroom quality and preschool learning behaviors*. (Unpublished doctoral dissertation). Duquesne University, United States.
- Kandır, A., Özbey, S., & İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde kuramsal temeller (I)*. Morpa Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karslı, M. D. (2003). Öğretmenliğin temel kavramları. Ed.: Karslı, M. D., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *Elementary Education Online*, 6(2), 234-248, *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248, (Online): <http://Ilkogretim-Online.Org.Tr> alıntılama tarihi: 05.07.2019
- Katz, Lilian. (1996). Children as learners: A developmental approach. Paper presented at the Weaving Webs: Collaborative teaching and learning in the early years curriculum conference, University of Melbourne.
- Kaymak, M. N. & İlden, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde sanat eğitimi anlayışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 9(18), 21-30.
- Kaytaç, M. (2006). Türkiye eğitim sektörü çalışması. okulöncesinden orta öğretime etkili, adil ve verimli bir eğitim sisteminin sürdürülebilir yolları. Rapor No. 32450. TU

- Kefi, S. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı sanat etkinliklerinin uygulanmasında oyun yönteminin etkililiği. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi (ss. 153 -169), İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kehnemuyi, Z. (2001). *Çocuğun görsel sanat eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kelly Donna, D. (2004). *Uncovering the history of children's drawing and art*. London: Praeger Publishers.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2012). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2014). *Sanat bir serüven*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kindler, A. (1996a). Myths, habits, research and policy: The four pillars of early childhood art education. *Art Education Policy Review*, 97(4), 24-30.
- Kindler, A. (1996b). Artistic learning in early childhood: A study of social interactions. *Canadian review of art education*, 21(2), 91-106.
- Kindler, A. M. (1997). *Child development in art*. Reston. VA: National Art Education Association.
- Kirazoğlu, Z. (2000). *Ünitelere göre hazırlanmış oyunlar*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında personel. G. Uyanık-Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (202-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Kolbe & Ursula, (1991). Planning a visual arts program for children under five years. In Wright, Susan (Ed.), *The Arts in Early Childhood*, Sydney: Prentice Hall.
- Koroscik, J.S. (1997). The intellectualization of American arts education policy. *Arts Education Policy Review*, 98(4), 2-13.
- Kraska, P. B., & Neuman, W. L. (2008). *Criminal justice and criminology research methods*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

- Kroflič, R. (2007a). Umetnost v današnjih konceptih splošne izobrazbe (Uvod v tematski del). *Sodobna pedagogika*, 58(3): 6-11, Ljubljana.
- Kroflič, R. (2007b). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58(3): 12 - 31, Ljubljana.
- Krug, D. H., & Cohen Evron. N., (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Education*, 41(3), 258-275.
- Kuru-Turaşlı, N. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi, G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (1-21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2001). *Practical research: Planning and design (7th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2004). *Practical research: Planning and design (8th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical research: Planning and design (8th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Lindstrom, L. (2011). The multiple faces of visual arts education. *International Journal of Art and Design Education*, 30(1): 7-17.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Lowenfeld, V. (1952). *The nature of creative activity: Experimental and comparative studies of visual and non-visual sources of drawing, painting, and sculpture by means of the artistic products of weak sighted and blind subjects and of the art of different epochs and cultures*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1970). *Creative and mental growth (5th ed.)*. New York: Macmillan (NY); Collier-Macmillan.

- Lucas, R. E. (2007). Personality and the pursuit of happiness. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 168–182.
- Lucquet, G. (1913). *The drawings of a child*. Paris: Alcan.
- Luftig, R. (2000). An investigation of an arts infusion program on creative thinking, academic achievement, affective functioning, and arts appreciation at three grade level. *Studies in Art Education*, 41(3), 208-227.
- Mack, N., Woodson, C., Macqueen, M. K., Guest, G., Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. North Carolina, Family Health International.
- Madeja, S.S. ve Onuska, S. (1977). *Through the art to the aesthetic*. CEMREL, Inc.
- Maehr, M. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 299–315). New York: Academic Press.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred language of children*. Norwood, NJ: Ablex.
- Malchiodi, Cathy A. (2005). *Çocukların resimlerini anlamak*. (Çev. Doç. Dr. Tülin Yurtbay), Epsilon Yayıncılık. (Eserin orijinal hali 1998'de yayımlanmıştır).
- Martindale, C., Locher, P. & Petrov, V.M. (Eds.), (2007). *Evolutionary and neurocognitive approaches to aesthetics, creativity and the arts*. Amityville, NY: Baywood Publishing Company.
- Matthews, John. (1999). *The art of childhood and adolescence: The construction of meaning*. London: Falmer Press.
- Medina, J. J. (2014). *Brain Rule*. United States of America: Pear Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Josey- Bass.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (çev. ed.; S. Turan). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber (3. basımdan çeviri)*. Ankara: Nobel.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60–70.
- Meier, D. (2000). *The accelerated learning handbook*. NY: McGraw-Hill.
- Merdol, K. T. (1999). *Okul öncesi dönemi eğitimi veren kişi ve kurumlar için beslenme eğitimi rehberi*. İstanbul: Özgün Yayınları.
- Metin, N. (2001). Okul öncesi dönemde matematiksel kavramların gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Mezunları Derneği Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5), 22.
- Meydan, S., (1984). *Türkiye'de okul öncesi eğitime bakış. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (1986). Bizarre imagery as an effective memory aid: The importance of distinctiveness. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12(1), 54-65.
- McWhinnie, H. J. (1992). Art in early childhood education. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (pp.264-285). New York: Teachers College Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Milli Eğitim Bakanlığı (1994). *Anasınıfı programı (61-72)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1994). *Kreş programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Görsel Sanatlar Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Öğretmenler için etkinlik kitabı: Okul öncesi eğitim*. İzmir: Çağlayan Matbaası.
- Mithen, S. (1996). *The prehistory of the mind: A search for the origins of art, religion and science*. London: Thames and Hudson.
- Mustard, J. F. (2007). ECD and Experience-based brain development: The scientific underpinnings of the importance of early child development in a globalized World. M. E. Young (Ed.). *Early Child Development* (pp. 43-84). From Measurement to Action. Washington D.C: World Bank.
- Müller, K., K., & Bauer, T. (2001). *Costs and benefits of child care services in switzerland – empirical findings from zurich*. Zurich: Department of Social Services.
- Neuman, W. L., & Wiegand, B. (2000). *Criminal justice research methods: Qualitative and Quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- New, R. S. (1993). *Reggio Emilia: Some lessons for U.S. educators*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ED354988.
- New, R. S. (2000). *Reggio Emilia: Catalyst for change and conversation*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ED447971.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.

Novaković, S. (2015). Preschool teacher's role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 153-163.

OECD (2009). Bir bakışta eğitim göstergeleri. Paris: OECD İnternet Kitapevi.

<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/43638890.pdf>

Oğuzkan, Ş., & Oral G. (1992). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Oğul Matbaacılık.

Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1993). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (1995). *Kız sanat okulları için okul öncesi eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oğuzkan, Ş., & Oral, G. 1997. *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oktay, A. (1983). Türkiye’de okulöncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7(42), 3-7.

Oktay, A. (1993). Okul öncesi eğitim ve teori, tarihçe. 9.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (17-19 Haziran 1993), 176-180. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Oktay, A. (1999). *Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. yılında okul öncesi eğitim ve ilköğretim*. Ankara: Ayrı Basım.

Oktay, A. (1999 ve 2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. A. Oktay & Ö. Polat-Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s. 11-24). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Oktay, A. (2010). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yer ve önemi. A.

Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve İlköğretim programları* (s. 2-6). Ankara: Pegem Yayınları.

Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü. (2006). Okulöncesi eğitimde tarihsel

gelişim. <http://ooegm.meb.gov.tr/mudurluk/tarihce.html> (erişim tarihi:08.8.2006).

- Olgun, M. K., & Kahraman, M. E. (2016). Okul öncesi dönemde sanat eğitiminin farklı teknikler kullanılarak öğretilmesi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 4(2), 65-77 DOI: 10.14514/BYK.m.21478082.2016.4/2.65-77
- Onur, T. (2004). Eğitimde alternatif uygulamalar. <http://www.bugday.org/article.php?ID=68>' den alınmıştır.
- Oudenhoven, N., & Wazir, R. (2006). *Newly emerging needs of children, an exploration*. Antwerpen: Garant.
- Öktem, T. (1986). S.S.Y.B. Sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumu genel müdürlüğü kuruluşlarında okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması çalışmaları. 4. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Ömeroğlu, Esra (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıkları ve yaratıcı drama eğitiminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öz, F. (1983). Okulöncesi eğitim. Sağlam, H. (Ed.), *Cumhuriyet döneminde eğitim*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özalp, H. K. (2009). *Okul öncesi dönem (5-6 yaş grubu) sanat etkinliklerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin uygulanması üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özden, Z. (2011). *Okul öncesi eğitimde görsel sanatlar etkinliklerinin gerekliliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Niğde.
- Özkan, B., & Girgin F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 12, 79-85.
- Özler, H. (2009). *Anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat*

- etkinliklerinin yaratıcılık açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2008). *Preschool teachers' self reported beliefs on integrated curriculum: integration of visual art with other activities* (Unpublished master's thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, A., & Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 41-58.
- Paciorek, M. K., & Monro, H. J. (1999). *Sources: Notable selections in early childhood education*. Second Edition, Dushkin/McGraw-Hill, Guilford, Connecticut 06437, 301-303.
- Patton, Q. W. (1991). Opening students' eyes: Visual learning theory in the socratic classroom. *Law and Psychology Review*, 15, 1-18.
- Patton, Q. W. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Patton, Q. P. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (çev. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem.
- Perry, R. & Liz, I. (2000) *Playing with curriculum*. Brisbane: QUT.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*, Newyork: Basic Books, Inc. U.S.A.
- Piscitelli, B. (1993). *Children's artistic lives: The gap between rhetoric and reality*. Paper presented at the Issues in Australian Childhood Conference, Brisbane, Queensland, Australia.
- Piscitelli, B. (1996). *Designing art programs for young children: lecture and workshop program*. Brisbane: QUT.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2001 ve 2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara:

Anı Yayıncılık.

Rabkin, N., & Redmond, R. (Eds.). (2004). *Putting the arts in the picture: Reframing education in the 21st century*. Chicago, IL; Columbia College Chicago.

Peters, S. R. (2010). Five reasons why we need art.

<https://speakartloud.wordpress.com/2010/04/23/41/> sitesi alıntı tarihi:21/07/2019 alıntı saati: 19:58.

Ramachandran, V.S. & Hirstein, W. (1999). The science of art: A neurological theory of aesthetic experience. *Journal of Consciousness Studies*, 6(6-7), 15-51.

Ramachandran, V.S. (2000). Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind "the great leap forward" in human evolution.

<http://www.edge.org/documents/archive/edge69.html>

Ramachandran, V. S. (2004). *A brief tour of human consciousness: From impostor poodles to purple numbers*. New York: Pi Press.

Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (2004). *Approaches to early childhood education* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Saban, A., & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri (Genişletilmiş 2. baskı)*. Ankara: Anı.

San, İ. (1990). Resim öğretiminde yaratıcılık-tüm beyinsel yaratıcılık. Resim-İş Öğretimi ve Sorunları, TED Öğretim Toplantısı, TED Yayınları, Ankara.

Sanders, M. (2003). Preschool education in the european union. *European Primary School Association*, EURYDICE-995, Registered Charity Number: 1052499.

Sanderson, P., & Savva, A. (2004). Artists in Cypriot primary schools: The pupils' perspective. *Music Education Research*, 6(1), 5-22.

Sarason, S.B. (1990). *The challenge of art to psychology*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Savva, A. (2003). Young pupils' responses to adult works of art. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 300-313.
- Savva, A., & Trimis, E. (2005). Responses of young children to contemporary art exhibits: The role of artistic experiences. *International Journal of Education & The Arts*, 6(13), 1-22.
- Schacter, D.L. (1966). *Searching for memory*. NY: Basic Books.
- Schaefer-Simmern, H. (1950). *The unfolding of artistic activity: Its basis, process and implications*. Berkley, CA: University of California Press.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183–211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seefeldt, C. (2002). *Creating rooms of wonder: Valuing and displaying children's work to enhance the learning process*. Beltsville, MD: Gryphon House.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programları hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 21-23.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitapevi, Ankara.
- Sharp, P. (1976). Aesthetic response in early education. *Art Education*, 29(5), 25-29.
- Sheldon, K., & Elliot, A. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482–497.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2007). Is it possible to become happier? *Social and Personality Compass*, 1, 129–145.
- Shillito, S, Beswick, K., & Baguley, M. (2008). The aim of art education: An analysis of visual art in tasmania's essential learnings curriculum. *Australian Online Journal of Arts Education*. www.deakin.edu.au/arts-ed/education/teach-research/arts.../4-1.pdf –
- Singleton, R., & Straits, B. C. (2005). *Approaches to social research*. New York: Oxford

- University Press.
- Smith, C.U.M. (2005). Evolutionary neurobiology and aesthetics. *Perspectives in Biology and Medicine*, 48(1), 17-30.
- Solso, R. (2003). *The psychology of art and the evolution of the conscious brain*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Spodek, B. (1993). Selecting activities in the arts for early childhood education. *Art Education in Early Childhood*, 94(6), 11-17.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (ed.). *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stokrocki, M. (2005). Models of integration in elementary and secondary schools: A short history. In M. Stokrocki (Ed.), *Interdisciplinary art education: Building bridges to connect disciplines and culture* (pp. ix-xvii). Reston, VA: National Art Education Association.
- Storbeck, J. & Clore, G.L. (2007). On the interdependence of cognition and emotion. *Cognition and Emotion*, 21(6), 1212-1237.
- Sudhir, P. (1937). Training package on art education for primary teachers- Volume II. *Module 5 Integration of Arts with Other Subjects* (225-258). Department of Education in Arts and Aesthetics – First Edition- 1937 *National Council of Educational Research and Training*, New Delhi.
- Sully, J. (1896). *Studies of childhood*. New York: D. Appleton.
- Sunday, K. E. (2015). Relational making: re/imagining theories of child art. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 56(3), 228-240.
- Szyba, C. M. (1999). Why do some teachers resist offering appropriate, open-ended art activities for young children? *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*, 54(1), 16-20 URL: <https://www.jstor.org/stable/42728473>

Accessed: 12-04-2019 13:15 UTC

- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, S. (2008). Okul öncesi eğitime giriş. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitimin dönem çocuklarının temel özellikleri ve gereksinimleri içinde* (s.82). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şençaylar, C. Ç. (2009). *Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitim personelinin düşünme stilleri ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Temel, Z. F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, 26(47), 18-22.
- Temel, Z. F., & Dere H. (1999). *Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A. Ş. İstanbul.
- Temel, Z. F. (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi62/temel.htm>
- Temel Z. F., Kandır A., Erdemir N., & Çiftçi başı H. K. (2005). *Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ve program örnekleri*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Tezcan, M. (1995). *Eğitim sosyolojisi*. İstanbul: ALFA Basım Yayın Dağıtım.
- Tezel, M. (2015). *2007-2014 yılları arasında okul öncesi öğretmenleri tarafından hazırlanmış görsel sanat eğitimi etkinlikleri yönergelerinin okul öncesi görsel sanat eğitimi ölçütlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Thomlinson, R.R. (1934). *Picture Making by Children*. London: The Studio.
- Thompson, Christine M. (1995). Transforming curriculum in the visual arts. In S. Bredekamp & T. Rosengrant (Eds.), *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment (Vol 2)*. Washington: NAEYC.
- Thompson, C. M. (2002). Drawing together: Peer influence in preschool – kindergarten art classes. In L., Bresler, C. M., Thompson (Ed.). *The arts in children's lives: context, culture and curriculum*, (pp. 129 – 139). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Torrance, E.P. (2002). *The manifesto: A guide to developing a creative career*. United States of America: Ablex Publishing Corporation.
- Tuğrul, B., & Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekânın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Tuna, S. (2004). Sanat eğitiminin gerekliliği ve güncelliği. *Çağdaş Eğitim*, 306, 29-40.
- Turan, F. (2004). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği ve programı değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/turan.htm 'den alınmıştır.
- Turaşlı, N. K. (2007). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. Haktanır, G. (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turner, F. & Pöppel, E. (1988). Metered poetry, the brain and time. In I. Rentschler, B. Herzberger & D. Epstein. (Eds.), *Beauty and the brain: Biological aspects of aesthetics* (pp. 71-90). Basel: Birkhauser Verlag.
- Turner, F. (1999). An ecopoetics of beauty and meaning. In B. Cooke & F. Turner (Eds.), *Biopoetics: Evolutionary explorations in the arts*. Lexington, KY: ICUS.
- Turner, F. & Pöppel, E. (2001). The neural lyre: Poetic meter, the brain and time. *Poetry*

- Magazine*. 23, <http://www.cosmoetica.com/B22-FT2.htm>.’den alınmıştır.
- Tür, G., & Turla, A. (1999). *Okulöncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Türkdoğan, G. (1981). *Sanat eğitimi yöntemleri*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Tüzel, A . (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 691-705.
<http://dergipark.org.tr/tubar/issue/16968/177255>’ den alınmıştır.
- Twigg, D., & Garvis, S. (2010). Exploring art in early childhood education. *The International Journal of the Arts in Society*, 5(2), 194-204.
- Uçan, A. (1995). Türkiye’de güzel sanatlar fakültelerinin yeniden yapılanması ve eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi. *Anadolu Sanat*, 4, 121-142.
- Ulutaş, İ., & Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1, 1-12.
- UNESCO. (2010). The world conference on early childhood care and education (ECCE): Building The Wealth Of Nations.
- UNESCO. (2006). *Road map for arts education world conference on arts education: building creative capacities for the 21st century*. Lisbon, Portugal, 6-9 March.
- Updegraff, K. A., Eccles, J. S., Barber, B. L., & O’Brien, K. M. (1996). Course enrollment as self-regulatory behavior: Who takes optional high school math courses? *Learning and Individual Differences*, 8, 239–259.
- Ural, M. (1986). *Ülkemizde okulöncesi eğitimin yeri ve önemi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı, M. Sözer (Ed.) *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi* (s. 11-56) Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Usal, Y. (2012). *Okul öncesi görsel sanatlar bilgisinin verilmesinde materyal kullanımının*

- çocukların yaratıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, Elazığ.
- Uşun, S., & Cömert, D. (2003). Okulöncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Ülküer, N. (1993). *Dünyada ve Türkiye 'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması*. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminerleri. Ya-Pa Yayın Pazar. Tic. A. Ş. İstanbul.
- Ünal, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstünoğlu, Ü. (1987). Okulöncesi öğretmenlerinin uzaktan öğretim yöntemi ile yetiştirilmesine yönelik program modeli. *T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 220, Açıköğretim Fakültesi Yayınları no:107, Eskişehir.
- Verdi, M. P., Johnson, J. T., Stock, W. A., Kulhavy, R. W., & Whitman-Ahern, P. (1997). Organized spatial displays and texts: Effects of presentation order and display type on learning outcomes. *Journal of Experimental Education*, 65, 303-317.
- Veziroğlu, M. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının m.e.b. okulöncesi eğitim programı 'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Voland, E. & Grammer, K. (Eds.). (2003). *Evolutionary Aesthetics*. New York: Springer.
- Vural, D. Ü. (2009). Çocuğun sanatsal (grafiksel) gelişim basamakları. Alakuş, A. & Mercin, L. (Ed.) *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Vural, E. D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik*

- hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerinin gelişimine etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Walker, S. (2001). *Teaching meaning in artmaking*. Worcester, MA: Davis Publications, Inc.
- Wang, H. (2005). *Early childhood educations of professional competence in preschool settings*. The Pennsylvania State University, United States.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Klecka, C., & Odell, S. (2011). Quality teaching and teacher education: A kaleidoscope of notions. *Journal of Teacher Education*, 62, 331-338.
- Weaving Webs: Collaborative Teaching and Learning in the Early Years Curriculum Conference, University of Melbourne.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78.
- Wiles, J., J. Bondi, & E.J. Sowell (2002). *Foundations of curriculum and instruction*. Boston, MA: Pearson Custom Publishing.
- Wilson, J. (1998). Art-making behavior: Why and how arts education is central to learning. *Arts Education Policy Review*, 99(6), 26 – 41.
- Wright, S. (1991). Beyond a developmental approach to the arts. Wright, S. (Ed.), *The Arts in Early Childhood*, Sydney: Prentice Hall.
- Wright, S. (2000). Challenging literacy perspectives. Proceedings of the 2000 Australian Association for Research in Education (AARE) Conference, University of Sydney.
- Wu, X. Z. (2011). *An action research on integrating mangrove environmental education into teaching arts to young children – A case study at the affiliated kindergarten of po-he elementary school* (Unpublished master dissertation). Hsinchu: National Hsinchu University of Education.

- Xiang, P., Chen, A., & Bruene, A. (2005). Interactive impact of intrinsic motivators and extrinsic rewards on behavior and motivation outcomes. *Journal of Teaching in Physical Educational, 24*, 179–197.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: Öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 403-414.
- Yavuzer, H. (1995). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (1997). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. Remzi Kitapevi Birinci Basım s. 2010.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Resimleriyle çocuğu tanıma*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, S. (2018). *Türkiye’deki montessori, waldorf ve reggio emilia yaklaşımlarını benimseyen okul öncesi özel kuruluşlar örneğinde görsel sanatlar eğitimi durumunun betimlenmesi* (Yayımlanması yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye’de okulöncesi eğitim. (Ed. Sevinç, M.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (12-17)*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4th. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yök, tez merkezi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> alıntılama tarih: 04.08.2019 alıntılama saati: 14:06

Yörükoğlu, A. (1992). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Zeki, S. (1999a). Art and the brain. *Journal of Consciousness Studies*, 6(6-7), 76-96.

Zeki, S. (1999b). *Inner vision: An exploration of art and the brain*. New York: Oxford University Press.

EKLER**Ek.1: Anket Formu**

Tarih: .../.../2018

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN UYGULAMALARINA YÖNELİK ANKET**

(Form 1)

Değerli Meslektaşım;

Bu anket formu “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sanat Temelli Etkinliklerin Görsel Sanatlar Eğitimi Amaçları Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezi araştırması için gerekli olan bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Anket soruları MEB’in hazırlanmış olduğu Görsel Sanatlar dersi öğrenim programı kazanımlarından oluşturulmuştur.

Araştırmanın amacına ulaşması için soruların eksiksiz ve samimi bir şekilde cevaplandırılması büyük önem arz etmektedir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağı için, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Bilime sağladığınız katkılar ve ilginiz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım. (Anketin cevaplandırılmasında göstereceğiniz duyarlılık için şimdiden teşekkür ederim.)

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi ABD. Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Programı
Çağla Erdem
E-Posta: cgla.erdem@hotmail.com

Lütfen aşağıdaki seçenekleri sınıfınızda yapmış olduğunuz sanat temelli etkinliklerde hangi sıklıkla uyguladığınızı ilgili bölüme “x” işareti koyarak belirtiniz.

Sanat Temelli Etkinliklere Yönelik Uygulamalar;	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Öğrencilerimin; Türk Milli Eğitimi'nin temel felsefe ve becerilerine sahip olmalarını sağlarım.					
2. Öğrencilerimin; görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip olmalarına katkı sağlarım.					
3. Öğrencilerimin; Görsel Sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip olmasını sağlarım.					
4. Öğrencilerimin; Görsel Sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılmaları ve bu tartışmaları değerlendirmeleri için uygun ortam sağlarım.					
5. Öğrencilerimin; Görsel Sanatların doğasını ve kökenini incelemelerini, aynı zamanda değerini sorgulamalarını sağlarım.					
6. Öğrencilerimin; Güncel kültür-sanat nesnelere/tasarımlarını bilinçli olarak izlemelerini sağlarım.					
7. Öğrencilerimin; Görsel kültür, sürdürülebilirlik (ekonomik, çevresel vb.) kavramlarının farkına varmalarını, buna yönelik araştırma yapmalarını, etkinliklere katılmalarını veya etkinlik düzenleyebilmelerini sağlarım.					
8. Öğrencilerimin; kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlamaları ve onları korumalarını sağlarım.					
9. Öğrencilerimin görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanmalarını ve düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlarım.					
10. Öğrencilerimin Görsel Sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlarım.					

Sanat Temelli Etkinliklere Yönelik Uygulamalar;	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
11. Öğrencilerimin sanat alanında etik davranışlar göstermelerini sağlarım.					
12. Öğrencilerimin sanat alanıyla ilgili meslekleri tanımlarını sağlarım.					
13. Öğrencilerimin; çevresini inceleyip, ondan esinlenebilmesini ve onu gelecek nesillere aktarabilmesini sağlarım.					
14. Öğrencilerimin; eleştirel düşünebilmelerini, aynı zamanda eleştiri ahlakına sahip olmalarını sağlarım.					
15. Öğrencilerimin; Görsel Sanatlar eğitim süreçlerini kullanarak cesaret ve girişimcilik davranışı sergileyebilmelerini sağlarım.					
16. Öğrencilerimin; ekonomik ve kültürel kalkınma ile sürdürülebilirlik konusunda sanatın önemini kavrayabilmelerini sağlarım.					
17. Öğrencilerimin; sanat eğitimi sürecinde öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanabilmelerini sağlarım.					
18. Öğrencilerimin; her bireyin farklı becerilere sahip olduğunu dikkate almalarını sağlarım.					
19. Öğrencilerimin; sanat eğitimi aracılığıyla grupla veya birlikte çalışma kültürünü destekleyebilmelerini sağlarım.					
20. Öğrencilerimin; gördükleri sanat ürünlerini Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak aktarabilmelerini sağlarım.					
21. Öğrencilerimin; sanat eğitimi aracılığıyla insani, toplumsal, ahlaki ve vatandaşlık değerlerine sahip olmalarını sağlarım.					
22. Öğrencilerimin; Görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli olmalarını sağlarım.					

Anket bitmiştir, katılımınız için teşekkür ederim.

Ek. 2: Görüşme Formu

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN DERSLERİNDE UYGULADIKLARI
SANAT TEMELLİ ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK
GÖRÜŞME FORMU
(Form 2)

Görüşmeci:

Gün-Saat:

Süre:

Yer:

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sanat Temelli Etkinliklerin Görsel Sanatlar Eğitimi Amaçları Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada siz değerli öğretmenlerimizin sınıflarınızda uyguladığınız sanat temelli etkinlikler ile ilgili görüş ve deneyimlerinizi anlamak amacıyla yapılmıştır. Soracağım sorulara samimi ve objektif olarak vereceğiniz cevaplar çalışmanın güvenilirliği için önemlidir. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Daha fazla zamanınızı almamak ve aktardığınız bilgileri tam ve doğru olarak kaydedebilmek için, eğer izniniz olursa ses kaydı yapmak istiyorum.

Hangi okul ve bölümden mezunsunuz?

Mesleğinizin kaçınıcı yılındasınız?

Alanınızla ilgili hizmet içi eğitimlere katılıyor musunuz? Cevabınız “evet” ise hangi eğitimlere katıldınız? “Hayır”, ise nedenini belirtebilir misiniz?

Alanınızla ilgili yeni akademik çalışmaları takip ediyor musunuz? (medya haricinde)

Halen, devlet okulunda mı yoksa özel okulda mı çalışıyorsunuz?

Sınıfınızda bulunan öğrenci sayısı nedir?

Öğrenci sayısı sizin sanatsal etkinliklerinize nasıl etki eder?

- 1- Sanat ve sanat eğitiminin okul öncesi eğitimde rolü ve önemi sizce nedir?
- 2- Görsel Sanatlar öğretmenleri okul öncesinde derslere girmeli mi yoksa okul öncesi öğretmenlerine mi böyle bir eğitim verilmelidir? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

- 3- Genel olarak sınıf içerisinde yapmış olduğunuz etkinlikleri düşündüğünüzde sanatın bir öğretim aracı olarak kullanıldığı uygulamalar veya doğrudan sanatsal amaç güdülerek yapılan uygulamaların toplam ağırlığı nedir?
- 4- Sınıfta uygulamış olduğunuz etkinlikler her zaman belli bir amaç doğrultusunda mıdır yoksa boş zaman geçirmek amaçlı uygulamalar yapılmakta mıdır?
- 5- Sanat etkinliklerinde hedef ve kazanımları dikkate almadığınız oluyor mu, hangi durumlarda?
- 6- Sanat etkinliklerinin boş zamanı değerlendirmekte etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
- 7- Etkinliklerde sanat eğitiminin amaçlarını ne kadar dikkate alıyorsunuz?
- 8- Etkinlikleri organize ederken nasıl ve hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?
- 9- Sanat eğitiminin öğrencilere neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?
- 10- Amaç ve kazanımlar doğrultusunda kendiniz etkinlik tasarlıyor musunuz?
- 11- Okul öncesi dönemde sanat eğitimi konusunda karşılaştığınız problemler nelerdir? (teoride ya da uygulamada)
- 12- Son olarak bunların dışında eklemek istedikleriniz var mıdır? Fikirleriniz okul öncesi dönemde verilen sanat eğitimine katkı sağlayacaktır.

Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Ek. 3: Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı

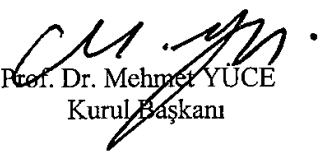
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI


OTURUM TARİHİ
30 Kasım 2018

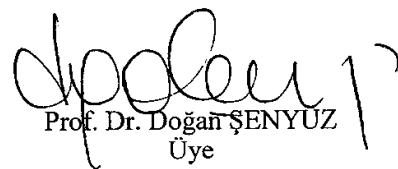
OTURUM SAYISI
2018-10

KARAR NO 22: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Çağla ERDEM'in "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sanat Temelli Etkinliklerin Görsel Sanatlar Eğitimi Amaçları Doğrultusunda Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının değerlendirilmesi. değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Çağla ERDEM'in "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sanat Temelli Etkinliklerin Görsel Sanatlar Eğitimi Amaçları Doğrultusunda Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının değerlendirilmesi., fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

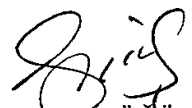

 Prof. Dr. Mehmet YUCE
 Kurul Başkanı


 Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
 Üye


 Prof. Dr. Doğan ŞENYUZ
 Üye

(Katılmadı)
 Prof. Dr. Kemal SEZEN
 Üye

(Katılmadı)
 Prof. Dr. Abdurrahman KURT
 Üye


 Prof. Gülşay GÖĞÜŞ
 Üye

(Katılmadı)
 Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
 Üye

Ek. 4: Katılımcı Görüşme Onay Formu

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KATILIMCI GÖRÜŞME İZİN FORMU

“Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sanat Temelli Etkinliklerin Görsel Sanatlar Eğitimi Amaçları Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans tez çalışmasında, okul öncesi dönem sınıflarında uyguladığınız sanat temelli etkinlikler ile ilgili görüş ve deneyimlerinizi anlamak amaçlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme sırasında verilerin kaydı amacıyla yapılan ses kaydının araştırmacı hariç hiç kimse tarafından dinlenmeyeceğini yani bilimsel etik kuralları gereğince, yazım ve yayın aşamasında, verilerin toplanma amaçları dışında hiçbir farklı sebeple kullanılmayacağını, katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılacağını belirtmek isterim. Eğer onaylıyorsanız aşağıdaki beyanı *“kabul ediyorum”* şeklinde doldurarak imzalayınız.

Bu çalışmaya katılımınız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Çağla ERDEM
Araştırmacı

“Yapılacak olan tez çalışması kapsamında şahsıma yöneltilen soruları cevaplamayı, yapılan uygulamaların, fotoğraflarının çekilmesini ve ses kaydımın alınmasını

Ad-Soyad:

İmza:

Tarih:

Özgeçmiş

Doğum Yeri ve Yılı: Osmangazi – 1993

Öğr. Gördüğü Kurumlar :	Başlama yılı	Bitirme yılı	Kurum Adı
Lise	2007	2011	Yıldırım İMKM Anadolu Kız Teknik ve Meslek Lisesi
Lisans	2011	2015	Uludağ Üniversitesi

Çalıştığı Kurumlar :	Başlama ve Ayrılma	Kurum Adı Tarihleri
	1. 2019 -	Vezirhan Ortaokulu- Müdür Yardımcısı
	2. 09.2017- 2019	Edebali Ortaokulu- Müdür yardımcısı
	3. 08.2016- 09.2017	Edebali Ortaokulu- Öğretmen
	4. 03.2016- 08.2016	Btso Baha Cemal Zağra Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe

Dış Bilimsel Toplantılar:

Basak, R., Aydın, D., Erdem, C., Mekik, K. (2016). A study of relationships between worldview, political orientation and art preferences. 5th World Conference on Design and Arts (WCDA 2016), Skopje/Macedonia

Yayımlanan Çalışmalar :

Basak, R., Aydın, D., Erdem, C., Mekik, K. (2017). A study of relationships between worldview, political orientation and art preferences. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, [Online]. 05, pp 16-22. Available from: www.prosoc.eu

Diğer Profesyonel Etkinlikler

1. 15/04/2019 - 19/04/2019 AB Projeleri Hazırlama Teknikleri Kursu (MEB)
2. 19/11/2018 – 23/11/2018 Kapsayıcı Eğitim Yöneticilerinin Eğitimi Kursu (MEB)
3. 23/07/2018 – 26/07/2018 Öğretmenlerimizle 2023'e Projesi Eğitici Eğitimi Kursu (MEB)
4. 30/05/2018 – 31/05/2018 İlk Yardım Eğitimi Kursu (MEB)
5. 10/12/2016 – 10/12/2016 Türkiye'de Demokrasi Serüveni ve 15 Temmuz Süreci Semineri (MEB)
6. 05/12/2016 – 08/12/2016 Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu (MEB)
7. 31/08/2016 – 02/09/2016 Anadolu'da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları Semineri (MEB)
8. 20/08/2016 – 12/08/2016 Aday Öğretmen Yetiştirme Öğretmenlikle İlgili Mevzuat Semineri (MEB)
9. 04/08/2016 – 09/08/2016 Aday Öğretmen Yetiştirme Ulusal ve Uluslararası Eğitim Projeleri ve Örnek Projeleri Semineri (MEB)
10. 29/07/2016 – 03/08/2016 Aday Öğretmen Yetiştirme Gelişmiş Ülkelerin Eğitim Sistemleri, Uluslararası Kuruluşların Eğitim Çalışmaları Semineri (MEB)
11. 25/07/2016 – 28/07/2016 Aday Öğretmen Yetiştirme Milli Eğitim Sisteminde Öğretmenlik ve Elektronik Uygulamalar Semineri (MEB)
12. 19/07/2016 – 22/07/2016 Aday Öğretmen Yetiştirme Etkili İletişim ve Etkili Sınıf Yönetimi Semineri (MEB)

13. 14/07/2016 – 18/07/2016 Aday Öğretmen Yetiştirme İnsani Değerlerimiz ve Öğretmenlik Meslek Etiği Semineri (MEB)
14. 11/07/2016 – 13/07/2016 Aday Öğretmen Yetiştirme Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri Semineri (MEB)
15. 27/06/2016 – 30/06/2019 Aday Öğretmen Yetiştirme Dünden Bugüne Öğretmenlik Semineri (MEB)
16. 23/05/2016 – 29/05/2016 Fatih Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Kursu (MEB)
17. 18/05/2019 – 18/05/2016 Özel Eğitim Hizmetleri Semineri (MEB)