# ÇOCUKLARIN RESİM ÇALIŞMALARINA OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

**Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Nisan, 2017**

## TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Fatma

Soyadı : BOLATTAŞ GÜRBÜZ

Bölümü : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı: Çocukların Resim Çalışmalarına Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaklaşımlarının İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation Of Preschool Teachers' Approaches Towards Children Drawing

# ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ

İmza :

# JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ tarafından hazırlanan "Çocukların Resim Çalışmalarına Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaklaşımlarının İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Ümit DENİZ

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi ……

**Başkan:** Prof. Dr. Neriman ARAL

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara Üniversitesi ……....

**Üye:** Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi …….

Tez Savunma Tarihi: 06.04.2017

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

*Aileme…*

# TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin her evresinde sabrı, anlayışı ve bilgisi ile yol gösteren ve desteklerini esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr.Ümit DENİZ'e, bu günlere gelmemi sağlayan, her konuda beni yüreklendiren ve teşvik eden sevgili aileme, bu süreçte sevgisi, sabrı ve desteğiyle her zaman yanımda olan kıymetli eşim Süleyman GÜRBÜZ'e çok teşekkür ediyorum.

Hazırlanan formun geçerliliği konusunda uzman görüşü aldığım değerli hocalarım; Doç. Dr. Dilek ACER, Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ, Doç. Dr. Saide ÖZBEY, Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Gülhan GÜVEN, Öğr. Gör. Hamide DEMİRCİ SOYSAL'a teşekkür ediyorum.

# ÇOCUKLARIN RESİM ÇALIŞMALARINA OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

**(Yüksek Lisans)**

**Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Nisan, 2017**

## ÖZ

Öğretmenlerin, çocukların yaptıkları resimlere olan yaklaşımları, hem çocukların sanata dair olumlu tutum ve algılar geliştirmeleri, hem estetik bilince sahip, sağlıklı bir psikolojik yapıya sahip bireyler olmaları, hem de gelişim alanlarının desteklenmesi açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı çocukların resim çalışmalarına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımlarını belirlemektir. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarını belirlemek amacı ile planlanan araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Yozgat ilinde bulunan ilköğretim anasınıflarında, bağımsız anaokullarında, özel okullar ve kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokullarında görev yapan toplam 160 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" ve "Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Form ile ilgili geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. 7 alt boyut olarak 50 maddeden oluşan formun faktör analizine uygunluğu KMO-Barlett testinin ,82 değeri ile belirlenmiştir. Veriler Varimax döndürme yöntemi ile analize tabi tutulmuş ve yapılan analizler sonucunda binişik ve birbirine yüklenen maddeler atılarak form 4 faktörlü bir yapı ile 24 maddeye indirgenerek son şeklini almıştır. Bu doğrultuda dört faktör literatür baz alınarak sırasıyla; "Beğenme/Övgü, Araştırıcı/Sorgulayıcı, Düzeltici ve Eğitici/Geliştirici" olarak isimlendirilmiştir. Cronbach alfa katsayısı ise, formun toplam maddeleri için ,87, ilk faktör için ,91, ikinci faktör için ,84, üçüncü faktör için ,83,

dördüncü faktör için ,86 olarak saptanmış ve formun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin genel olarak çocukların resim çalışmalarına yönelik araştırıcı/sorgulayıcı yaklaşımı benimsedikleri belirlenmiştir. Demografik bilgilerde yer alan hizmet yılı, görev yaptığı okul türü, mezun olduğu alan, görev yaptığı kurumun materyal donanımına ilişkin düşünce, resim sanatına yönelik bireysel ilgi, tutum ve uygulamalar ile çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları belirleme aracında yer alan ifadelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar, t-testi istatistiği ile incelenmiş ve anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin, çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları belirleme aracının alt boyutları ve toplamından aldıkları puanlar, demografik özellikler ve öğretmenlerin resim konusunda kendilerine yönelik olarak belirttikleri özellikler ve görüşler ile karşılaştırılmıştır. T testi ile yapılan karşılaştırmada, resim sanatına karşı yeteneğinin olmadığını düşünen öğretmenler, beğenme/övgü alt boyutundan daha yüksek puan almışlardır. Araştırıcı/sorgulayıcı boyutunda da resime karşı yeteneği olmadığını düşünen öğretmenlerin daha yüksek puana sahip oldukları saptanmıştır. Bu alt boyutlarda istatistiksel olarak da fark anlamlı olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları belirleme aracından aldıkları puanların diğer değişkenler ile karşılaştırılması sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler : :Okul Öncesi Eğitimi, Resim, Öğretmen Yaklaşımları

Sayfa Adedi : 112

Danışman : Prof. Dr. Ümit DENİZ

# INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' APPROACHES TOWARDS CHILDREN'S DRAWING

**(M.S. Thesis)**

**Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**April, 2017**

## ABSTRACT

A teacher's approach towards children's drawing is important for children to develop positive attitudes and perceptions about art. The approach can also impact aesthetic consciousness, psychology and support child development. This research sought to define the approaches that preschool teachers' used for child drawing, utilizing the descriptive scanning model. The study group consisted of 160 preschool teachers at public kindergartens, kindergartens in private schools, and kindergartens in vocational high schools in Yozgat. Two forms developed by researchers to assess teacher demographics and approaches towards drawing were used. Form results were analyzed for statistical significance using t-test analyze and the validity and reliability were determined based on the form on teacher approaches toward children's drawing. First, the form on teacher approaches toward drawing had 7 dimensions and 50 items. This form's appropriateness for factor analysis was evaluated via KMO Barlett's test (value of ,82). Data were analyzed with the varimax rotation method and the survey's final form had 4 factors and 24 items. Accordingly, the 4 factors named, based on literature, Appreciation, Probing, Correcting and Educative/Improving. The Cronbach alpha coefficient for the total substance of the form was ,87, the first factor of ,91, the second factor ,84, the third factor ,83, and the fourth factor ,86; therefore, the form is a valid and reliable instrument. The results found that teachers used the general probing approach towards children's drawing. The teacher's professional seniority, the kind of schools in which they worked, the graduation department, or their concern, attitude and practices for drawing did not influence which approach was used. The scores which teachers took from the approaches form were

compared with demographic features and the features that the teacher has concern and thoughts about drawing. Teachers who think that materials and equipment are in sufficient in their school had higher scores in the probing dimension. At the same time, teachers who thought that they lacked artistic ability had higher scores in the appreciation dimension: this result is the same for the probing dimension, and these results were statistically significant. None of the other variables had statistically significant effects on which approach the teacher took children's drawing.

Key Words : Preschool Education, Drawing, Teacher Approaches

Page Number : 112

Supervisor : Prof. Dr. Ümit DENİZ

# İÇİNDEKİLER

**TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU** ..... i
**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI** ..... ii
**JÜRİ ONAY SAYFASI** ..... iii
**TEŞEKKÜR** ..... v
**ÖZ** ..... vi
**ABSTRACT** ..... viii
**İÇİNDEKİLER** ..... x
**TABLOLAR LİSTESİ** ..... xiii
**1. BÖLÜM** ..... 1
**GİRİŞ** ..... 1
**1.1. Problem Durumu** ..... 1
**1.2. Araştırmanın Amacı** ..... 3
**1.3. Araştırmanın Önemi** ..... 4
**1.4. Varsayımlar** ..... 4
**1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları** ..... 5
**1.6. Tanımlar** ..... 5
**2. BÖLÜM** ..... 6
**KAVRAMSAL ÇERÇEVE** ..... 6
**2.1. Sanat ve Sanatın Felsefesi** ..... 6
**2.2. Eğitimde Sanatın Yeri** ..... 8
**2.3. Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi** ..... 11
**2.4. Erken Çocuklukta Sanat Eğitiminde Resim** ..... 14

**2.5. Erken Çocukluk Döneminde Resim Gelişimi ..... 15**

**2.5.1. Karalama Dönemi ..... 17**

**2.5.2. Şema Öncesi Dönem ..... 18**

**2.6. Erken Çocukluk Döneminde Resim Eğitiminin Gelişim Alanlarına Etkisi ..19**

**2.6.1. Bilişsel Gelişim ..... 19**

**2.6.2. Dil Gelişimi ..... 20**

**2.6.3. Motor Gelişim ..... 21**

**2.6.4. Sosyal-Duygusal Gelişim ..... 21**

**2.6.5. Yaratıcılığın Gelişimi ..... 23**

**2.7. Erken Çocukluk Döneminde Resim Çalışmalarında Öğretmenin Rolü ..... 25**

**2.7.1. Planlama ..... 28**

**2.7.2. Uygulama ..... 31**

**2.7.3. Değerlendirme ..... 33**

**3. BÖLÜM ..... 37**

**İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... 37**

**3.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar ..... 37**

**3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar ..... 43**

**4. BÖLÜM ..... 48**

**YÖNTEM ..... 48**

**4.1. Araştırmanın Modeli ..... 48**

**4.2. Çalışma Grubu ..... 48**

**4.3. Veri Toplama Araçları ..... 49**

**4.3.1. Demografik Bilgi Formu ..... 49**

**4.3.2. Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu ..... 49**

***4.3.2.1. Kapsam Geçerliliği ..... 50***

***4.3.2.2. Yapı Geçerliliği ..... 50***

*4.3.2.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları ..... 50*

***4.3.2.3. Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formunun Güvenirliği ..... 54***

*4.3.2.4. Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formunun Puanlanması* ..... *55*

**4.4. Verilerin Toplanması** ..... **55**

**4.5. Veri Analizi** ..... **56**

**5. BÖLÜM** ..... **57**

**BULGULAR VE YORUM** ..... **57**

**5.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına Yönelik Bulgular** ..... **58**

**5.1.1. Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları Hizmet Yılına Göre Değişiklik Göstermekte midir?** ..... **58**

**5.1.2. Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Değişiklik Göstermekte midir?** ..... **60**

**5.1.3. Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları Mezun Oldukları Alana Göre Değişiklik Göstermekte midir?** ..... **61**

**5.1.4. Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları Görev Yaptıkları Kurumun Materyal Donanımını Yeterli Bulup Bulmamasına Göre Değişiklik Göstermekte midir?** ..... **62**

**5.1.5. Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları Resim Sanatına Yönelik Bireysel İlgi ve Tutumlarına Göre Değişiklik Göstermekte midir?** ..... **63**

**5.1.6. Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları Aileler İle Kendi Meslektaşlarının Resim Çalışmalarına Yönelik Tepkileri Konusundaki Düşüncelerine Göre Değişiklik Göstermekte midir?** ..... **72**

**6. BÖLÜM** ..... **77**

**SONUÇLAR VE ÖNERİLER** ..... **77**

**6.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine ve Çocukların Resim Çalışmalarına Yönelik Görüş ve Uygulamalarına Göre Yaklaşım Puanlarına İlişkin Sonuçlar** ..... **78**

**6.2. Öneriler** ..... **81**

**KAYNAKLAR** ..... **83**

**EKLER** ..... **95**

**Ek.1. İzin yazısı** ..... **95**

**Ek.2. Demografik Bilgi Formu** ..... **96**

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı, görev yaptığı okul ve mezun olduğu alan türüne göre dağılımı* .....48

Tablo 2. *KMO ve Bartlett's Testi* .....51

Tablo 3. *Normallik Dağılımı*.....51

Tablo 4. *Döndürülmüş Bileşenler Matrisi* .....52

Tablo 5. *Açıklanan toplam varyans değerleri*.....52

Tablo 6.*Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı:Öğretmen Formu ve alt boyutlara ilişkin cronbach alfa değerleri* .....54

Tablo 7.*Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik görüş ve uygulamaları*....57

Tablo 8.*Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının hizmet sürelerine göre ortalama ve t-testi sonuçları*.....59

Tablo 9.*Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının görev yaptıkları okulun türüne göre ortalama ve t-testi sonuçları*.....60

Tablo 10.*Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının mezun oldukları alana göre ortalama ve t-testi sonuçları*.....61

Tablo 11.*Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının görev yaptıkları kurumun materyal donanımına ilişkin görüşlerine göre ortalama ve t-testi sonuçları* .....62

Tablo 12.*Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik yaklaşım puanlarının uygulamalarda resim çalışmalarına gerektiği kadar yer vermesine ilişkin düşüncelerine göre ortalama ve t-testi sonuçları*.....64

Tablo 13.*Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının resim çalışmalarına uygun tepkiler vermesine ilişkin düşüncelerine göre ortalama ve t-testi sonuçları* .....65

Tablo 14.*Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının resim çalışmalarına verilen tepkinin önemine yönelik düşüncelerine göre ortalama ve t-testi sonuçları* .....66

Tablo 15.*Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının hizmet süresi içerisinde görsel sanatlarla ilgili eğitimler vb etkinliklere katılımına göre ortalama ve t-testi sonuçları*.....67

Tablo 16.*Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının resim sanatına yönelik özel ilgiye göre ortalama ve t-testi sonuçları* .....68

Tablo 17.*Öğretmenlerin çocukların resim sanatına yaklaşım puanlarının resim sanatı ile ilgili yeteneğine göre ortalama ve t-testi sonuçları* .....69

Tablo 18.*Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının resim sergisi gezmeye ilgisine göre ortalama ve t-testi sonuçları*.....71

Tablo 19.*Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik yaklaşım puanlarının ailelerin verdiği tepkilere göre ortalama ve t-testi sonuçları*.....72

Tablo 20.*Öğretmenlerin, çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının kendi meslektaşlarının verdiği tepkilere yönelik düşüncelerine göre ortalama ve t-testi sonuçları* .....74

# 1. BÖLÜM

# GİRİŞ

## 1.1. Problem Durumu

Sanat tam olarak tanımlanamayan günden güne değişen, insan düşüncesinde oluştuktan sonra kendine uygun araca, tarza ve dile bürünüp var olan bir yapıdır. Bu yapının omurgası da insan duygu ve düşüncesidir. Sanata, insanla nesnel gerçeklik arasındaki estetik ilişki denilebilir. Nesnel gerçeklik sanatçıda estetik biçimlerde yansır. Sanatta öz ve biçim, ulusallık ve evrensellik, soyutla somut, duyusalla düşünsel iç içedir ve birbirinden ayrılamaz (Kaya, 2007).

Günlük hayatta insan, farkında olmasa dahi güzellik ve estetik arayışı içerisindedir. Bu nedenle kullanılan eşyadan, kıyafetten, yapılan eylemlere kadar her şeyin estetik içermesi beklenen bir durumdur. Çünkü estetik, insanların hislerini ve pozitif düşünmelerini etkilemektedir. Fox ve Schirrmacher (2011) bununla ilgili olarak: Estetiği: "duyularla gelen verilerin yorumlanması ve harmonik ilişkilerin ortaya çıkarılması" olarak tanımlamıştır. Sanat ile insan çevresine, doğaya, olaylara estetik açıdan bakabilme, her şeyi estetik yorumlayabilme becerisi edinir, aynı zamanda hayal gücünün zenginliği ve bu doğrultuda yaratıcılığın ortaya çıkması da kaçınılmaz bir olgudur (Adajian, 2012).

Kırışoğlu'na göre (2002), sanat eğitiminin, bireyin içinde yaşadığı dünyayı anlamasına, problemlere çözüm üretebilmesine ve çevresine eleştirel bakabilmesine önemli katkıları vardır. Bu doğrultuda sanat, bireyin kendini kanıtlamasına, kimliğini bulmasına, yaratıcı davranışlar geliştirmesine, sanat yaparak üretici, sanatı izleyerek tüketici konumda bulunmasına ve bunun yaşadığı kültüre katkı sağlamasına, estetik ve pratik yargı gücü geliştirmesine ve sanatsal yaratıcılığını geliştirmesine olanak sağlar.

> Sanat eğitimi sayesinde kendi ülkesinden olmayan bir sanatçının eserini benimseyen, binlerce yıl öncesine ait farklı uygarlıkların yapmış olduğu sanat eserlerine değer veren ve onları

> koruyan, gelecek kuşaklara bir kültürel miras bırakmak için çaba gösteren insan veya toplumlar, sanat kültürünü almış empati yapabilen kişi veya toplumlardır denilebilir. Eğer dengesiz ve uyumsuz toplumlar istemiyorsak o toplumu oluşturan insanlara sanat eğitimi vermek gerekir. Çünkü sanat kültürü edindirmek ve toplumların uyumlu bireylerden oluşmasını sağlamak, sanat eğitiminin amaçlarından birini oluşturmaktadır (Mercin ve Alakuş, 2007, s. 18).

Dewey, "sanat deneyimi" kavramını önemsemiş ve çocuğun çevresinde gördüklerini, duyduklarını, hissettiklerini, yaptıklarını ve daha birçok şeyi "sanat deneyimi" olarak nitelendirmiştir. Nitekim bu deneyim arttıkça ve bütünleştikçe ortaya sanatın çıktığını savunmuştur. Müzik dinlemenin, resim çizmenin, matematik problemi çözmekten farklı olsa da nitelik olarak benzer özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda sanat deneyimi kazanma yoluyla yapılacak faaliyetlerde, çocuk, iletişim, yapılandırma, ifade-sorgulama gibi doğal yollar kullanarak, olağan bir şekilde sanattan hoşlanacak ve sanatsal işler yapabilme kapasitesini artıracaktır. Bu yüzden Dewey "özgür hareket etme, tartışma, yapma-üretme, büyük bloklarla yapılandırma, boyama, pişirme, tahta işleri" gibi farklı ama nitelik olarak aynı sanat deneyimi içeren aktiviteleri fazlaca önemsemektedir (Lim, 2004).

Erken çocukluk sanat eğitiminin esas amacı sembolik yeterliliğin gelişimini sağlamak ve bu doğrultuda çocuklara kişisel olarak yeterli ve tatmin edici iletişim yolları edinmelerine imkan sağlamaktır. Bu süreçte öğretmen, gözlem, dinleme, merak uyandırma, zorlama ve cesaretlendirme gibi çok yönlü rollere sahip olmalıdır. Kaliteli materyallere ulaşma ve çocukların deneyimlerine ilham verme her sanat programının temelini oluşturur. Ancak, sanat aracılığıyla çocukların anlam ve estetik gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen öğretmenlerin başlıca sorunlarından biri, çocukların hayal güçlerini kullanarak etkileşim içerisinde olmalarını cesaretlendirme ve fikirlerinin değer göreceği ortamı yaratmadır (Makin, White ve Owen, 1996)

Çocuklar tarafından yapılan sanat çalışmaları genellikle ortak bir sanat masası etrafında gelişen, genellikle eğitim programına bağlı olarak öğretmenlerin yönergesi ile sürdürülen çalışmalardır. Sanat çalışmalarının yapılması sürecinde gerçekleşen öğretmen ve çocuk etkileşimleri, öğretmenlerin çocukların sanatına dair söylemleri, tutum ve yaklaşımları, çocukların yaratıcılıklarını, iletişim becerilerini ve sanat anlayışlarını geliştirmede önemli rol oynar. Bu doğrultuda, eğitimciler, sanat yapma sürecinde konuşmak için çocukları teşvik eden, destekleyen bir ortam yaratabilirler (Eckhoff, 2013).

Öğretmenler çocuklarla birlikte sanat çalışmalarındaki teknikler, renk, çizgi, şekil ve form gibi sanat öğeleri ile ilgili konuşabilirler. Sanat çalışmalarının niteliği ve karakteristiği hakkında konuşarak çocukların estetik nitelikler ile ilgili cevapları ve görmeyi öğrenmeleri

sağlanabilir. Aynı zamanda çocukların, sanat eleştirisi yapabilmeleri kelime dağarcığının gelişmesine katkı sağlayabilir (Feeney and Moravcik, 1987).

Çocukların sanat çalışmalarına yönelik birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen, resim çalışmalarına yönelik öğretmenlerin yaklaşımlarını inceleyen bir çalışma ülkemizde yapılmamıştır. Makin, White ve Owen (1996), çocukların boyama çalışmaları esnasında öğretmenleri ile etkileşimlerini ses ve video kaydı ile kaydetmiş ve iki farklı kökene sahip öğretmenlerin tutum ve konuşmalarını karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda da, öğretmen ve çocuklar arasında geçen etkileşimlerin çoğunun, aktivitenin devamı için gerekli tekniklerden oluştuğu belirtilmiştir. Aynı zamanda, iki farklı kökenden öğretmenin çok farklı tutum ve yaklaşımlara sahip olduğu belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yönelik tepkileri, çocukların doğru bir sanat anlayışı geliştirmesinde, estetik konuşmalar yapabilmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Fox ve Schirrmacher, 2011). Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarını belirlemek amaçlanmıştır.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarını belirlemek amacıyla planlanan bu araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımları;

1. Hizmet yılına göre değişiklik göstermekte midir?
2. Görev yaptığı okulun türüne göre değişiklik göstermekte midir?
3. Mezun olduğu alana göre değişiklik göstermekte midir?
4. Görev yaptığı kurumun materyal donanımına ilişkin düşüncesine göre değişmekte midir?
5. Resim sanatına yönelik bireysel ilgileri, tutumları ve uygulamalarına göre değişmekte midir?
6. Aileler ile kendi meslektaşlarının resim çalışmalarına yönelik tepkileri konusundaki düşüncelerine göre değişmekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumun ve genel olarak günümüz dünyasının beklentileri ve ihtiyaçları açısından düşünüldüğünde, yeni, faydalı, özgün ve kullanışlı fikir ve üretimler öne çıkmaktadır. Bunu ortaya çıkaracak bir bireyin de yaratıcı ve özgün olmasını sağlayan bir eğitim görmesi gerekmektedir. Bu sebeple, sanat, eğitimde önemli bir yere sahip olmalıdır. Çünkü sanat eğitiminin en önemli amaçlarından birisi bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmektir. Yaratıcı bir birey olaylara farklı açılardan bakabilen ve sorunlara özgün çözümler üretebilen kişidir (Aral, 1999).

Son yıllara bakıldığında, sanat eğitiminin etkisini inceleyen, çocukların iç dünyalarının yansıması olarak görülen psikolojik yaklaşım, çocukların dünya hakkındaki genel bilgi yapısı olarak değerlendirilen bilişsel yaklaşım ve çocukların öz gelişimlerini ifade eden ve çocukların içinde yaşadıkları toplumla kendileri arasındaki ilişkiyi anlayabilmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini ve toplumla iletişim kurabilmelerini kapsayan öz gelişim yaklaşımı göze çarpmaktadır (Zimmerman, E. ve Zimmerman, 2000).

Çocukların sanat etkinliklerine katılmada istekli veya gayretli olması, öğretmenin ortam hazırlamasıyla ve doğru bir model olması ve rehberlik etmesi ile ilişkilidir. Bunun yanı sıra öğretmen çocukların etkinliklerine katılarak da yardımcı olabilir. Öğretmen, etkinlik süresince kurulan etkileşim ve işbirliği sayesinde çocuğun sanata dair önemli kazanımlar edinmesine veya sanattan hoşnut olmasına yardım eder. Sanat etkinlikleri, çocukların sanat diyalogları gerçekleştirmesinde, dikkatlerini sanat öğelerine vermede, sanat sözcükleri ile yeni bir sanat sözlüğü oluşturmalarında, sanatsal bir anlayış ve estetik bir bakış açısı geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Fox ve Schirrmacher, 2011).

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların resim çalışmalarına yönelik yaklaşımlarının ortaya konulması, çocukların resim çalışmalarına yönelik doğru yaklaşımların sergilenmesi ile ilgili alandaki araştırma boşluğunu doldurması ve daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabilmesi açısından önemli görülmektedir.

### 1.4. Varsayımlar

Araştırmacı tarafından geliştirilen "okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarını belirleme formu" ile okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının belirlenebileceği varsayılmıştır.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmaya alınacak okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımları, "okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarını belirleme formu" ndan aldıkları puanlarla sınırlıdır.
- Çalışmadan elde edilen sonuçlar sadece Yozgat ilinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır. Diğer öğretmenlere genellenemez.

### 1.6. Tanımlar

**Sanat Öğeleri**: Renk, şekil, çizgi, boşluk, çokluk ya da miktar, doku, desen, denge, tüm desen ve kompozisyon, süreç ve çaba sanat öğeleri olarak nitelendirilir (Hardiman ve Zernich'den aktaran Fox ve Schirrmacher, 2011).

**Sanat Diyalogu**: Sanatsal öğelerde kullanılan bir stratejidir ( Fox ve Schirrmacher, 2011).

**Mandala:** Çocuklar tarafından yapılan mandalalar, daire içinde çaprazlarla bölünen dairelerden oluşmaktadır. Mandala çocuğun sanatsal faaliyetlerinde soyuttan somuta (güneş, insan resimleri vb.) geçişin ifadesidir ve yetişkin ile çocuk sanatı arasında köprü vazifesi görmektedir (Artut, 2007).

# 2. BÖLÜM

# KAVRAMSAL ÇERÇEVE

## 2.1. Sanat ve Sanatın Felsefesi

İnsan doğrudan veya dolaylı olarak sanatla iç içe bir yaşam sürmektedir. Her ortamda insanı çevreleyen sanat, vazgeçilmez bir gerçekliktir. Her yüzyılın değişimleri ile birlikte sanatı farklı boyutlarda görmek mümkündür. Sanatın özel bir alan olarak ortaya çıktığı ilk zamanlarda, görünen olduğu gibi yansıtılmaktaydı. Fakat rönesans döneminden sonra sanat, görünenden ziyade görünmeyene odaklanarak düşünceleri görselleştirmeye başlayan bir dal olarak işlevsel hale gelmiştir. Bu durum, sanatın gelişime ve yeniliklere açık bir kavram olduğunu göstermektedir (Alakuş, 2011).

İnsanların ilk çağlarda iletişim aracı olarak çizimleri kullanması sanatın çok eski bir tarihi olduğunu göstermektedir. Günümüzün çağdaş sanat anlayışına uzanan yolda doğanın olduğu gibi taklit edilmesinden kavram arayışına geçilerek, doğayla bağlarını koparan sanat, yaratma özgürlüğüne kavuşmuş ve evrene açılmıştır. Zamanla sanat, gerçek yaşamla bütünleşmeye başlamış, yaşama biçim verme rolünü üstlenmiştir. Teorik bir yaklaşım olarak ise sanat, Sokrates ile başlamıştır (Lim, 2004; Soygür, 1999).

İnsanlık tarihi hakkında bilgi edinme konusunda, sanatın büyük etkisi olmuştur. Nitekim tarihi eserler, insanların çok eski çağlarından beri yaşam tarzları, kültürleri vb. gibi konulara ışık tutmuştur. Yaşam için gerekli olan sanat, bireyin neye nasıl inandığını etkileyen, sanat yoluyla kendisini ve başkalarını anlamasında, bireye pencereler açan bir alan olmuştur. Bu doğrultuda sanat, insanın bakış açısını, algılarını ve çevresiyle iletişimini değişime uğratan bir etkendir (Anderson, 2003).

Sanat bir bilgi tarzı olarak düşünüldüğünde insana ve insanlığa faydası yadsınamaz. Bir iletişim aracı olarak benimsenmiş olması ile sanat, birçok mesajın farklı malzemeler ile iletilebileceği bir yoldur. Sanat faaliyeti diyebileceğimiz sanata dair her şey, insanlara mutlaka bir şeyler anlatmaktadır. Bu doğrultuda bakıldığında, sanatın en az bilim ve felsefe dünyasında mevcut olan bilgiler kadar değerli ve yararlı olduğu görülmektedir (Buyurgan, 2012).

Yirminci yüzyılı sanat açısından niteleyen şey, bütün araçların ve görüşlerin denenebilme özgürlüğüdür. Nitekim yeryüzünde insanlar tarafından ortaya konan fikirler ve çeşitli akımlar, sanattan veya sanat akımlarından etkilenmiştir. Bu doğrultuda, İfadecilik, Kübizm ve İlkelcilik adı verilen üç farklı akım, zaman içinde düzenli bir biçimde ortaya çıkmamış, daha çok sanatçının imgeleminde kesişen ve birbirini etkileyen seçenekler olarak görülmüştür (Gombrich, 1972).

Sanatı; "estetik, hayal gücü, günlük hayatın bütünleştiricisi, sembollerle iletişim" kavramları ile düşünebilmek mümkün denilebilir. Bu açıdan bakıldığında önce estetik kavramının manası göze çarpmaktadır. Estetik; Yunanca duyum ve algı kelimelerinden gelmektedir. Estetik, "güzelliğin doğası" ve "sanatın doğası" nı içeren bir felsefe branşı olarak tanımlanabilir (Tunalı, 1989).

İnsanlar sanat yoluyla hayal gücü ve gerçek hayat arasında bağlantılar kurar, duygu düşünce ve algılarını farklı yollarla ifade etme fırsatı bulurlar. Estetik, kişinin kendisini çevresiyle ilişkilendirebilmenin temel yolu olarak, dünyayı etkili bir şekilde algılama ve çevresel duyarlılığa biçim verme, görsel olarak algılama, hisler ve yaşantı ile ilgilidir (Lowenfeld ve Brittain, 1987).

Baltacıoğlu "sanat olmasaydı iç hayatımız, duygularımız ihtiras ve iradelerimiz sonsuz kalırdı. Kâinata bakar, fakat ona bir değer kazandıramazdık. Değişme ve yenileşme imkânlarından haberdar olamazdık" demektedir. Kısacası sanat insanın hayatını anlamlı ve güzel kılan, kendisine ve dünyaya farkındalığını artıran bir olgudur. Güzellik ve iyilik temelli sanat ile kişi estetik ve olumlu bir ruh yapısına sahip olur (Baltacıoğlu, 1975).

Sayar (2014), sanatın insanı var olanın, sıradanın ötesine taşıdığını, güzel olana yönelişin sırrını barındırdığını vurgulamaktadır. Bireyin, güzel olan şeylerle karşılaştığında dünya ile farklı bir ilişki içinde bulunduğunu, olduğundan farklı bir insan olduğunu, bilincini uyanmaya, algısını bilemeye çağırdığını ifade etmektedir. Nitekim güzellik, kişiyi bir

anlamda uyandıran, kim olduğunu, nereden geldiğini, neden burada olduğunu farketmeye sevk eden, yeniden bilişinin ilk biçimidir.

### 2.2. Eğitimde Sanatın Yeri

Sanatın insan eğitimindeki önemi en başta Plato ve Aristotales olmak üzere antik devirlerden bu zamana uzanmaktadır. Eğitim açısından ise en önemli görüşler Herder'in halk sanatlarına eğilmesi, Goethe'nin renklerin duyusal etkilerine ilişkin incelemeleri ve Rousseau'nun kişinin kendi öz varlığını geliştirmek için doğal ve yaratıcı sanatsal uğraşların ve etkinliklerin bir araç olduğu görüşünden ve Humboldt'un resim çizme etkinliğini bir tür dil olarak görmesinden anlaşılabilmektedir (Karaaslan, 2002).

Sanat eğitimi, 19. yüzyıl başlarında Avrupa'daki kültür çöküşüne, insanın kendine yabancılaşmasına karşı bir önlem, bir eğitim akımı olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Öncesinde, sanatın endüstriyel tasarım alanında ürünler vermek üzere bir araç olduğu, fakat 19. yüzyıldan itibaren artık sanatın, kişinin estetik yargı yetisinin gelişimini ve yaratıcı gücünün ortaya çıkmasını hedefleyen bir eğitim modeli olmaya başladığı görülmektedir. Nitekim teknoloji ve endüstrinin insan yaşamına getirmiş olduğu tekdüzelik ve kültürel yozlaşma gibi insanlık için tehlike oluşturan sorunlara bir çözüm olarak düşünülen "sanat eğitimi hareketi", Almanya'da ortaya çıkmış, gelişmiş ve birçok ülkenin genel eğitimine etki etmiştir (Mercin ve Alakuş, 2007).

Sanat eğitiminin esas amaçlarından birisi, bireyi yetiştirirken oyunla öğrenmenin doğasını bozmadan duygulara hitap eden bir öğrenme biçimi olarak zekayı ve düşünce yapısını da geliştirmektir. Neticede sanat eğitiminde duygular ön plandadır. Birey, sanat yapma sürecinde en çok duygulardan faydalanır. Böylece duygular vasıtasıyla sistematik ve keyifli bir öğrenme aracı olarak sanat kullanılabilir. Kendini ve duygularını fark etmede etkili bir araç olan sanat yoluyla birey, kendine yabancılaşmaktan ve psikolojik çöküntülerden uzak olur, içindeki yaratıcı potansiyeli ortaya çıkarır (Yağmurlar ve Tan, 2003).

Sanatın evrensel bir dili olduğu dikkate alındığında, sanat eğitiminin amacı olarak bu dili kullanabilme yetisi öne çıkmaktadır. Doğru bir sanat eğitimi, bireyin kişilik gelişimini olumlu etkileyen, psikolojik açıdan bakıldığında çocuğun benmerkezci yapıdan uzaklaşmasını, toplumun bir parçası olduğunun farkına varmasını, toplumda üretken ve

düşünen bir birey olmasını, aynı zamanda sosyal-duygusal yönden olumlu bir gelişim içerisinde olmasını sağlar (Alakuş, 2003).

Son yüzyılda, her alanda artarak devam eden gelişim, eğitime de yansımış ve bilginler çeşitli yaklaşımlarla eğitimi nasıl daha etkili hale getireceklerini tartışmışlardır. Bu doğrultuda "öğrenenin merkezde" olması fikrinden yola çıkılarak, farklı öğrenme stilleri, duygu, düşünce ve kendini ifadenin farklı yollarla sunulması fikirleri ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda sanat bir kendini ifade etme biçimi olarak eğitimde önemli yer almıştır (Grene, 2007).

Kültürel bilinçlendirme olarak tanımlanabilecek bir sanat eğitiminde duyguların eğitimi söz konusu iken aynı zamanda zihinsel yetenekler, zeka ve düşünce de gelişmektedir. Çok yönlü bir eğitim ancak bilim ve sanat işbirliği ile mümkün olabilir. Nitekim bilim ve sanat işbirliğinde gerçekleştirilecek bir eğitim yaşama hizmet etme ve yeniyi keşfetme amacı ile ilerleme kaydetmektedir (Erbay,1997).

Duygu ve düşüncelerin arasındaki ilişkiyi ve bağlantıyı vurgulayan bir alan olarak sanat, insanın sahip olduğu bu iki yönü birbiri içerisinde uyum sağlayarak anlamlandırması amacı taşır. Her ne kadar bilim gibi kesin kural ve yargılar içermese de, deneme, bulma, yargılama, eleştirme ve sonuçlandırma gibi bilimsel araştırma yöntemlerindeki süreçlere sahiptir. İnsanın çok yönlü gelişimi de bu sebeple ancak sanat eğitimi ile mümkün olabilir. Sanat eğitimi ile çocuk, bakmayı değil görmeyi, duymayı değil işitmeyi, dokunduğunu hissetmeyi, farkında olmayı ve algılamayı öğrenecektir (San, 2003).

Toplum, bireylerden, akademik beceri açısından güçlü, hayal gücü yüksek, yaratıcı ve üretken bireyler olmalarını beklemektedir ve bu doğrultuda eğitimin, eğitim programlarının, bu becerileri geliştirmeye yönelik destek sunması gerekmektedir. Bunları gerçekleştirebilmek için de beynin hem sağ hem sol lobunu geliştirecek olan sanatsal faaliyetler, eğitimin ve eğitim programlarının içerisinde yer almalıdır (Lim, 2004).

Sanat öğeleri bireylerin hayatını yönlendirmekle birlikte kimi zaman da düşüncelerinin temelini oluşturur. Çevresindeki görsel değerlere yabancı olan, onları fark etmeyen veya ilgisini çekmeyen, teknolojik ürün ve kopyalara daha fazla değer veren insanların eksiği doğru ve yeterli bir sanat eğitimi almamalarından kaynaklı olabilir. Bu sebeple özellikle görsel sanat eğitiminde yer alması gereken uygulamalar sadece hoş ve güzel vakit geçirmek için değil, dünyayı daha iyi algılayabilen insanların yetiştirilmesi için sayısal dersler gibi öğretilebilir bir olgu olarak algılanmalıdır. Bu sayede görsel sanatların eğitimi

de toplumun eğitim seviyesini yükseltebilen, olaylara çok boyutlu bakmayı, ayrıntılı düşünebilmeyi geliştiren bir eğitim olarak uygulanmalıdır (Yılmaz, 2011).

Kırışoğlu'na (2002) göre, sanat eğitiminin, bireyin dünyayı anlamasına, problemlere çözüm üretebilmesine ve çevresine eleştirel bakabilmesine önemli katkıları vardır. Bu doğrultuda sanat, bireyin kendini kanıtlamasına, kimliğini bulmasına, yaratıcı davranışlar geliştirmesine, sanat yaparak üretici, sanatı izleyerek tüketici konumda bulunmasına ve bunun yaşadığı kültüre katkı sağlamasına, estetik ve pratik yargı gücü geliştirmesine ve sanatsal yaratıcılığını geliştirmesine olanak sağlar.

Ulusal Sanat Eğitimi Kuruluşu (NAEA) 'na göre "sanatı bilmek ve sanat disiplinlerini uygulamak sağlıklı gelişimin temelidir ve eğitimli olmanın özünden ayrılamaz niteliktedir." Bu doğrultuda kişiyi iyi ve güzel olana karar verme becerisi kazandıracak olan sanat aynı zamanda çocukların kendi bilgi, inanç ve değerlerine ulaşmalarında onlara yardımcı olmaktadır (NAEA' dan aktaran Ulutaş ve Demiriz, 2014).

Çocuklara verilecek eğitimin amacı, kültürel miras veya geleneği özden yoksun olmayan, kalıpların dışına çıkılarak, özgür ve özgün ifadeler üretmelerini sağlamaktır. Kişinin varolan ve diğerleri tarafından benimsenmiş yapılara bağımlılıktan kurtulup ileriye gitmeyi arzulaması, alışılmışlığın dışına çıkmak istemesi "estetik tecrübe" nin bir özelliğidir. Çocuğun gördüğünü, duyduğunu, dinlediğini kendi içinde kendi yaşantısı ile bağlantı kurarak ifade etmesi, sanat üretmesi için bir başlangıç noktası olacaktır, nitekim sanat sanatı doğuracaktır. Sanat ve eğitim ilişkisinde önemli olan, hiç açılmamış pencerelerden dışarı bakmak, hiç teşebbüs edilmemiş basamaklardan tırmanmak ve bilinmeyen kapıların anahtarlarını araştırmaktır (Grene, 2007).

Sanat eğitimi ile birey aynı veya farklı kültürden bir sanatçının eserini benimsemeyi, değer vermeyi, korumayı, onları gelecek kuşağa aktarmayı öğrenebilir. Bu doğrultuda toplumda, sanat kültürü almış, empati yeteneğine sahip sağlıklı bireyler tezahür eder. Nitekim sanat eğitiminin en önemli amaçlarından biri de, uyumlu ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmek, doğal olarak dengeli ve uyumlu bir toplum meydana getirmektir. Dünyayı daha güzel ve yaşanılır kılmak için, sanatsal olarak varolmuş evrendeki güzellikleri koruyacak, estetik algısı güçlü bireyler yetiştirmek, eğitimcilerin en önemli görevlerindendir (Mercin ve Alakuş, 2007).

## 2.3. Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi

Son yüzyılın en önemli eğitim düşünürlerinden ve bilginlerinden biri olan Dewey' in eğitime dair felsefesine bakıldığında, çocuk merkezlilik ve yaratma özgürlüğü söz konusudur. Bu sebeple Dewey, çocuğun özellikle yaratıcılık gelişiminde, hayal gücünün gelişiminde büyük katkıları olan sanatın ve estetiğin üzerinde bir hayli yoğunlaşmıştır. Dewey, "sanat deneyimi" kavramını önemsemiş ve çocuğun çevresinde gördüklerini, duyduklarını, hissettiklerini, yaptıklarını ve daha birçok şeyi "sanat deneyimi" olarak nitelendirmiştir. Nitekim bu deneyim arttıkça ve bütünleştikçe ortaya sanatın çıktığını savunmuştur. Aynı zamanda sanat deneyimi kazanma yoluyla yapılacak faaliyetlerde çocuk, iletişim, yapılandırma, ifade-sorgulama gibi doğal yollar kullanarak, spontan bir şekilde sanattan hoşlanacak ve sanatsal işler yapabilme kapasitesini artıracaktır (Lim, 2004).

Sanatta, çevreyle etkileşim çocuğun sosyal becerilerini ve dil gelişimini de geliştirecektir. Eğer sanatın, bir iletişim aracı olduğu göz önüne alınırsa bu açıdan güçlü bir sosyal olgu olduğu da söylenebilir. İnsan var olduğundan bu yana bir şekilde sanatla iç içedir. Önce mağaralara yaptıkları çizimlerle iletişim aracı olarak sanatı geliştirmiş, estetik yargıya varılabilecek düzeyde kullanmaya başlamıştır. Vygotsky' e göre sosyal bir araç ve sosyal gelişimi etkileyen bir unsur olarak sanat, sanatsal davranışlarda ve kişisel ilişkilerde etkisi olan bir olgu şeklinde belirmektedir (Blatt, 2011).

Bir sanat tarihçisi ve eleştirmeni olan Herbert Read, "sanat yoluyla eğitim" düşüncesini sık sık vurgulamış ve bu düşünce tüm dünya sanat eğiticileri tarafından benimsenmiştir. Read, öğretmenlerin çocukları etraflı bir şekilde gözlemleyerek, inceleyerek tanımasını, kişisel sevgi, ilgi ve yeteneklerini bilmesi gerektiğini savunmuş ve çocuğu tanıyan öğretmenin onda ilgi uyandırma olasılığını çok daha rahat artıracağını vurgulamıştır. Çocuğun, iç dünyasını ortaya koyan, kendi simgesel anlatımını, hayal dünyası, fantezileri ve duyguları ile birleştirerek açığa çıkaran bir ekspresyonist yani dışavurumcu olduğunu belirtmiştir (Kehnemuyi, 2006).

İngiltere'nin ilk anaokulu kurucusu Margaret Macmillan, çocukların sanat ifadesinin onların hayal güçlerinin bir ürünü olduğunu vurgulamış ve erken çocukluk döneminde çocuklara verilmesi gereken sanat eğitiminin esas amacının çocuğun hayal gücüne yönelik bir eğitim olması gerektiğini savunmuştur. Maria Montessori ise güzel sanatları bir araç olarak kullanmış, erken çocukluk döneminde çocukların yeteneklerini geliştirmeye yönelik

etkinliklere yer vermemiştir ve çocukların hayal güçlerinin, gerçekle hayal gücünü ayırt etme olgunluğuna eriştikten sonra eğitilebileceğini savunmuştur (İşler, 2003).

> Sanat eğitimi, çocuğun entelektüel, kültürel bakış açısını geliştirerek, içinde yaşadığı toplumun kültürünü de özümsetir. Milli ve kültürel değerlerine saygı duymayı, sevmeyi ve sahip çıkmayı öğretir. Dolayısıyla manevi, duyuşsal, algısal, bilişsel gücün gelişmesini sağlar. Algı birikimini ve hayal gücünü geliştirirken, bu birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisi kazandırır (Vural, 2011, s. 36).

Erken çocukluk döneminde sanat eğitimi, çocuklar için sağladığı zengin ve özgür ortamlar yoluyla çocuğun kendini ve yeteneklerini keşfetmesine, bireysel ve toplumsal ilişkilerinde uyuma, aynı zamanda olaylara bakış açısında olumlu yönde değişikliklere olanak sağlar. Sorunlara farklı çözüm önerileri getirmek, düşünce ve kavramları farklı yorumlarla ortaya koymak, yaratıcı davranma alışkanlığı kazanmak sanat eğitiminin en önemli etkilerindendir (Abacı, 2006).

Yetenek ve yaratıcılığı estetik bir düzeye ulaştırma çabasında olan bir sanat eğitimi ile çocuklar, hislerini duygu ve düşüncelerini, coşkularını doğru biçimlerde yönlendirmeyi ve ifade etmeyi öğrenirler. Birey çevresi ve kendi dünyası arasında denge kurmayı öğrenir. Duyguları olan bir varlık olarak insan, hayatını sanatsız geçiremez, aksi boş ve anlamsız bir çaba olur. Sanat eğitimi, insanda var olan yaratıcı güç ve potansiyelleri eğitir, estetik düşünce ve bilinci örgütleyerek estetik açıdan hayatı yargılama, sorgulama becerilerinin temellerini oluşturur (Erbay, 1997).

Arnheim (1991) eğitimsel süreçte merkeze sanatı yerleştirmiştir. Bu süreçte çocuğa gördüklerini çizime veya bir forma dönüştürmesine fırsat verilir. Çocuklar sınırlı veya az olan imkanlar dahilinde kendi çabaları ile düşüncelerinin özünü yakaladıkları zaman ortaya çıkardıkları sonuçlar ile hayal güçlerini doldurur, meraklarını keşfeder ve duyularını geliştirirler. Arnheim'in vurguladığı nokta, sanat yapmanın görsel bir problem çözme olduğu ve çocukların farklı araçlar kullanarak sorunları çözme süreçlerini geliştirdiğidir (Arnheim'den aktaran Tomaselli, 2013).

Sanat, çocukların fikirlerini, duygularını ve dünyadaki deneyimlerini, kendilerini ifade etmek için sembol bulmayı ve tüm bunları diğerleriyle paylaşmasını gerektirir. Çocuk için kendini ifade etmek kelimelerden önce sanat yoluyla olur. Bu sebeple çocukların sanatının, diğerlerine karşı duygu ve fikirlerini taşıyan bir araç olduğu, diğer bir deyişle bilişsel olarak sahip olduğu ifadelerin bir dili olduğu belirtilmektedir (Bae, 2004).

Etkili düşünme, problem çözme, beceri gelişimi, bilinen bir beceriyi yeni ve benzersiz yollarla uygulama ve zor işleri yapma süreci sanat olarak sınıflandırılabilir. Çocuklar için

sanatla uğraşmak, sanatla ilgili aktiviteler yapmak keyifli ve mutlu hissettirir. Sanatla uğraşmaları sonucunda ortaya çıkan üründen dolayı kendileri ile gurur duyarlar, sanata katılımları yoluyla beceri ve meraklarını geliştirirler, iyiyi ve güzeli keşfetmeye başlarlar (Barrett, Everett, Smigiel, 2012).

Sanat eğitiminin amaçlarından biri, sembolik yeterliliğin gelişimini sağlamak ve bu doğrultuda bireyin kişisel olarak yeterli ve tatmin edici iletişim yolları edinmesine olanak sağlamaktır. Sanattaki yaratıcı ve imgesel deneyimlerle, dil daha ayrıntılı ve canlı hale gelir. Sembol yapmak, aktif ve dinamik bir süreçtir, çocuğa bakış açısı kazandırır. Böylece sanat ve beraberindeki yaratıcı ve imgesel aktiviteler çocuğun yaşamını güçlendirir ve zenginleştirir (Dehouske, 2006; Makin, White ve Owen, 1996).

Çocuklar kendilerini ifade edebilmek için içgüdüsel bir gereksinim duyarlar. Bunun için kendilerine özgü yol ve yöntemler seçerler. Bu sebeple çocuk yapacağı bir aktivite ile ilgili kendi kendisine karar verme yetisine sahiptir. Bir yetişkin tarafından yapılan gerekli bir yönlendirme ile çocuk yapacağı aktivite için kullanacağı malzeme ve materyali, nasıl ve ne şekilde kullanacağına nasıl başlayıp nasıl bitireceğine karar verebilir. Aktivite sürecinde yaşadığı bu karar verme aşamaları çocuğun düşünme, planlama, kontrol etme ve ayarlama yapma becerilerini geliştirir ve ortaya çıkacak olan ürün ile ilgili sadece keyif veya hüsran yaşamaz, aynı zamanda sanat yapma sürecinde yaşadığı karmaşık bilişsel becerileri için değerli bir dizi geliştirmiş ve uygulamış olur (McCoubrey,1994).

Sanat eğitimi, çocuğun alışkanlıklarını, bilişsel açıdan içselleştirmesine izin verir. Çocuğun gözlemi, görselleştirmeyi, yeniliği ve bilgiyi diğer alanlarla transfer edebilecek şekilde düşünmesini sağlar. Çocuğa çok boyutlu düşünme becerisi kazandırır. Ayrıca eğitim yolu ile verilen sanat, görsel dil ve becerilerin geliştirilmesinde önemli bir gelişimsel araçtır (Bahia ve Trindade, 2012).

Kişilik gelişimi için vazgeçilmez olan okul öncesi eğitimde bulunması gereken sanat eğitimi, çocuğu, çevresinde ve doğada olup bitenleri görmeye, onun için farkındalık yaratmaya, sorgulamaya, deneme yapmaya ve sonuçlandırmaya iten ve bu doğrultuda çocuğun yaratıcılığını geliştirmeye yönelik ele alınması gereken bir eğitimdir. Aynı zamanda bu eğitim, ıraksak düşünmenin de geliştirildiği, çocuğun kişilik gelişimi ve eğilimleri doğrultusunda yönlendirilebileceği şekilde olmalıdır (Zencirci, 2012).

Erken çocukluk döneminde sanat eğitimi esasen çocuğa olumlu bir görme yetisi kazandırmayı amaçlar. Çocuğun duyma, duyumsama, düşünme ve sezme yeteneklerinin

gelişmesine, araştırmaya, sorgulamaya, denemeye ve sonuçlandırmaya yönelik çalışmalar yapmasına katkı sağlar. Çocuğun çok yönlü gelişmesi, duygu ve düşünce dünyasının zenginleşmesi, uyumlu ve yapıcı bireyler olmaları için okul öncesi dönemde sanat eğitimi almaları eğitim için en önemli adımlardan biridir. Nitekim sanat eğitimi, çocuğun her açıdan gelişimine, çocuğun kendini doğal bir şekilde ifade edebilmesine, deneyimleme fırsatı bulması sebebiyle duygu ve düşüncelerini ortaya koymasına olanak sağlayan bir yoldur (Ercan, Günşen ve Fazlıoğlu, 2014).

Görsel sanatlar eğitimi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı genel amaçlar belirlemiştir. Bunlar içerisinde çocuğa yaşamı ve doğayı gözlemleme duyarlılığı kazandırmak, analiz ve sentez yeteneği ile eleştirel bakış açısı geliştirmek, güven duygusu kazanmasını sağlamak, kendini ifade etmesini sağlamak, ulusal ve evrensel sanat eserleri ve sanatçılarını tanımalarını sağlamak gibi bireysel ve toplumsal amaçlar ve bununla birlikte algısal, estetik ve teknik amaçlar da yer almaktadır (Yılmaz, 2009).

### 2.4. Erken Çocuklukta Sanat Eğitiminde Resim

Sanat eğitiminin ayrıcalıklı bir dalı olan resim, çocuğun toplum içinde bir birey olarak kendini ifade etmesinde, kendini tanımlamasında ve kanıtlamasında, dünyayı ve etrafındakileri algılamasında ve betimlemesinde etkili olan bir yoldur. Resim, sanat eğitimi sürecinde sürekli gelişen, değişen dinamik bir olgudur. En önemlisi de resmin, çocuk için bir rahatlama kaynağı olması, çocuğun duygu ve düşüncelerinin gelişiminde etkili olması ve kendini ifade edebilmek için kullanabildiği bir iletişim yolu olmasıdır (Artut, 2007).

Çocukların çizimleri, yetişkinlerin taklit etmekte zorlanacağı düzeyde tazelik, cesaret ve bir amaç duygusu içerir. Gardner, erken çocukluk dönemini, çocuğun sanat ile parladığı altın bir çağ olarak belirtmektedir. Çocuklar yaptıkları resimler yoluyla kendi kendileri ile konuşurlar. Bu yönüyle çocukların resim yapmaları, onlar açısından fiziksel, estetik, sosyal-duygusal ve bilişsel bir süreçtir (Gardner'dan aktaran Coates, E. ve Coates, 2006).

> Çocuk için resim, dinamik bir faaliyet örneği ve yalın bir anlatım aracıdır. Genelde sanat faaliyetleri, özelde resim açısından hiçbir zaman iki çocuk birbirine benzemez. Her biri büyüme, anlayış ve algılama açısından farklılık gösterir ve çevresini farklı olarak yorumlar. Bu nedenle türlü sanat faaliyetlerinde de farklılıklara rastlanır (Yavuzer, 2012, s. 13).

Erken çocukluk döneminde çocukların aktivite süreçleri içerisinde herhangi bir yetişkin tarafından uyarıma ihtiyacı yoktur. Çocuk içgüdüsel olarak duygu ve düşüncelerinin,

merak ve dürtülerinin sonucu olarak bunları dışa vurabilir. Görsel sanat etkinliği olarak resim, çocuğun istek ve ihtiyaç duyduğu bir olgudur. Çocuk ile resim, birbiri içerisinde sürekli değişen ve gelişen bir ilişkiye sahiptir. Bu doğrultuda çocuğun çizgisel gelişimi aşama aşama ilerleyen bir süreçtir. Her bir çocuğun resmi de, gelişimsel, bilişsel, duyuşsal ve algılama gibi bireysel farklılıklar göstermesi sebebiyle, birbirine benzememektedir. Her çocuğun resmi kendi dünyasına özgüdür (Artut, 2007).

Resim çizmek, çocuğun doğasının bir gereğidir. Nitekim sözcüklerle kendini ifade etmekte yetersiz olan çocuk için dünyayı ve etrafındakileri yeniden ve kendine özgü yorumlamak bir ihtiyaçtır. Çocuğun zamanla değişen ve gelişen zihinsel süreçleri, sosyal-duygusal becerileri, motor becerileri gibi hayata uyum sağlamasına yarayan birçok beceri kendini ifade etmenin yollarını keşfetmekle gelişmektedir. Bu doğrultuda resim çizmek çocuk için olmazsa olmaz bir araçtır. Çocuğun resim eğitimine yönelik, doğru ve gerekli bir yetişkin müdahalesi, zaman içerisinde çocuğun etkili bir iletişim ve etkileşim kurma becerilerine yansıyacaktır (Acer ve İlhan, 2004).

Erken çocukluk döneminde çocuklar, yaptıkları işten son derece güven duyarlar ve isteklerini, zihinlerindeki tasarıları kağıda sınırsız ve sıkıntısız bir şekilde aktarabilirler. Çocuklar, resim çizmek için verilen bir konu hakkında genellikle hiç tereddüt etmeden, ne çizmek istediğini, ne yapmak istediğini bilir ve hemen işine koyulurlar. Çocuklar için sonuçtan ziyade süreç önemlidir. Resim çizerken, çocuk süreç içerisinde kendi iç dünyasına fazlasıyla kapılır ve coşkusunu, kimi zaman çıkardığı sesler, o esnada kurduğu iletişimler ve çeşitli hareketleri ile yansıtır (Kehnemuyi, 2006).

### 2.5. Erken Çocukluk Döneminde Resim Gelişimi

Çocukların fiziksel olarak küçük kas gelişimleri, el göz koordinasyonları, belli el becerileri ve görsel keskinlikleri sınırlıdır. Bu sebeple, çocukların çizimleri daha gelişmemiş ve anlaşılmaz olarak görülmektedir. Çocuklar yaşadıkları olaylardan, etraflarında olup bitenlerden duygusal anlamda etkilenirler ve çevrelerinde etkileşim içinde oldukları kişi veya nesneleri resimlerine yansıtırlar. Fakat, çocuk resimlerinde gördüklerinden ziyade algıladıklarını kağıda döker (Fox ve Schirrmaher, 2011).

Çocuğun genel zekası çizimlerindeki içerikten, çizim tarzından yansıyabilir. Çocuk resim çizerken düşünmekte, fakat var olan donanımı ile çizimi gerçekleştirmektedir. Çocuğun yaşantısında geçirdiği deneyimler ve etkileşimler, kağıda, varolan potansiyeli

doğrultusunda çeşitli çizgi ve karalamalar şeklinde yansır. Luquet'ye göre çocuk çizdiklerine anlam yüklemektedir, bu durumda resim çizmek, zihinsel anlamda bir çocuk için gelişmiş bir faaliyet olarak kabul edilmektedir (Yavuzer, 2012).

Özetle Kellogg, Lowenfeld ve Brittain'i de içeren gelişimsel açıklamalar çocukların sanatsal gelişimini açıklamak için bir tür evre dizisi kullanırlar. Çocuğun sahip olduğu fiziksel, sosyal, duygusal, algısal ve bilişsel faktörler, çocuğun bir bütün içerisinde ilerleyen gelişiminin içinde sanatsal ifadeleri de etkilemektedir. Bunun yanı sıra, çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürel yapısı, dini ve sanata verilen değer de çocuğun çizimlerinde etkiye sahip unsurlardır (Kılınç, 2014).

Doğumdan itibaren çocuk, duyuları yardımı ile kendini ve çevresini tanıma çabası içerisindedir. Çocuğun sahip olduğu merak, ilgi ve her şeyi deneme isteği, onu tüm duyularını kullanarak keşfetmeye götürür. Özellikle yürümeye başladıktan sonra, keşfetme alanı genişler, ellerini daha fazla kullanarak nesneleri kavrama, hareket ettirme gibi eylemlerde bulunur. Bu yaş döneminde çocuk, henüz vücudunu kontrol etme noktasında yetersiz olduğu için karalama evresinin başlarında olarak görülmektedir. Bu dönemde çocuklar genellikle boş bir zemine amaçsız çizgiler çizerler (Abacı, 2006).

Sanatsal anlamda kabul edilen betimlemelerin büyük kısmı tarih öncesinde mağara duvarlarına çizilen çizgilerden oluşmaktadır. Çocukların ilk olarak, ileri-geri hareketlerle, dairesel hareketlerle oluşturdukları çizgiler de betimlemenin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. 0-2 yaş döneminde çocukların özel bir motivasyon gerektirmeden ortaya çıkardıkları çizgiler çocuk resminin temelini oluşturmaktadır. Ortalama olarak 1,5 yaşında ortaya çıkan bu çizgiler, nokta vuruşları ile başlayıp karalamalara dönüşerek doğal bir süreç içerisinde gelişmektedir (Artut, 2007).

Çocuğun, kalem veya tebeşir gibi malzemelerle tesadüfi olarak çizimi keşfetmesi, yani ilk çizgileri resim dünyasına ilk adım olarak görülebilir. Tıpkı çocuğun doğması, ağlaması ve zaman içerisinde gelişmesi gibi, resimdeki ilk çizgi de zamanla gelişir, devam etme isteği gösterir. Çizgilerinin gelişimi sonucu başarma hissini fark eden çocuk tam bir beceriyi elde edene dek bu eylemi tekrarlar. Bu dönemde çocuk, resmin dünyasına adım atmış bir birey olarak kendini ifade etmenin yolunu da keşfetmeye başlar (Yavuzer, 2012).

### 2.5.1. Karalama Dönemi

Çocuk resimleri kendi içinde basitten karmaşığa doğru gelişen doğal bir süreçtir. Doğumdan itibaren iki yaşına kadar olan süreçte çocuk hızlı bir fiziksel ve bilişsel gelişim göstermektedir. Bu dönemde çocuğun eline kalem verildiğinde, boş zemine birbiri içine geçmiş çizgi yumakları, anlamsız basit karalamalar yapmaya başlar ve bu karalamalar çocuğun ilk simgeleri ortaya çıkana dek sürer (Abacı, 2014).

Çocuk 2 yaş döneminde basit karalamalar yapmaktan hoşlanır. Bütün el ve kol hareketlerini kullanarak güdüleyici merak duygusu sayesinde karalamalar yapmak, çocuğa hem kinestetik bir zevk verir hem de yeni durumları keşfetmesine olanak sağlar. Çocuk çizgiler ve karalamalar yapmak için kullandığı aracı, malzemeyi, kağıt üzerinde hareket ettirerek nasıl bir şey ortaya çıktığını fark eder. Zaman içerisinde gelişen karalama becerisi daha kontrollü hale gelir, bileğini daha kontrollü kullanır, farklı yönde ve şekilde çizgiler belirir ve odaklanma sağlar. Bu dönemin sonlarına doğru karalama artık yavaş yavaş çevredeki nesne veya kişilerle ilişkilendirilmeye başlar, çizgilerinde çeşitlilikler görülür ve artan bir dikkat ile kağıtta ki boş alanları amaçlı şekilde kullanmaya başlar (Kılınç, 2014).

Normal bir gelişim gösteren her çocuk bilinçsiz ve içgüdüsel bir şekilde rastgele, belirsiz ve kontrolsüz bir takım çizgi eylemleri gösterir. Bu süreçte çocuk, boyama için gerekli olan yüzeyi gelişigüzel bir şekilde kullanır. Karalama evresinin ilk zamanlarında dikkatini çok fazla boyamaya vermeyebilir ve kısa süreli, değişken bir ilgi ve merak ile bu süreci geçirir. 1.5 yaşından sonra nesneleri tanımaya başlayan çocuk zamanla kas gelişimine paralel olarak bulduğu her yüzeye ilgi ve merakı doğrultusunda boyamayı gerçekleştirebileceği herhangi bir malzeme ile çizmeye başlar (Artut, 2007).

Çocuklar 2-4 yaş dönemi arasında çeşitli keşif girişimlerinde bulunurlar ve bu doğrultuda bir boya malzemesinin kağıt üzerinde bıraktığı izler onlarda heyecan ve merak uyandırır. Aynı zamanda bir şeyler ortaya çıkarmış olmanın hazzını yaşarlar. Karalamalarla başlayan bu evrede çocuk, 3-4 yaşlarında "mandala" yoluyla başlangıçtaki geniş ve omuzdan gelen kol hareketleri ile uyguladığı karalamaları, dirsek ve ellerini hareket ettirerek detay ve dikkat gerektiren konuma gelir. 4 yaşlarında neredeyse bir yetişkin tarafından bakıldığında anlaşılabilecek biçimler meydana getirir (Çiçekler ve Koruklu, 2013).

### 2.5.2. Şema Öncesi Dönem

Karalama döneminin sonlarına doğru çocuklar, basit ve eksik figürler de olsa insan figürü çizme girişiminde bulunurlar. Kolay bir adım olarak ilk başta insan kafası göze çarpar, daha sonra kafa içine gözler, ağız ve burun yerleştirmeye başlarlar. 4 yaşından itibaren çocuklar belli çizimleri birbirine bağlamaya başlar ve şematik özellikler gösterir. Çocukların çizimlerinde görülen belli başlı şematik olgular, aslında hedeflenen figürü veya nesneyi temsilden ziyade bir simge olarak iş görmektedir (Yavuzer, 2012).

> 4 yaş grubundaki çocuklarda görsel kontrol gelişmiştir. Örneğin, bir insan figürü çiziminde; ayaklar bir çizgi, gözler ise bir nokta şeklindedir. Eller, kulaklar, saçlar ve ağız-diş belirgin bir şekilde görülür. Baş çiziminde yuvarlaklar favori şekil haline gelmiştir. Parçadan bütüne bir sentez oluşturamama güçlüğü çekildiğinden çocuk bu çabayı sık sık denemez (Artut, 2007, s. 13).

Çocuklar şema öncesi dönem olarak görülen 4-7 yaş döneminde çevrelerinin farkında olmalarından dolayı resimlerinde de bu durumu göstermeye çalışmaktadırlar. Çizim yapmak için kullandıkları kağıttaki boşlukları doldururken planlıdırlar ve nesneleri birbirleri ile ilişkilendirerek çizimlerine yansıtmaya çalışırlar. Aynı zamanda bu evrede çocuk mekan algısının da farkındalığı ile çizimlerinde yerleştirdiği nesneleri bir düzleme oturtma, belli bir kenara yerleştirme çabası içine girer. Henüz bir derinliğe sahip olmayan, kimisi kuş bakışı kimisi karşıdan bakış açısı ile çizilmiş olan resimlerdeki nesneler, kendi içinde gerçeğe yakın bir orantı içinde olsa da, yan yana yerleştirilen nesnelerin boyutları son derece orantısızdır. Bu durum çocuğun her bir nesneyi ayrı ayrı düşündüğünü göstermektedir (Abacı, 2014).

Bu dönemde çocuk, daha bilinçli bir safhadadır ve biçim amacıyla simgeler bulmaya çalışır. Kendi zihnindeki şemalara uygun olarak kendi seçtiği ve belirlediği biçimleri çeşitlendirmeye çalışır, bu çaba 6 yaşa yaklaştıkça azalmaya başlar. Çocuğun simgeleri kendine hastır ve bu simgeleri, türleri, büyüklükleri ve konumları farklı olsa bile genellikle her resminde yineler. Yine bu dönemde genellikle yaptıkları resimleri açıklama arzusu içine girerler (Kehnemuyi, 2006).

Çocukların çizimlerindeki nesne veya kişilerle genellikle duygusal bir bağları veya ilişkileri vardır. Bu doğrultuda çocuk ilişkisinden dolayı bu türden nesne veya kişileri daha büyük çizme eğilimi gösterir. Bu durumun sebebi olarak çocuğun henüz yeterli olmayan küçük kas becerileri, parça bütün ilişkilerinde kuramadığı orantı ileri sürülebilir. İnsan figüründe de baş kısmı genellikle gövdeye göre büyük çizilmektedir. Çocuk öncelikle baş kısmını çizmeye başlayarak diğer kısımları çizmek için henüz plan yapmaz, böylece

kağıtta yeterli alan kalmadığı için diğer kısımları daha küçük çizme gereği duyar (Kırışoğlu, 2002).

Saydam resim, yine bu dönemin en önemli özelliklerinden birisidir. Çocuk evi çizer ve içine eşyaları görünen şekilde yerleştirir. Aynı zamanda çocuk, ilgisini çeken bir durumun, yaşadıkları ile ilgili olayların detaylarına inmeye çalışarak resmeder. Cinsiyet rollerine göre çizimler görülür. Renk olarak canlı ve kendi seçimlerine göre nesneleri boyasalar da gerçek hayattaki şekilde renkleri uygulamaya da başlarlar (Abacı, 2006).

## 2.6. Erken Çocukluk Döneminde Resim Eğitiminin Gelişim Alanlarına Etkisi

Çocuklar doğumdan itibaren duyuları yoluyla dünyayı ve çevrelerini algılamaya ve anlamlandırmaya başlarlar. Zaman içerisinde fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan gelişen çocuk, algı ve deneyimleri ile dünyasını zenginleştirmeye başlar. Doğayı, doğada var olan canlı veya nesneleri keşfetme güdüsü ve merakı ile çocuk sanatsal formları algılamak için ilk adımını atmış olur. Zaman içerisinde, çocuk, çevresinde ve doğada gördüklerinin estetik ahenk ve uyum içerisinde oluşunun farkına varır ve bu durum çocuğun sanat algısını destekler (Acer, 2011).

### 2.6.1. Bilişsel Gelişim

Piaget'ye göre çocuğun çizim performansı, bilişsel yeterliliğini yansıtır. Çocukların çizimleri özel bir gelişim alanını kapsamaktan ziyade, genel bilişsel gelişimi içinde yer alan bir bölümdür. Piaget'nin gelişimsel açıklamasına göre çocuğun çizimleri, az bir yetişkin müdahalesi ile tutarlı, evrensel ve sıralı bir ilerleme sürecini takip eder (Brooks, 2009).

Çocuk resim yaparken birçok karmaşık bilişsel becerileri uygular. Resim yoluyla çocuk, düşünmeyi, plan yapmayı, değerlendirmeyi ve düzeltmeyi öğrenir. Nitekim öncelikle yaşantı ve deneyimlerini gözden geçirerek ne yapacağına karar verir. Nasıl yapacağını düşünür ve hangi malzemeyi kullanacağına karar verir. Çizeceği nesneyi kağıdın neresine konumlandıracağını düşünür. Boyama sürecinde, etkili bir resim ortaya çıkıp çıkmadığını kontrol eder (Mccoubrey, 1994).

Berry (1998) sanatsal aktivitelerin çocuğu gelecek öğrenmeleri için hazırladığını savunur. Esnek düşünme ve farklılık için bir idrak geliştiren resim aktiviteleri, ifade becerisinin ve

hayal gücünün uyarılmasını sağlar. Hayal gücü ve yaratıcılığı uyarılan bir çocuğun zihinsel gelişimi olumlu yönde etkilenecektir. Çocukların sanatı, diğerlerine karşı duygu, his ve fikirlerini taşıyan bilişsel ifadelerin bir şeklidir. Bu durum aynı zamanda çocuğun günlük yaşamı ve kültürü ile ilgili ipucu verir (Berry'den aktaran Bae, 2004).

### 2.6.2. Dil Gelişimi

Çocukların resimlerini yapma sürecinde onlarla iletişim kurmak, sorular sormak ve anlattıklarını dinlemek, anlattıklarını yeniden ifade etmek, onların dil gelişimine katkı sağlar. Çoğu zaman ortak bir masa etrafında gerçekleştirilen resim aktiviteleri, çocukların birbirleri ile etkileşim kurmasına da olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda çocukların ifade gücü geliştiği gibi, sosyal bir ortam yaratarak etkileşim kurmaya sebebiyet verilir (Korn-Burstzyn, 2002).

Resim çizmek bireysel ifadenin bir türü olmakla birlikte, aynı zamanda bir iletişim aracı olarak kabul edilebilir. Nitekim çizim dili okuyucu için dilden çok daha fazlasını ortaya koyar. Sözel olarak kendini ifade etmekte henüz yeterli olmayan çocuk için çizim gibi sembollerin kullanıldığı bir yöntem, iletişim aracı olarak görülebilir. Resimler yoluyla çocuklar tanıdıkları insanlarla iletişim kurar, yaşam için beceriler geliştirir ve güven duygusu inşa ederler. Çünkü resimde çocuk ilgi, niyet, algı, duygu düşünce ve hayallerini yansıtır ve bu yolla birçok beceri öğrenir. Aynı zamanda farkında olmadan yetişkine mesajlar gönderir. Resim yaparken duyduğu haz ve keyif yoluyla tatmin olma ve kendine güvenme gibi olumlu duygular yaşar (Farokhi ve Hashemi, 2011).

Resim eğitimi sürecinde öğretmenin kullandığı dil, çocukların sanatın dünyasına eğilim gösterme, sanatla ilgili becerilerini ve sanat anlayışlarını geliştirmede önemli rol oynar. Bir sanat ürünü hakkında konuşmak, örneğin ünlü bir ressamın tablosu hakkında sanat dili ile konuşan bir öğretmen, çocukların estetik yargısını, gördüklerini yordamasını, analiz ve sentez yapmasını destekler. Çocukların olumlu bir sanat algısı geliştirmesi, sanata dikkat çekilmesi, etrafındaki güzellikleri ve olup bitenleri fark etmesi bakımından doğru bir sanat eğitimi uygulanması önemlidir (Eckhoff, 2013).

Erken çocuklukta sanat eğitiminin esas amaçlarından birisi, bireyin, kişisel olarak yeterli ve tatmin edici iletişim yolları edinmelerine olanak sağlamaktır. Kendisini sözel olarak ifade etmekte çok yeterli olmayan bir çocuğa, daha açık ve empatik bir dil kullanmak, ifadelerin netleştirilmesini, sohbetin devamını sağlaması açısından destekleyici bir

unsurdur. Bireyin kendini ifade etmesi, sanatta ve dilde ortak bir hedeftir. Nitekim Vygotsky'e göre, düşüncenin en önemli aleti dil ve iki insan arasındaki sosyal etkileşim sürecinde ortaya çıkan fikirlerdir. (Makin, White ve Owen, 1996).

Bazı çocuklar resim çizdikleri süre boyunca konuşmayı tercih ederler. Bu süreçte dili kullanan çocuğu dinlemek, yetişkinin, çocuğun çizimlerinde anlatmak istediklerini, temelindeki fikir ve duyguları anlamasına yardımcı olur. Bu doğrultuda çocuğun merakı, hayalleri ve yaşadıkları olayların iç yüzü, çizim esnasındaki konuşmaları ve çizimlerde kullandığı sembollerin ortak çıkarımı yoluyla anlaşılabilir. Çizim sonrası çocuğun resmini yeniden tasvir etmesi istenildiğinde, yetişkin çocuğun ifadelerini tekrar etmek yolu ile kullandığı dil konusunda farkındalık yaratabilir (Coates ve Coates, 2006).

### 2.6.3. Motor Gelişim

Fiziksel olarak hızlı bir gelişim içerisinde olan çocuk, fazlasıyla hareketli ve enerji doludur. Bu sebeple motor aktiviteler ve duyusal keşifler gerçekleştirmeye isteklidir. Çeşitli sanat etkinlikleri, çocukların deneyim sağlamaları, kaslarının ve becerilerinin gelişimi için önemli fırsatlar sağlamaktadır. Resim çizme etkinlikleri de çocukların zevk alma, el ve kol hareketlerini özgür bir biçimde kullanma imkânları sağlar (Durualp, 2014).

Resim çizme aktiviteleri ile çocuğun ince motor becerileri, el- göz koordinasyonu gelişir. Zaman içerisinde fiziksel olarak gelişim gösteren çocuğun yaşlara göre kaslarını kullanma becerisi artar ve bu doğrultuda çizgileri de gitgide ayrıntılı olmaya ve belirginleşmeye başlar. Büyük ve geniş boyamalar yapmasını sağlayan pastel boyalarla başlayarak belirli bir süre sonra kuru kalem boya kullanacak seviyeye gelir (Abacı, 2006).

### 2.6.4. Sosyal-Duygusal Gelişim

Malin'e (2013) göre, çocukların sanat yapma amacından biri, sosyal ve kültürel çevreleri ile iç dünyaları arasında bağlantı kurmak için sanatı bir yol olarak kullanmalarıdır. Bu sebeple, çocuğun duygu ve düşüncelerini yansıtması için etkili bir yol olan resim, çocuğun dış dünya ve zihni arasında kurduğu bağlantıları yansıtabileceği önemli bir araçtır. Çocuk bu dönemde sosyal anlamda gelişmeye çalışan bir varlık olarak, kendini ifade etmek, çevresini etkilemek için motive olmuş durumdadır. Çocuk farkında olmadan resminde,

çevresinde etkileşim kurduğu nesneleri, kişileri, yaşadığı olumlu-olumsuz durumları veya hayal dünyasını belirtir (Çakır 1995).

Çocukların çizimleri, algı ve deneyimlerine göre zaman içerisinde gelişimleri ve olgunlaşmaları doğrultusunda sembolleşmeye başlar. Çocuklar, sembolleştirme ile duygu düşünce ve hayallerini paylaşma olanağı bulurlar. Bir anlamda ifade edemediklerini resim aracılığı ile yansıtır ve kendilerini keşfetme fırsatı bulurlar. Çevrelerinde gördükleri canlı cansız varlıkları, deneyimlerini kendi algıları doğrultusunda kağıda döker ve farklı bir yorum ortaya koyarlar (Ulutaş ve Demiriz, 2014).

Sevgi ve duygusal bağ kurma ihtiyacı her insanın doğasında var olan, karşılanması gereken bir ihtiyaçtır. Bu sebeple erken çocukluk döneminde sağlıklı bir benlik kavramı oluşması, sevgi ihtiyacının olumlu şekilde karşılanması ile doğru orantılıdır. Çocuklar, ebeveynlerinden başlayarak etraflarında sık gördükleri insanlar ile duygusal bir bağ kurma, sahiplenici tavırlar sergileme gibi özelliklere sahiptir. Yeterlilikleri ve hünerleri ile ilgili takdir edilme ve kabul görme alanında fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Kendi yaptıkları ile de gurur duyma, tatmin olma gibi duyguları yaşarlar (Durualp, 2014).

Resim sanatı, çocuğun özsaygısını geliştiren, ortaya bir şeyler koymanın verdiği haz ve keyif ile kendisiyle gurur duymasını sağlayan bir araçtır. Çocuklar kimi zaman gerçek hayatta fiziksel ve sözel olarak ifade edilmesi zor olan, çevreden kabul görmeyecek olumsuz bir davranışı resimlerinde yansıtabilirler. Kimi zaman da hayal dünyalarında ürettiklerini, çevreleri ile aralarındaki ilişkilerini yansıtan, kendileri için önemli olan nesne veya deneyimleri sözsüz olarak ifade etme imkanını, resimle bulurlar. Resimlerinde çocuğa ait hayal kırıklıkları, korkular, kaygılar, yaşadığı olumsuz deneyimler, öfkeler veya sevgi, mutluluk gibi olumlu duygular görülebilir. Bu doğrultuda resim sanatının, olumlu bir benlik ve ruh sağlığını geliştirme, her türlü hislerini olumlu bir yol ile ortaya koyma gibi konularda önemi yadsınamaz (Artut, 2007).

Entellektüel merak ve hayal gücünün gelişimi için kritik bir dönem olan erken çocukluk yılları, sanata bakışın ve estetik gelişimin temeli için de önemli bir zaman dilimidir ve sanatta hayal gücü için çocuğun kapasitesinin gelişiminde ve gerçek dünyayı anlamak için yapılandırma ve oyun oynama deneyimleri için merkezi bir rol oynamaktadır. Nitekim çocuklar, bir grup içerisinde bireysel olarak resim yaparken, birbirlerinin deneyimleri hakkında konuşurlar. Estetik yargılama süreci bu noktada devreye girer ve çocuklar

birbirlerinin resimleri ile ilgili yorumlar yaparlar, kimi zaman birbirlerini taklit ederler, kimi zaman da birbirlerinden farklı ürünler ortaya koyarlar (Korn-Burstzyn, 2002).

Hemen hemen tüm çocuklar renkli boyalarla kağıtlara çizimler yapmaktan keyif alırlar. Çocuk özgür bir şekilde boyalarla uğraşırken, bir ürün ortaya çıkarmaya çalışırken, algısını ve hayatını anlamlandırır, estetiğin, sanatın farkına varır. Çocuğun kağıda döktüklerini fark etmesi, hem yaratıcılığının gelişmesinde, hem de sanatsal bir duyarlılık kazanmasında etkilidir. Böylece estetik duyguya sahip bir çocuk, çevresindeki güzellikleri, ayrıntıları fark eden, olumlu bir bakış açısına sahip bir birey olma yolunda ilerlemektedir ve bu süreçte çocuk desteklenmeye ve sahip olduğu değeri korumaya ihtiyaç duymaktadır (Feeney ve Moravcik, 1987).

### 2.6.5. Yaratıcılığın Gelişimi

Yaratıcılık, Torrance'a göre sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler bulma, tahmin yapma veya eksikliklerle ilgili hipotezler kurma ve bunları tekrar tekrar teste tabii tutma ve mümkünse onları değiştirme ve yeniden test etme ve ortaya çıkanları açıklamaktır. Bireyin, kalıpların dışına çıkarak, özgün ve alışılmışın dışında yenilik veya çözüm ortaya koymasıdır (Vural, 2011).

Yaratıcı şekilde düşünebilen bireyler birbiri ile ilgisiz gibi görünen nesneleri yeni ilişkiler kurarak bir araya getirebilme becerisine sahiptirler. Bir anlamda sinerji olarak ifade edilebilecek olan birbirinden farklı nesneleri yeni bir biçimde bir araya getirebilmek ve farklı şeylerle uğraşırken tesadüfi olarak yeni şeyler keşfetmek, meraklı ve öğrenmeye istekli yaratıcı bir bireyin önemli özelliklerindendir (Bıçakcı, 2014).

Yaratıcılık için en önemli kriterlerden biri bireyin özgüveni, bağımsız bir düşünme, kalıpların dışına çıkabilen bir yapı ve bunları ortaya koyabilmek için özgür ve geniş bir kullanım alanına sahip bir ortamdır. Alışılmışın dışında bir şeyler üretebilme, farklı ve özgün çözümler ortaya koyabilme, kendini tanıma ve güven geliştirme gibi beceriler sanat eğitimi sayesinde kazanılabilir. Neticede sanat eğitimi sadece yeteneği olan bireylerin gelişimini sağlamayı değil, her bireyin kendini tanıması, keşfetmesi ve yaratıcı düşünme becerisi kazanabilmesine olanak sağlar (Aral, 1999).

Yaratıcı bir bireyin genel özellikleri meraklı olması, soru sorması, tahminlerde bulunması, toplumun kabul ettiği standart kalıp ve özellikteki bireylerden aykırı olması, verileni olduğu gibi kabul etmeden düşünen, hayal gücü yüksek, dikkatli bir gözlemci olarak sorgulayan bir yapıda olması ile farklılığını ortaya koyar. Nitekim hemen hemen her çocukta yaratıcı bir birey potansiyeli mevcuttur. Önemli olan bu potansiyeli korumak ve geliştirmektir (Yılmaz, 2009).

Çocuklarda var olan yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkarmak ve desteklemek için evde aileye, okulda eğitim ortamı ve eğitimciye görev düşmektedir. Sağlıklı ve demokratik bir tutum sergileyen aile ile hayal gücünü zenginleştiren bir ortam sağlayan kişi olarak eğitimci, çocukların özgüvenini geliştiren, çocuğu yaratıcı kişiliğe sahip bir birey olarak hayata hazırlamakta etkili iki unsurdur (Abacı, 2006).

Özgür ve keşfetmeye uygun bir ortamda, çocuk kendi yaparak yaşayarak öğrenir. Meraklarını ve ilgilerini karşılayarak, var olan potansiyellerini keşfeder ve bu durumdan keyif ve hoşnutluk hisseder. Aynı zamanda doğru, uygun ve bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir program ile çocuğun gelişim düzeyine uygun bilgi ve becerilerin verildiği durumlarda çocuğun ilgilerine yönelik hayal dünyası ve keşfetme merakı gelişecek ve bu doğrultuda yaratıcılık tutumları olumlu yönde etkilenecektir. Bu doğrultuda eğitimci rehber görevi üstlenerek, çocukları soru sormaya ve iletişim kurmaya teşvik etmelidir (Yıldırım, 2014).

Yaratıcılık genellikle bir beceri değil bir tutum olarak tanımlanmaktadır. Sanat açısından yaratıcılık, bir sürecin, bir ürünün, bir becerinin, kişilik özellikleri ve çevresel şartların birleşiminin bir sonucu olarak görülmektedir. Yaratıcılık, doğru veya yanlış bir cevap yerine her türlü olasılığın olduğu dünyayı farklı bir biçimde ve farklı açılardan görmenin bir yolu olarak nitelendirilebilir. Yaratıcılığın erken çocukluk döneminde zirveye çıktığı ortaya konulmuş olup bunun yaş ve zamanla değişim gösterdiği belirtilmiştir. Yaratıcılığın beceriyi kapsadığı göz önüne alındığında bir çocuğun bir yetişkinden daha yaratıcı olabileceği durumlar söz konusu olabilir. Sonuç olarak beceriyi pratiğe dönüştürmek, egzersiz yapmak veya yapmamak ve çevresel koşullar, bunun bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Bıçakcı, 2014).

Çocuklara estetik deneyimler yaşatmak, hayal güçlerini zenginleştirmede ve doğa ile ilgili farkındalıkları hakkında bilinç yaratmada önemlidir. Nitekim çocuklar duyusal deneyimler yaşayarak öğrenirler. Bu sebeple çocukların tatmasına, koklamasına, dokunmasına, hareket

etmesine olanak verilmeli, sorgulama, sürekli iletişim kurma çabasında olmaları teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. Özellikle doğa ile etkileşim halinde olma, çevredeki canlıları ve yaşamlarını gözlemleme, değişimleri fark ettirme konusunda fırsatlar verilmesi ve bunlarla ilgili iletişim kurulması, çocuğun yaratıcılığını geliştirmek ve bir yaşam tarzı ve tutum olarak benimsenmesi açısından bir egzersiz olarak görülmelidir (Ulutaş ve Demiriz, 2014).

### 2.7. Erken Çocukluk Döneminde Resim Çalışmalarında Öğretmenin Rolü

Sanat eğitimi, beynin aynı anda sağ ve sol lobunu çalıştırıyor olması nedeni ile bütüncül bir gelişim sağlar. Araştırmacılar, (Charleroy, Frederiksen, Jensen, McKenna, Thomas, Et.al, 2012; Deasy, 2002; Flood ve Bamford, 2007; Israel, 2009) bu doğrultuda sanat eğitiminden ziyade sanat yoluyla eğitimi savunmakta ve bunun yaratıcılık önündeki engelleri kaldıracağını ve çocukların gelişimini her yönden destekleyeceğini vurgulamaktadırlar. Aynı zamanda, çocuğun hayal gücünü zenginleştiren sanatsal aktiviteler, çocuğa keyif ve haz veren deneyimler olarak görülmektedir (Aktaran; Ulutaş ve Demiriz, 2014).

Çocuk eğitiminde sanatın ve resmin bir ders olarak sunulduğu zamanlarda, öğretmenler çocuğa neyi nasıl çizileceklerini göstermekteydi. Son zamanlarda bunun ne denli yanlış olduğu anlaşılmış ve sanat eğitiminde yeni gelişmeler yaşanmıştır. Artık çocuklara resmin nasıl çizildiği değil, resim çizerken coşku ve keyif hissederek fikir ve duygularını dışa aktarabilmeleri desteklenmekte, özgür bir biçimde kendi çizimlerini yapmaları sağlanmaktadır. Nitekim günümüz eğitim sürecinde, çocuklar bir birey olarak kabul görmekte, onların da öz bir anlatıma ve öz inanca sahip olduğu vurgulanmaktadır. Eğitimcilerin de bu doğrultuda çocukların özgür bir biçimde yaratıcı potansiyellerini keşfetmeleri ve özgüven gelişimini destekleyici tutum sergilemeleri gerekmektedir (Kehnemuyi, 2006).

Çocukların, neden resim yaptığı araştırmalara konu olmuş ve resim yapmada çocukları güdüleyen esas sebebin ne olduğu ortaya çıkarılmak istenmiştir. Genel olarak çocukları resim yapmak için güdüleyen niyetin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenin çocuğu dinleme, hissettiklerine ve düşüncelerine açıklık kazandırma ve gerçek sorularla bunu açığa çıkarma çabası, çocuğun düşüncelerini ve duygularını sözel olarak

dile getirme ve deneyimlerini paylaşma konusunda destek olması açısından, yapması gerekeni ve gerekli olan anlama yetisini sağlayacaktır (Makin, White ve Owen (1996).

Çocuklar resim yoluyla diğerleri ile iletişim kurar, deneyimlerini paylaşır ve akranları ile sosyal öğrenmeyi gerçekleştirirler. Resim ile ilgili aktiviteler, öğrenme ve öğretme sürecini zenginleştirir. Forman (1990) bir öğrenme aracı olan resim çizme aktivitesi ile ilgili çocuğun edindiği yeni bilgileri, öğrenme sürecini tanımlayan "öğrenmeyi tartışmak" kavramı ile ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğretmen, sınıf içinde, resim çizme aktivitesini etkili bir şekilde kullanarak, öğrenme sürecinin olumlu yönde ilerlemesini sağlayacak en etkili kişidir (Forman'dan aktaran Kamri, 2001).

Eğitimciler, çocukların sanat çalışmaları esnasında sözel veya sözel olmayan birtakım geri dönütlerde bulunurlar. Bunlar övgü, eleştiri, soru, sorgu içeren birtakım tepkilerdir. Bazen bazı çocuklar, sanat çalışmaları ile ilgili sorunlar yaşayabilirler. Sanatsal öğeleri kullanarak uygulanabilecek doğru bir strateji olan sanat diyalogu sorun yaşandığı aşamada ve çocuğun sanatsal bakış açısını destekleme aşamasında devreye girebilir. Çocukların kendi sanat çalışmaları ile ilgili geri dönüt beklediği durumlarda öğretmenin bakışları veya kelimeleri çocuk için çok şey ifade edebilmektedir (Fox ve Schirrmaher, 2011).

Çocukların sanat öğelerini tanımaları, bilmeleri, resim yaparken bunları kullanmalarını sağlayacak ve çocuk için resmi tekdüzelikten kurtaracaktır. Nitekim sanat öğelerini bilmeyen ve bunları resim sürecinde kullanmayı doğru bir biçimde teşvik edemeyen öğretmen, çocuğun yıllar boyu çizgi, leke, renk, biçim gibi kompozisyon öğelerini aynı yönde tekrarlamasına sebep olacak ve zamanla çocuk için bu tutum, onu isteksizliğe ve keyif alamadığı için resimden uzaklaşmaya itecektir. Bu sebeple öğretmen, öncelikle kendisini sanat eğitimi için geliştirmeli, sonrasında çocuğun güvenini destekleyecek, doğru bir yönlendirme sağlayacak bir tutum kazanmalıdır (Kehnemuyi, 2006).

Çocukların sanat çalışmalarına pozitif tepkiler vermek, çocuk sanatçıları teşvik etmek ve desteklemek açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda eğitimciler çocuklarla, sanat öğelerini de sürece dahil ederek onların sanatı hakkında konuşurken, sanata eleştirel açıdan bakabilme, ayrıntıları görebilme yetisi de kazandırırlar. Bu doğrultuda sanat diyaloğu için pozitif ve sağlıklı bir yaklaşımı benimsemek, estetik farkındalığı ve potansiyeli artırma konusunda önemli bir aşamadır (Fox ve Schirrmaher, 2014).

Douglas ve Schwart'ın (1967) yaptıkları çalışmada öğretmenler, 4 yaş çocuklarının kil çalışmaları sürecinde, estetik boyutlara odaklanarak, sürecin tartışılmasını teşvik ettiğinde,

çocukların sanata yönelik ilgi ve meraklarının, aynı zamanda başarılarının arttığını gözlemlemiştir. Çocukların sanatla ilgili yargıları kazanmalarında sanat çalışmaları esnasında kurulan iletişimin ve sanatın tartışılmasında kullanılan dilin büyük önemi vardır. Çocuklar için uygun sanatsal kelime hazinesi oluşturmak, çocukların deneyim edinmesi ve anlayışları için dili kullanmak, estetik farkındalığın dolayısıyla sanatsal becerilerin de gelişmesinde etkili olmaktadır (Feeney ve Moravcik, 1986).

Sanat diyaloğu olarak öğretmenler tarafından kullanılan altı geleneksel yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımları Schirrmacher (1986) "takdir etme, yargılama, değer verme, soru sorma, dolaylı bilgi alma ve düzeltme" yaklaşımı olarak belirtirken öğretmenlerin kullanmasını önerdiği alternatif bir yaklaşımdan söz etmiştir. Ulutaş ve Ersoy (2004) ise bu geleneksel yaklaşımları "övgü, yargılayan, değer verici, sorgulayıcı, araştırıcı ve düzeltici" yaklaşımlar olarak belirtmiştir. Öğretmenler, çocuklara, sanatlarının, güzel sevimli ve süper göründüğünü söyleyerek takdir etme yaklaşımını kullanırlar. Çalışmaların, çok iyi, mükemmel olduğunu söyleyerek, çocukların sanatlarını yargılarlar. Bu yargılar çocuğa fazla iş yükler ve anlamsız gelebilir. Öğretmenler, çocukların çalışmalarına bayıldığını, çok sevdiğini söyleyerek değer verir, fakat bu durum gerçekçilikten uzaklaşıp çocuğu, öğretmeni mutlu etmek için sanat yapmaya itebilir (Fox ve Schirrmaher, 2014).

Çocuğun resim çizme sürecinde etrafındaki yetişkinlerin takındıkları tutum ve yapılan resme verilen tepki son derece önemli ve ciddi bir etki yaratabilir. Bu sebeple, öğretmenin çocukların resmi ile ilgili söyleyecekleri sözleri özenle seçmeleri gerekmektedir. Aksi bir durumda örneğin, “Bu nedir?” şeklinde bir soru sormak çocuğu şaşırtarak yaratıcılığını olumsuz yönde etkileyebilir. Doğru olan çocuğun resmi ile ilgili anlatmak istediklerini dinleyerek başarısını kutlamalarıdır. Nitekim çocuklar kendi çalışmaları ile ilgili konuşmak istediğinde konuşacak ve yaptıklarını anlatacaktır. Resimleri ile ilgili öykülerini anlatmak isteyen çocuğu anlamak için dinlemek ve olumlu bir geri dönüt vermek sağlıklı bir tutum olacaktır (Kehnemuyi, 2006).

Kimi zaman öğretmen çocuğun çalışması için “Bu nedir?” şeklinde sorular sorarak bilgi edinmeye çalışır, fakat bazı çocuklar birçok şeyi sözel olarak ifade edemedikleri için resim çizerler. Bu durumda bu yaklaşım çocuğun anlatmamasına sebep olabilir. Bunun yanında “Bu nedir” şeklinde keskin olmayan fakat yine bilgi edinmek amaçlı “Resmin hakkında bana herşeyi söyle lütfen” şeklinde ifadelerde bulunabilirler. Bazı öğretmenler ise

yaratıcılığa tamamen ket vuran, resimlerini kendi hayalleri doğrultusunda çizen çocuklara, resminde bazı yanlışlıklar gördüğünü ve onları düzeltmesini isteyen bir tutum sergiler. Öğretmen "Çok iyi, fakat örümceğine bacaklar çizmeyi unutma, örümceklerin çok bacağı vardır, çoğu örümcekler de siyahtır" şeklinde düzeltici bir yaklaşıma eğilim gösterir (Bıçakçı ve Akça, 2014).

Çocukların yaptıkları resim ve diğer sanat çalışmaları için uygun ve pozitif bir sanat yaklaşımı için alternatif yaklaşım sunulmaktadır. Alternatif yaklaşım çocuğun sağlıklı ve uygun bir sanatsal bakış açısı ve beceri geliştirmesi, estetik farkındalık ve bilinç geliştirmesi, aynı zamanda kişisel olarak çocuğu tatmin etmesi açısından, daha çok çocuğun çalışma sürecine vurgu yapan, sanatsal öğeleri içeren bir diyalog teşvik eden yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmen, "Sana bu resmin üzerinde çok uzun ve sıkı çalıştığını söyleyebilirim, kendinle gurur duymalısın" veya "Resmini yapmak için farklı çizgi, şekil ve dokular kullanmışsın, bunlar yapboz gibi görünüyor, çok ilginç olmuş" şeklinde ayrıntılı, sanat öğelerine ve sürece vurgu yapan ifadeler kullanır. (Fox ve Schirrmaher, 2014). Diğer yaklaşımların karşısında alternatif olarak sunulan bu yaklaşım, çocuk eğitiminde eğitici olarak kabul edilmektedir.

### 2.7.1. Planlama

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sanat etkinliği adı altında geçen örnek etkinlikler, sanat merkezi, materyaller, ortam ve çeşitli etkinlik örnekleri yer almaktadır. Aynı zamanda programda gelişim alanlarına yönelik kazanım ve göstergelerde sanata yönelik kazanımları içeren bilgiler bulunmaktadır. Özellikle sosyal–duygusal gelişim içerisinde sanat ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitimi etkinlik kitabı yayınlanmıştır. Bu kitabın içerisinde sanat etkinliği ve sanat ile bütünleştirilmiş etkinlikler yer almaktadır (MEB, 2013).

Eğitimde sanatsal uygulamaları kullanarak çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimleri desteklenebilir. Çocukların bireysel farklılıkları göz önüne alınarak, her çocuğun aktif katılım sağlayabileceği şekilde bir planlama yapılabilir. Özellikle görsel sanat etkinlikleri, ilgi çekici ve merak uyandıracak biçimde ortam hazırlığı ile çocukları katılmaya teşvik edebilir. Fakat yalnızca, gerekli ortam ve materyallerin hazırlığı yeterli olmamaktadır. Öğretmenin sanat ile ilgili uygulamalar hakkında yeterince bilgi sahibi

olması ve her anlamda donanımlı olması, doğru bir planlama, uygulama ve değerlendirme için şarttır. Aynı zamanda iyi bir gözlemci olması, eğitim sürecini izlemesi ve çocukların gelişimlerine uygun etkinlikler planlaması gerekmektedir (Özkan ve Girgin, 2014).

Çocuklar estetik olarak dünyayı duyuları ile algılar ve anlamlandırırlar. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimde verilecek sanat eğitiminin içeriği çok yönlü olmalı ve tüm duyulara hitap edebilmelidir. Çocuğun kolay bir şekilde programa uyum sağlayabilecek, gelişim özellikleri ve ilgilerine yönelik kendini keşfetmesine olanak sağlayacak türde bir program ve planlama ile genel olarak bütünsel bir gelişim hedeflenmiş olur. Aynı zamanda sanat eğitimi müfredatı planlanırken, estetik algı, yaratıcı ifade, kültürel miras ve estetik değerleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklara kaliteli bir sanat eğitimi sağlamak için sürecin bütün aşamalarında, öğretmenler, ebeveynler, okul yöneticileri ve politikacıların ortak bir etkisi bulunmakta ve bu konuda işbirliği içinde olmaları büyük önem taşımaktadır (Acer, 2015).

Sanat eğitiminde öğretmenin en önemli rolü rehber olarak görev yapmasıdır. Sürecin planlayıcısı ve ortam hazırlayıcısı olarak, süreçte çocuğa aktif rol verecek şekilde etkide bulunması gereken öğretmen, yalnızca çocuğun gelişim özelliğine uygun ortam ve materyalleri sağlamakla değil, çocuğun gelişim alanlarına yönelik deneyimler sağlamakla da görevlidir. Öğretmen yapılan bir çizimi, bir sanat eserini çocuğa sunmayı planlarken, kendisi de bununla ilgili bilgi sahibi olmalı ve çocukların keyif ve haz alabileceği bir uygulamaya dönüştürerek uyarlamalıdır. Sanata dair bilgisi olmayan bu konuda kendini geliştirmeyen bir eğitimciden, çocuklara yeni ve özgür bir bakış açısı kazandırması beklenemez. Bu sebeple sanat eğitiminin planlanmasında da diğer tüm alanlarda olduğu gibi öncelikle bilgi sahibi olmak ve kendini geliştirmeye ve güncel tutmaya açık olmak gerekmektedir (Swann, 2005).

Eğitimciler sanatı planlarına farklı formatlarda ekleyerek kullanabilirler. Ayrı bir etkinlik olarak sanatı tek başına uygulayabilecekleri gibi, farklı etkinliklerde, farklı konular kullanarak sanat yoluyla kavram kazandırabilir, yahut kavramları veya konuları kullanarak sanat etkinliği yaptırabilirler. Aynı zamanda belli bir haftayı proje konusu belirleyerek sanat projesine ayırabilirler. Bu doğrultuda sanat yoluyla eğitim sürece dahil olmuş olur. Öğretmen sanatı dahil ettiği bütün uygulamaları, küçük-büyük grup etkinlikleri veya bireysel etkinlikler olarak planlayabilir. Göz önünde bulundurulması gereken şey, eğitimci

olarak, planlama yaparken çalışmanın çocuk merkezli olmasına özen göstermek, gerekli ortam ve materyalleri sağlamaktır (Fox ve Schirrmaher, 2014).

Çocuğun aktif olarak yer aldığı bir eğitim süreci, sürekli olarak yeni çözümler üretmek için düşünmeye sevk edildiği, çocuk tarafından üretilen çözümün yine çocuk tarafından uygulamaya koyulduğu bir süreçtir. Aynı zamanda bu süreçte, yaratıcı düşünme becerilerini artıran, bireysel ve grup etkinlikleri ile desteklenen, var olanı farklı biçimlerde, farklı malzemeler kullanarak sunmayı sağlayan eğitimci ve ortam potansiyeli mevcuttur (Gürtuna, 2004).

Çocukların çok fazla seçeneğin olduğu uyarıcı bir ortamda sanat yapma olasılığı yüksektir. Çocukları sanat yapmaya teşvik etmek için hazırlanacak bir program, duyusal ve estetik deneyimler kazandırmayı, gerekli ortamı, zamanı ve materyalleri içermelidir. Aynı zamanda program, aşama aşama yürütülebilecek şekilde, sanatçıları, sanat biçim ve tarzlarını sunabilecek şekilde planlanmalıdır. Sanat eğitiminde yapılacak olan uygulamalar, çocuğun hem duygusal açıdan hislerini canlandıracak, hem de deneyimlemeye olanak sağlayacak şekilde, yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak uyarlanmalıdır (Fox ve Schirrmaher, 2014).

Sanat etkinlikleri çocuklara uygulamaları için gerekli ortam ve materyallerin hazır bulunmasının yanı sıra, farklı yöntemlerden faydalanılarak sunulduğunda çok daha etkili ve ilgi çekici olmaktadır. Bunlar drama, hikaye, masal gibi yollarla öncelikle ilgileri belirleme ve dikkat çekme amacıyla uygulanabilir. Bir sanat etkinliği planlanırken, hangi yolla sunulacağı, hangi yöntemlerin kullanılacağı önceden planlanmalıdır. Aynı zamanda yapılacak planlarda çeşitli gezi ve gözlem etkinliklerine de yer verilebilir. Örneğin, bir resim etkinliği planlarken, konuya yönelik olarak, sanat galerileri, müzeler, sergiler imkan dahilinde etkinlikler içinde yer alabilir. Bunlar, çocukların, merak ve ilgilerini, anlama ve kavrama becerilerini olumlu yönde etkileyen, yeni, estetik ve farklı bakış açıları edinmelerine olanak sağlayan uygulamalardır (Terzioğlu, 1993).

Öğretim programında yer alan yeni bir konu hakkında öncelikle araştırma yapılmalı ve hedefler oluşturulmalıdır. Öğrenme etkinlikleri organize edilmelidir. Konu ile ilgili gerekli araçlar tanıtılmalıdır. Öğrenme merkezleri programda yer alan temalara uygun olarak gerekli ekipman ve malzeme ile düzenlenmelidir. Tüm bu düzenlemeler ve planlamalar yapılmadan yürütülmeye çalışılan öğretim programı çocuklara zarar verirken, profesyonel gelişimi de aksatır (Fox ve Schirrmaher, 2014).

Öğretmenler, sanatı eğitim ortamında bireysel ve grup etkinlikleri olarak planlayabilirler. Grup çalışmaları ile çocukların paylaşma, işbirliği yapma, sorumluluk alma, tartışarak orta paydada buluşma gibi birtakım sosyal becerileri gelişir. Sanat ile ilgili yaptırılacak uzun zaman alacak çalışmalarda grup etkinlikleri planlamak, hem zamandan tasarruf sağlayacak hem de çocukların ilgilerini kaybetmeden haz alarak çalışmalar yapmalarını sağlayacaktır (Yılmaz, 2009).

Eğitimci, plan ve program yaparken öncelikle sorulardan yola çıkabilir. Kendisine, ne, neden, nasıl, nerede, ne zaman ve kim sorularını sorarak işe başlayabilir. Bir öğretmen olarak kendi bilgi ve beceri düzeyinin, inanışlarının farkında olup, çocukların ihtiyaçlarını ve bireysel özelliklerini önemsemelidir. Çocukların ne öğrenmek istediğini, ne öğrenmeleri gerektiğini, bunlara neden gerek duyduğunu, öğretmek istediklerini nasıl, ne zaman ve nerede öğreteceğini, önceden planlamalıdır (Fox ve Schirrmaher, 2014).

### 2.7.2. Uygulama

Sanat etkinlikleri, erken çocukluk döneminde, genellikle resimli kitapları, özgür veya konusu olan resim çizmeyi, boyama sayfaları ile çalışmayı içerir. Çocuklara, yaşlarına uygun beceriler, çeşitli materyaller, örneğin boya, kil, mum boyalar veya kalemler sunularak öğretilir. Sanat eğitimi için yapılacak uygulamalarda, sanat becerilerinin öğretilmesi ile çocukların özgür bir şekilde diledikleri gibi boyama yapmasına izin vermek arasında dengeyi sağlayabilmek gerekmektedir (Cox ve Rowlands, 2000).

Uygun materyaller sağlandığında hemen hemen her çocuk kolayca boyamaya veya çizmeye başlarlar. Çocukların ortaya koyduğu sanatsal üretimler genellikle basit, renkli ve kimi yetişkin için ilgi çekicidir. Eğitimciler öncelikle çocukların dikkatini ve ilgisini çekmek amacıyla, ortam düzenleyici ve materyal sağlayıcı kişi olarak görev almalıdır. Ne çizmek istediği ile ilgili bir fikri olmayan çocuklara, eğitimci, okula gelmeden önce neler yaptıklarını, ailesi ile birlikte en son nereye gittiklerini, en çok hoşlandığı şeyin ne olduğunu, en sevdiği oyuncağın hangisi olduğunu ve yaşamı ile ilgili deneyimlerinden yola çıkarak bir fikir edinmesine yardımcı olup rehber görevi üstlenir (Gross ve Hayne, 1998).

Bae (2004), yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlerin sanat eğitimi ile ilgili sınıf uygulamalarında, üç farklı yönelime sahip olduğunu belirlemiştir. Bunlardan biri, az müdahaleli yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmen çocuğa açık uçlu görevler verir. Çocuğun bu görevleri, bağımsız ve özgür bir biçimde keşfetmesi ve yerine getirmesi için

destekler. İşin tamamlanması ve materyal sunma haricinde hiçbir baskıda bulunmaz ve istedikleri herhangi bir şeyi yapmasına izin verir. Bir diğeri üretim odaklı yönelimdir. Bu yaklaşımda, öğretmen her şeyi kendi planlar ve çocuklardan talimatları takip etmesini ister. Son yaklaşım ise öğretmenin rehber olarak çocuğun keşfetmesini sağladığı, birtakım kurallar dışında çocuğun yaratıcılığı ve düşüncelerini ifade etmesine olanak sağlayan sanatta estetik nitelikleri dikkate alan öğretmen yönelimidir.

Araştırmacılara göre Kress ve Leeuwen (1996), Kress (1997), Kress (2003) ve Thibault (1997) resim çizmek, çocukların görsel grafik şekillerdeki anlayışlarını ve fikirlerini ifade etmeleri için semboller çizdiği bir anlam yapma süreci olarak görülebilir. Çizgiler, noktalar ve renkler, görsel grafik sembolleri oluşturan göstergeler veya kaynaklardan bazılarıdır. Çocukların çizdiği semboller diğerleri için anlaşılmaz olabilir. Ancak bir çizim, çocuk için daima anlamlıdır. Çocuklar için çizdikleri resimler, çocukların meraklarını, niyetlerini ve çocuğun uygun bulduğu bir semboldeki anlamı taşıması açısından önemlidir. Bu sebeple eğitimciler, uygulamaları, sanat öğelerine dikkat çekerek ve vurgu yaparak yürütebilirler. Nitekim tüm bu öğeler, çocukların anlamlandırma, sembolleri tanımlama ve sanat öğelerini tanıma sürecine yardımcı olacaktır (Hopperstad, 2008).

Sanat çalışmaları için çocuklara, sınıf ortamından farklı atölye, stüdyo gibi mekanlar sağlanabilir. Farklı bir mekan sağlansa da, sınıf ortamında yine de bir sanat merkezi bulundurulması gerekmektedir. Sanat merkezi çocukları çalışma yapmaya teşvik edecek şekilde düzenlenmelidir. Merkezde, çocuğun seçim yapabileceği çeşitlilikte boya malzemeleri, farklı özellik ve dokularda kağıt veya kartonlar, çeşitli kumaşlar, yoğurma maddeleri, fırçalar, su ve kum masası gibi materyaller bulunmalıdır. Aynı zamanda, çocukların temizlik gereksinimleri için yakın bir mesafede lavabo bulunması gerekir (Ulutaş ve Demiriz, 2014).

Öğretmenin, resim sürecinde çocuklara karşı üslubu, tavrı ve anlatımları, çocukların görüş açılarını zenginleştirecek bir yoldur. Öğretmenin resim için belirlenecek bir konuyu sunuş tarzı, çocukları bunun için coşturabilme kabiliyeti, ortaya koyduğu davranış ve sözler, çocukların ilgilerini çekme ve yaratıcılıklarını ortaya koymalarında önemli bir etkendir. Öğretmenin sanatı, tutum ve davranışları ile birlikte doğru bir eğitim yoluyla çocuklara sunması gereklidir. Örneğin bir sanatçının atölyesini gezmek, sanatçı ile sanatından konuşmak, sanatını görmek, sanat yapma sürecini birebir yerinde izlemek her birey için etkili ve önemli izler bırakır (Kehnemuyi, 2006).

Çocuklar çizim yaparken materyalleri büyük bir titizlikle seçerler. Çizmek istedikleri şeyin konumunu boyutunu, rengini desenini önemseyerek seçer ve uygularlar. Çocuklar, sözel olarak duygu ve düşüncelerini, dünya ile ilgili algılarını özetlemede veya ifade etmede henüz yeterli olmadıkları için, resimleri yoluyla dışa vururlar. Bu yüzden resim yaparken, seçtikleri boyadan, kağıda uyguladıkları çizimin boyutuna ve konumuna kadar her özellik bir şeyler ifade edebilir. Bu doğrultuda eğitimci, çocukların hayallerini ve algılarını, çeşitliliğin olduğu ve müdahalenin bulunmadığı özgür bir ortamda ortaya koymalarını sağlamak için gerekli düzenlemeleri yapan ve gerektiğinde rehber olarak onlara yardımcı olan kişi rolünü üstlenmelidir (Farokhi ve Hashemi, 2011).

Amerika'da erken çocukluk uzmanları, aşamalı bir sanatsal gelişim teorisini destekler ve çocuğun karalamalarla başlayan çizim süreci yoluyla doğal bir süreç içerisinde sanatsal gelişimlerinin etkileneceğine inanırlar. Amerika' da yıllardır, erken çocukluk eğitimcilerine, çocuğa neyin nasıl çizileceğini göstermemeleri önerilmiş ve öğretmenler bu doğrultuda eğitim görmüşlerdir. Öğretmenler, çocuğa direktifler vermemeli veya standart bir şablon koymamalıdır. Çünkü çocuğun, yetişkin müdahalesi olmaksızın kendini özgür bir biçimde ifade edebilmesi ve yaratıcı olması önemlidir (Huntsinger, Jose, Krieg ve Luo, 2011).

Okul öncesi dönemde, çocuklar için boyalar ile çalışma yapmak keyif ve haz veren uygulamalardır. Çeşitli renk ve özellikte pastel boyalar, akrilik boyalar, parmak veya kumaş boyaları, sulu boyalar, eğitimci tarafından hazırlanan diğer boyalarla çalışmak çocuklar için genellikle çok daha ilgi çekicidir ve çocukları resim yapması için teşvik eder. Çocuklar resim yapmaya başlamadan önce gerekli önlemler alınmalı, akışkan ve sulu olan boyalar ile yapılacak çalışmalarda alan naylon ile kaplanmalı, çocuklar için önlükler sağlanmalı ve çocukların daha rahat çalışması için geniş kaplarda boyalar sunulmalıdır. Eğitimci, çocuklara sunulan materyallerin sağlıklı ve nitelikli olmasına dikkat etmelidir (Ulutaş ve Demiriz, 2014).

### 2.7.3. Değerlendirme

Çocuğun yaşadığı zihinsel süreçler, onun genel anlamda olumlu ve sağlıklı bir gelişim içinde olup olmadığını gösterir. Bilişsel gelişime dair fikir sahibi olmak için birçok yaklaşım mevcuttur. Bunlardan birisi olan çocuğun resmini değerlendirmek, onların

zihinlerindeki temsili dünyayı anlamak için bir yoldur (Cherney, Seiwert, Dickey ve Flichtbeil, 2006).

Eğitim-öğretim sürecinde, bir eğitimcinin en önemli rolü, çocuğu gözlemleyen, davranışlarını ve kazanımlarını objektif olarak kaydeden, tüm süreci değerlendiren kişi konumunda olmasıdır. Eğitimcinin gözlemleri yoluyla topladığı veriler güvenilir yöntemlerle çocuğun sanatsal gelişimini değerlendirmek için gereklidir. Bu doğrultuda öğretmen, süreç boyunca çocuğun çalışmalarını ve performanslarını ortaya koyan örnekleri, gelişimini kapsamlı şekilde değerlendirebilmek amacıyla portfolyolara ekleyebilir. Portfolyolar genel gelişimin çerçevesini oluşturma, gelişimsel açıdan güçlü ve zayıf yönleri fark etme, programı bireyselleştirme ve ebeveynlerle iletişim kurmada etkili bir yoldur (Fox ve Schirrmaher, 2014).

Çocuğu birçok yönü ile tanımak amacıyla yapılan değerlendirme süreci, eğitimin başlangıcından bitimine kadar, çocuğun süreç içinde edindiği tüm bilgi, beceri ve yaratıcı deneyimlerinin belirli ölçütler çerçevesinde kayıt altına alınması şeklindedir. Bu sebeple her çocuk için öğretmen, çocukla ilgili gözlemlerini ve çocukların çalışmalarını içeren gelişim dosyalarını tutmalıdır. Sanat çalışmaları esnasında, çocuğun tutumlarını, gelişimi ile ilgili ortaya koyduğu davranış ve becerilerini, motivasyonunu, yaratıcılığını, ilgi düzeyini, materyal ve renk seçimlerini gözlemlemek gerekir. Sonrasında ise çalışmanın, anlam ve amaca yönelik uygulanıp uygulanmadığı, hangi malzemelerin nasıl kullanıldığı, taklit mi özgünlük mü sunduğu şeklinde değerlendirilmesi gerekir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da, eğitimcinin, her çocuğun beğeni ve onay görmek istediğini unutmadan, sonucu ne kadar olumsuz olsa da sanat ürününden, çocuğun çabası gereği olumlu bir anlam çıkarmasıdır (Artut, 2007).

Eğitimin her alanında, sürecin her aşamasında değerlendirme yapmanın önemi bilinse de sanat eğitiminin yapısal olarak diğer disiplinlere göre karmaşık oluşu değerlendirme sürecinin objektif geçmesini bir anlamda olumsuz etkilemektedir. Sanat çalışmaları yaratıcılık, beceri, tutumlar, ilgiler ve öğrenme şekilleri gibi duyuşsal ve devinimsel özellikleri kapsamasından dolayı daha geniş kapsamlı bir değerlendirme gerektirmektedir. Sanat eğitimi sürecinin değerlendirilmesi, bir şeyle ilgili bilgi arama ve buna bir değer biçme süreci olarak tanımlamış ve ölçümlemesinin, nitel çalışmaların ve verilerin derecelendirilerek ölçülmesi olarak ifade etmiştir (Özsoy, 2003).

Sanat eğitiminde değerlendirme, çocuktan ne istendiğini ifade etmenin yollarından biridir. Yapılacak olan değerlendirme ile çocuğa verilen geri dönüt sayesinde çocuktan beklenilenin ne olduğunu ifade etmenin yanı sıra ortaya koyulan sanatta dikkate değer olanı öne çıkarmayı bu doğrultuda da çocuğa estetik farkındalık yaratmayı amaçlar. Sonuç odaklı değerlendirmenin önemine vurgu yapılması ile birlikte çocukların sanatının belirli bir değerlendirmeye tabi tutulması onaylanmamaktadır. Çocukların sanatına yönelik yapılacak olumsuz bir eleştiri, çocukların içsel motivasyonunu düşüreceği gibi yaratıcılıklarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Bu doğrultuda eğitimci, her çocuğun sanatının özel olduğunun bilincinde olmalı, bu yönde sanatı üzerine konuşarak, kullandığı öğeleri vurgulayarak olumlu bir değerlendirme süreci sağlamalıdır (Makin, White ve Owen, 1996).

Sanat eğitiminin önemli bir parçası da süreç boyunca ortaya çıkan ürünlerin sergilenmesidir. Eğitim-öğretim yılı içerisinde hem dönem aralarında hem de dönem sonunda sergiler yapılması sanat eğitiminin tamamlayıcı unsurlarındandır. Çocuklar için yaptıkları çalışmaların sergilenmesi, paylaşılması, izleyenlerin beğenisi motive aracı olmaktadır. Bu sebeple eğitimci, süreç boyunca çalışmaları konusunda desteklediği çocukları aynı şekilde çalışmalarının sunulması için de çaba sarf etmek konusunda desteklemelidir. Sergi ortamının çocuklarla birlikte hazırlanması, ürünlerin çocuklarla birlikte seçilmesi, sergi ortamının daha ilgi çekici bir ortam haline gelmesi sağlanmalıdır. Sergi boyunca çocukların da seçilmiş çalışmaları izleyerek sanatsal değerleri ve estetiği fark etmeleri sağlanabilir (Ayaydın, 2011).

Erken çocukluk eğitimi döneminde çocukların sanat çalışmalarında yaptıkları ürünlerin sergilenmesi çocuklar için bir coşku ve haz unsuru olmakla birlikte, çocuğun aktif katılımı sayesinde sosyalleşmesinde, sorumluluk kazanmasında, paylaşım duygusunun gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Sergilere gelerek çocukların ürünlerini izleyen yetişkinlerle ve diğer çocuklarla etkileşim halinde bulunan çocuk, farklı sanatsal bakış açılarını, estetiği, uyumu fark edecek ve diğerleri ile bilgi ve deneyimlerini paylaşma imkanı bulacaktır. Bu sebeple eğitimci sergi için, uygun koşulları sağlamalı, ürünlerin dikkat çekici hale gelmesi için paspartu yapmalı, sergilenecek ürünleri çocukların yaş ve sınıf düzeyine göre kategorilere ayırmalı, ürünlerin oluşumu ile ilgili yetişkin müdahalesi olmadan çocukların sorumluluğu üstlenmesine yardımcı olmalıdır (Artut, 2007).

Genellikle okullarda çocukların yaptığı sanat çalışmaları, sergi için öğretmenler tarafından seçilmektedir. Öğretmenler, çocukların çizimleri veya diğer sanat çalışmalarından kendilerine göre güzel olanları belirlemekte ve sergi için seçmektedirler. Oysa çocukların kendi sanat çalışmalarını sunma ile ilgili kararı verme konusunda sorumluluk almaları gerekir. Bu konuda sanat eğitimcisi ve öğretmen Frances Derham (1961), birtakım öneriler sunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, eğitimcinin, çocuğun yaptığı sanatsal çalışmaların bir kısmını evine götürebileceği, bir kısmını da sergide sunulması için bırakabileceği ile ilgili alternatif sunması gerektiğidir. Bu doğrultuda çocuk evine götürmek için alacağı çalışmalarla sergide sunulmak üzere kalacak çalışmalar arasında kendisi seçim yapabilmelidir (Derham'dan aktaran Twigg, 2011).

# 3. BÖLÜM

# İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

## 3.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

İlden ve Kaymak (2016) resmi ve özel kurum okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sanat anlayışlarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin sanat etkinliklerini doğa ile nasıl ilişkilendirdiklerine dair görüşlerini ve aldıkları eğitim açısından sanat etkinliklerine bakış açısını değerlendirmiştir. Resmi kurumdan 5 ve özel kurumdan 5 olmak üzere toplamda 10 okul öncesi öğretmeninin katılımcı olduğu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma sonucunda özel kurumda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim seviyesi açısından nicelik olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenler arası görüş farklılıklarının ise az olduğu görülmüştür.

Yazıcı, Baydar ve Pınarcık (2016) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sanat anlayışına ilişkin görüşlerini incelenmeyi amaçlamıştır. 35 okul öncesi öğretmeninin çalışma grubunu oluşturduğu bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sanat kavramını kapsayan tanımları kullanmaya çalıştıkları; çeşitli sanat dallarını ve bu sanat dallarından en çok görsel sanat dallarına ait alt dalları bildikleri; öğretmenlerin çoğunluğunun bir sanat dalı ile uğraştıkları ya da uğraşmak istedikleri; uğraşma ve uğraşmak isteme durumlarının çeşitli nedenlere bağlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin tamamının çeşitli nedenlere bağlı olarak sanatla ilgilenilmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Güven (2015), 4-5 yaş grubu çocukların "adam", "kadın" ve "kendi" resim çizimlerini yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenleri açısından incelediği çalışmasında 1311

çocuk ile çalışmıştır. “Goodenough-Harris Bir İnsan Çiz Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde ettiği verileri belirlediği değişkenlere göre t-testi ve ANOVA kullanarak analiz etmiştir. Araştırma sonucunda çocukların “Adam”, “Kadın” ve “Kendi” resim çizimleri puan ortalamalarının yaşa bağlı olarak artış gösterdiğini, kız çocukların “Kendi” resim çizimleri puan ortalamalarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu, çocukların tüm çizim puan ortalamalarının ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve farklılığın üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların lehine olduğu belirlemiştir.

Akman (2014), çocuğun kendini ifade etmesinde resim yapmasının önemini araştırmıştır. Betimsel olarak tasarladığı bu çalışmanın katılımcı grubu, bir anaokulunun 5-6 yaş grubuna devam eden 35 çocuktan oluşmuştur. Çocuklara, aile algısını ifade etmeleri için “Aile bireyleri” resmi çizmeleri istenmiş, aynı zamanda aile bireyleri ile ilgili genel bilgilere sahip olmak için 19 maddeden oluşan aile bilgi formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, “Aile bireyleri” konulu resimlerin önemli bir ifade aracı olduğu açıklanmıştır. Aile bireyleri içinde mutlu ve rahat olan anaokulu çocuğunun, resimlerinde, renkler, mekan, oran ve figür çizimleriyle, bunu rahatça ifade ettiği görülmüştür. Çocuk resimlerinin, çocukların kendilerini ifade etmesinde adeta ikinci bir dil niteliği taşıdığı gözlenmiştir.

Altınkaynak, Aydos ve Akman (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, erken çocukluk eğitim kurumlarında alan öğretmenleri tarafından yürütülen sanat, müzik ve drama faaliyetleri hakkında öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma Türkiye'nin farklı üniversitelerinden mezun ve farklı erken çocukluk merkezinde çalışan ve mesleki deneyimleri 0-10 yıl arasında değişen, 10 yönetici, 10 erken çocukluk eğitimcisi ve 10 branş öğretmenine uygulanmıştır. Birebir görüşme için, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından belli temalar altında bulgular incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, yöneticiler, erken çocukluk eğitimcileri ve alan öğretmenlerinin alan öğretmenleri tarafından yürütülen alan dersleri ile ilgili olumlu ve olumsuz fikirleri olduğu belirlenmiştir.

Aşçıoğlu (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarında motivasyonun görsel sanat çalışmaları üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada okul öncesi dönemi öğrencilerinden hem deney hem de kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrenciler tarafından

oluşturulan resimler 3 uzman tarafından değerlendirilmiş ve analiz edilen veriler ışığında, "kompozisyonda özgünlük ve hayal gücünü kullanma", "renk kullanımı", "biçim zenginliği, ayrıntılara ilgi", "biçim özgünlüğü", "hareket ve ritim", "çalışmanın konuya uygunluğu" kriterlerinde, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle motivasyon tekniğinin okul öncesi dönem çocukları görsel sanat çalışmaları üzerine olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Koçer (2012), kendini ifade olanağı açısından okul öncesi eğitim programlarında uygulanan sanat faaliyetlerini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmasında, mesleki deneyimleri 5-27 yıl arasında değişen 10 kadın okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu yüz yüze uygulanmış ve 30-40 dk. süren görüşmeler sırasında tutulan kayıtlar betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, amaca uygun sorulara bağlı olarak kategorize edilmiş ve araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, hemen hemen tüm öğretmenler, eğitim programlarında sanat etkinliklerine yer vermenin çocukların el becerilerini geliştirmeyi hedeflediğinden söz etmiştir.

Metin ve Aral'ın (2012), çalışmalarında, resim gelişim aşamalarına göre şema öncesi dönemdeki (4-7 yaş) çocukların resim gelişim özelliklerini belirlemek, resimlerdeki mekân özelliklerini Eisner'ın 14 kategorisi ile karşılaştırmak, çocukların resim gelişim özelliklerinin cinsiyetten etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, anaokulu, anasınıfı ve ilköğretim okullarına devam eden dört-yedi yaş arasındaki 270 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil olan çocuklar "Okulum ve ben" konulu bir resim yapmışlardır. Çocukların resimlerini değerlendirmek için "Resim Değerlendirme Formu" ve "Eisner'ın 14 Kategorisi Formu" kullanılmıstır. Çocukların yapmış oldukları resimler, resim gelişim özellikleri açısından üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda dört-yedi yaş çocukların resimlerinin şema öncesi dönemin özelliklerini taşıdığı, mekân anlatımında Eisner'ın 14 Kategorisi ile benzerlik gösterdiği ve çocukların çizimlerinin bazı özellikler açısından cinsiyete göre farklılık göstermediği, yaşa göre Eisner'ın 14 Kategorisi açısından farklı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, çocukların akademik ve sosyal-duygusal becerileri kazanmasında resmin etkili bir araç olduğuna vurgu yapılmıştır.

Tekin (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim birinci sınıfa devam eden okul öncesi eğitim almış ve almamış birinci sınıf çocukların öğretmen algılarının ve bu

algılarını çizdikleri resimlerine nasıl yansıttıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları, okul öncesi eğitim almış ve okul öncesi eğitimi almamış toplam 200 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çocukların yaptıkları öğretmen resimleri kullanılmıştır. Çocukların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan ve çizdikleri öğretmen resimlerinin belirlenen kriterlere göre incelenmesinden elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların öğretmen algılarının farklı olduğu ve bu algılarını resimlerine yansıttıkları saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının insan figürü çizimlerinin cinsiyete göre gelişimsel açıdan incelenerek aralarında farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla Dağlıoğlu ve Deniz (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına devam eden toplam 235 çocukla çalışılmıştır. Veri toplama aşamasında çocuklara çizdirilen insan figürleri, Koppitz'in 5-12 yaş arası çocuklar için kullanılan "İnsan Figürü Çizim" yöntemi ile incelenmiştir. Veriler değerlendirilirken, her yaş grubu kendi içinde olmak üzere, cinsiyet ile her bir item arasındaki farkın incelenmesinde ki-kare testi kullanılmıştır. İstatistiksel değerlendirmeler sonucunda, birçok item ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Öztürk (2010), okul öncesi öğretmenlerinin fen ve sanat etkinliklerinin bütünleştirilmesi konusundaki bakış açılarındaki ve deneyimlerindeki değişiklikleri incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimi ve bütünleştirilmiş fen ve sanat etkinlikleri konusundaki görüşleri, ön-görüşmeler, gözlemler, ve son-görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular yoluyla incelemiştir. Bir sonraki aşama olarak, katılımcı öğretmenlerin ön-görüşmelerde belirtmiş oldukları bakış açıları ile son-görüşmelerde belirtmiş oldukları arasında fark olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu sırada, gözlem notları ve öğretmenlerin etkinlik planları, ön-görüşmeler ve son-görüşmeler sonucunda ortaya çıkan temalar kullanılarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında fen etkinliklerine çok önem verdiklerini göstermektedir. Uygulamış oldukları fen etkinliklerinde, çocukların fen deneyimlerini desteklemek için çocuk merkezli bir yaklaşım takip ettikleri tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve sanat etkinliklerinin bütünleştirilmesi konusundaki bakış açıları incelendiğinde, fen etkinliklerinin hemen ardından sanat etkinliklerini uygulamayı tercih ettikleri saptanmıştır.

Kefi (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, sanat köşesi yaratıcı sanat aktiviteleri için nasıl hazırlanabilir, elişi teknikleri nasıl ve ne zaman öğretilebilir, çocuklar aktivitenin başlangıcında araştırmayı nasıl yönlendirebilir, dinamik öğrenme öğeleri nelerdir, çocukların sanat aktivitelerinde kavramları anlaması nasıl sağlanabilir, çocukların sentez yaparak önceki aktivite ürünleri ile yeni bir kompozisyon yapmaları nasıl sağlanabilir ve oyun çocukların aktivitelere istekle katılması için bir yöntem olarak nasıl kullanılabilir sorularına yanıt aranmıştır. Buna yönelik olarak anaokulundan 50 çocukla çalışılmıştır. 50 dakikalık sanat aktiviteleri planlanmış ve aktivite konuları araştırmacı tarafından verilmiştir. Çalışmanın sonucunda uyarıcı materyallerle sanat etkinliği için ortamlar hazırlanması gerektiği, sanatla ilgili bazı tekniklerin çocuklara öğretilebileceği açık uçlu sorular kullanılarak faaliyetler ve materyaller üzerinde çocuğun düşünmeye sevk edilebileceği, sanat etkinliklerini kullanarak kavramların öğretilebileceği, faaliyetlere katılmaları için küçük oyunlarla teşvik edilebileceği belirtilmiştir.

Özalp (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi dönem sanat eğitiminde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin çocuklarda görülen değişikliklere etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle 5–6 yaş grubu çocukların sanatsal gelişimlerinin, uygulamanın dışında sanat eserini görme, inceleyebilme, eser hakkında konuşma, sanatçıyı tanıma gibi özelliklerin de geliştirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan bu çalışmada veriler, gözlem ve görüşme yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla elde edilmiştir. 12 erkek ve 9 kız öğrenciden oluşan anasınıfı öğrencileri üzerinde gözlem; uygulama sonunda sınıf öğretmeni ve anasınıfından bir öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Renk, portre, suluboya tekniği, müze, mozaik yapımı, manzara resimleri, kıyafet tasarımı ve maske, afis tasarımı, baskı tekniği, üç boyutlu ve figüratif çalışmalar konuları adı altında 12 derslik bir uygulama yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; sadece uygulama dışında duygu ve hissetmenin, görsel algılamanın, imgesel düşünmenin ve yorumlamanın eğitildiği sanatsal etkinlikler, çocuğun sanatsal gelişimini şekillendirmekte ve hızlandırmaktadır.

Özler (2009) tarafından yapılan araştırmada, anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin yaratıcılık açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma için, toplam 25 okulda, 6 yas grubu çocukların, pano ve sergi alanında sunulan görsel sanat etkinliklerinden yararlanılmıştır. Veriler, çocukların yaptıkları görsel sanat etkinlikleri, gözlemler ve yaratıcılığın değerlendirildiği kriter kağıtlarından oluşmuştur. Aynı zamanda, pano ve sergi alanlarında sergilenen görsel sanat etkinlikleri fotoğraflanmış

ve çocuklar, görsel sanat etkinlikleri yaparken, ortam ve öğretmen davranışları da gözlemlenmiştir. Belirlenen görsel sanat etkinlikleri, 3 uzmanın onayladığı yaratıcılık kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin, çocukların yaratıcılıklarının gelişimini desteklemediği, kopya, şablon, taklit çalışmalarının yoğun olarak yaptırıldığı, bunun da yalnızca el becerisini geliştirmeye ve de çocukların boş zamanlarını değerlendirmelerine yönelik etkinlikler olduğu sonucuna varılmıştır.

Öztürk, (2008), 5-6 yaş okul öncesi öğretmenlerinin sanatın diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi konusundaki inanışlarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin inanışları ile deneyim yılları, eğitim seviyeleri ve eğitim hayatları boyunca sanat ile ilgili ders alınması gibi demografik özellikleri arasında olan ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın katılımcıları, 5-6 yaş okul öncesi öğretmenleri arasından seçilen 255 okul öncesi öğretmenidir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin sanatın bütünleştirilmesi konusundaki inanışları" anketi yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin deneyim yılları ile bütünleştirilmiş program ve bütünleştirilmiş programın okul öncesi eğitimdeki yeri hakkındaki inanışları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin eğitim seviyeleri ve eğitim hayatları boyunca sanat ile ilgili ders almaları ile sanatın diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi konusundaki inanışları, sanatın bütünleştirilmiş program içerisinde kullanılması ve bütünleştirilmiş programın okul öncesi eğitimdeki yeri hakkındaki inanışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi eğitimi sanat etkinliklerinde artık materyallerin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini ve etkinlik örneklerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, çocukların yaptıkları sanat etkinliklerinin incelenmesine dayanmış nitel bir çalışmadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anketin görüşme yöntemi ile uygulanması ve doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin artık materyalleri istendik düzeyde eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için kullanmada yetersiz oldukları ve uygulamada bazı materyallerle sınırlı kaldıkları belirtilmiştir.

Dinçer, Demiriz ve Şimşek (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, 4-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin sanatsal etkinliklere yaklaşımlarını incelemek amaçlanmıştır. Veriler

araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Katılımcılar, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ebeveynlerinden rastgele seçilmiştir. Toplamda 720 ebeveyn katılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sanatsal etkinliklere daha sık katıldıkları belirtilmiştir. Sanata ilgi duyan ve üniversite mezunu olan ebeveynlerin, çocuklarını sanatsal etkinliklere hazırlamak, onları sanat dalına yönlendirmek, yeteneklerine göre yönlendirebilmek için gerekli yardımı aldıkları belirtilmiştir. Ayrıca bu ebeveynlerin, çocuklarına sanat etkinlikleri için malzeme sağladığı, çocuklarının çalışmalarını incelediği, yaptıkları etkinlikler hakkında çocukları ile konuşup onları teşvik ettiği ve çocuklarının ürünlerini sergileyip sakladığı görülmüştür.

### 3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Lindsay (2016), çalışmasında erken çocukluk eğitimcilerinin görsel sanat inançlarını ve pedagojisini incelemiştir. Araştırmada, literatürün, okul öncesi eğitimcilerinin sanatı uygulama ve öğretme konularında güvensizlik yaşadığını, aynı zamanda görsel sanatlar konusunda ki bilgilerinin sınırlılığını gösterdiğini ifade etmiştir. Nitel bir vaka çalışması olan bu araştırmada yazar dört Avustralya erken çocukluk eğitim ortamında bulunan on iki eğitimci ile çalışarak, görüşme, ortam denetimi ve görsel sanatlar ile ilgili pedagojik belgeler aracılığı ile veri analizi yapmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanması için Dewey'in demokrasi, eğitim ve sanat sentezi ile ilgili felsefesinden ve Reggio Emilia eğitim yaklaşımının pedagojik değerlerinden faydalanmıştır. Sonuç olarak görsel sanat deneyimi sürecinin, hatalı eğitim ve görsel sanat durgunluğuna yol açan tecrübeleri karşılaştırdığını ve eğitimsel gelişmeyi güçlendirdiğini ifade etmiştir.

Siu, Lam ve Wong (2015), çocukların, güvenlik işaretlerinin tasarımı hakkında yorum ve görüşlerini almayı amaçladıkları çalışmalarında 7-12 yaşları arasındaki 65 çocuktan 12 güvenlik işareti çizmelerini istemiş ve çocukların çizimleri ile görüşlerini analiz etmiştir. Sonucunda çocukların farklı insan figürlü, sembol, ortam, somut ve gerçek nesneler içeren işaretleri çizerek fikirlerini ifade etme eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Bazı çocukların çizimlerinin bilinen güvenlik işaretlerinden farklı olduğu görülmüş, bu durumun çocuklar ile yetişkinlerin dünyayı nasıl gördükleri ile ilgili bilişsel yeterlilikleri arasındaki farklardan kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak çocuklar için güvenlik işareti tasarlayacak olan tasarımcılara, çocukların, güvenlik işaretlerini anlamalarını

artırmak için yapacakları tasarımları en uygun hale getirmelerini umarak öneriler sunulmuştur.

Malin (2013) yaptığı bir çalışmada, ortaokul sanat odasında bir yıllık bir kursta yer alan sanat çalışmaları hakkında bilgi edinmek için etnografik yöntem kullanmıştır. Çocukların deneyimlerine ve sanat yapma aktivitesine yönelik algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, çocuklara neden sanat yaptığı, resminden neler anlattığı nasıl bir fikir ürettiği ile ilgili sorular sorulmuş, sanat çalışmaları ile ilgili açıklamaları keşfedilmiştir. Birinci ve beşinci sınıf arasında toplamda 14 çocukla çalışılmış, bu çocuklar farklı etnik gruplardan seçilmiş, alan gözlemi, çocuklarla görüşme ve doküman analizi yapılarak veriler toplanmıştır. Genellikle küçük çocuklar, kullandıkları materyallerin hikayesini yaratmaya eğilimlidirler. Çalışmada, çocukların, yaşadıkları önemli deneyimlerin portresini çizmek ve hayatlarındaki önemli insanlar hakkında konuşmak için, aynı zamanda duygularını ifade etmek ve ilginç buldukları şeyleri tanımlamak için resim yaptıkları belirtilmiştir.

Eckhoff (2013), profesyonel bir grafiker, kıdemli bir sınıf öğretmeni ile 4 yaşında 12 çocuk arasındaki, sanat çalışmaları esnasındaki etkileşimleri keşfetmek amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. Sanat deneyimleri esnasında öğretmenlerin söylediklerinin, tutum ve yaklaşımlarının, çocukların sanat anlayışları, sanatla ilgili becerileri ve sanat dünyasına yönelik planları için önemli olduğunu belirtmiş ve buna yönelik olarak üç farklı öğretmen yaklaşımından bahsetmiştir. Araştırmacı, altı hafta boyunca ikişer saatlik oturumlarla sanat öğretimcisi ve çocuklar arasındaki etkileşimi sanat çalışmaları esnasında gözlemlemiştir. Buna yönelik olarak hem sınıf öğretmenleri hem de sanat öğretimcisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmış, gözlemsel değerlendirmelerini, ses ve video kayıtlarını, gözlem notlarını ve çocukların sanat çalışmalarının fotoğraf ve videolarını veri olarak kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda sanat öğretimcisi olan grafikerin çocuklarla olan etkileşiminde, çocukların erken çocukluk sanat müfredatındaki öğretmen odaklı uygulamalar ve yönlendirmeler sonucunda kalıp inanışlara sahip olduklarını ve öğretmenden yönerge bekledikleri gözlemlenmiş, fakat sanat öğretimcisi olan grafikerin destekleyici konuşmaları, sanatsal araçları kullanmaya teşvik etmesi, çocukların sonuçta yaratıcı ürünler ortaya koyabildiğini göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin az müdahaleli ve üretim odaklı yaklaşımları benimsemiş olmasının da çocukların yaratıcılığını kısıtladığı ortaya konulmuştur.

Bahia ve Trindade (2012) tarafından, öğretmenlerin görsel ve yaratıcı ifadeyi nasıl geliştirdiklerinin ve görsel sanat becerilerinin hangi kritere göre değerlendirildiğinin tartışıldığı bir araştırmada, Portekiz'in kırsal bölgesinden seçilen 100 tane 13 yaşında çocukla çalışılmıştır. Bu çocuklara, bir resmin, anlam niteliğine ve detayına ilişkin olan ve kavramın gösterimine ilişkin olan iki farklı etkinlik uygulanmış, çocuklardan belli kavramlara yönelik olarak çizimler yapmaları istenmiş ve daha sonra yaptıkları bu çizimlere yönelik kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. Yapılan etkinlikler sonucu toplanan veriler akıcılık, esneklik, özgünlük, anlamlılık ve yeterlilik boyutları açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirmede kullanılan bu boyutlardaki önemli farklılıkların, ikinci etkinliğin tamamlanmasından sonra açığa çıktığı belirtilmiş ve yaratıcı yollarla fikirlerin ifade edilmesinde görsel kod elementlerini kullanmanın mümkün olduğu ortaya çıkmıştır.

Pavlou (2009) yaptığı bir çalışmada, çocukların sanat yapımında ki üç boyutlu gelişimi keşfetmeyi amaçlamış, buna yönelik olarak, 5-6 yaşlarında toplam 10 çocukla çalışmıştır. Çalışmanın öncesinde ve sonrasında çocuklarla yapılandırılmamış görüşmeler yapılmış, uygulama olarak çocukla sunulan artık kağıtlar ve mod-roc materyali ile üç boyutlu çalışmalar yapılması istenmiştir. Konu olarak spontane gelişen bir devekuşu çiftliğine yapılan okul gezisi nedeniyle deve kuşu seçilmiştir. Her gün bir saat sürecek şekilde toplam on ders yapılmıştır. Uygulama esnasında araştırmacı notlar almış ve çocuklarla öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Uygulama esnasında fotoğraflar da çekilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların üç boyutlu sanat yapımında yaratıcı potansiyelleri olduğu, hazır formlara dayanmadan da çocukların üç boyutlu çalışmaları merak edip kendi deneyimlerini temsil edecek bir çalışma yapma konusunda yetenekli oldukları ve kendi çalışmalarını üretebilecekleri, tasarlayabilecekleri belirtilmiştir. Bununla birlikte bu çalışmalar sayesinde şekil, denge, hareket gibi kavramları fark edebildikleri belirtilmiştir.

Einarsdottir, Dockett ve Perry (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, çizimleri yoluyla çocukların algılarını belirlemek amaçlanmış ve buna yönelik olarak İzlanda ve Avustralya' da çocuklara okula başladıkları dönemi konu alan bir çizim yapmaları istenmiştir. Çocuklardan hem okula ilk başladıklarında ne hissettikleri hem de okulun sonunda ne hissettiklerini çizmeleri istenmiştir. Aynı zamanda çizim yapmadan önce çocuklardan okulun başında ve sonunda neler hissettiklerini anlatmaları istenmiştir. Çocuklara çizimleri ve çizimleri ile ilgili anlattıkları öyküleri estetik ve kompozisyon unsurları açısından incelenmiş ve analiz edilmiştir. Sonuç olarak çocukların çizimleri ile ilgili

öykülerinin çizimlerindeki unsurları etkilediği ve çizimlerindeki unsurların da öykülerini etkilediği belirtilmiştir.

Misailidi ve Bonoti (2008) çocukların diğer çocukların çizimlerindeki duygusal ifadeleri anlama yeteneklerindeki gelişimsel değişiklikleri incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, dört farklı yaş grubundan (3-4-5-6) 80 çocukla çalışmıştır. Çocuklara her biri farklı bir duygu ifadesi olan çocuk çizimleri sunulmuştur. Daha sonra bu çizimler katılımcı çocuklara gösterilerek, katılımcılardan her çizimi yapan çocuk sanatçının, duygularını ifade etmesi istenmiştir. Bu çizimlerden her biri, amaçlanan duyguyu ne kadar iyi ifade ettiği ile ilgili beş puanlık bir ölçekte 52 yetişkin tarafından oylanmıştır. Çalışmanın sonuçları, 3 yaş çocukları tarafından, çocukların çizimlerinin, mutlu, üzgün ve korku duygularının fark edildiğini göstermiştir. Bu durumun, okul öncesi yıllarda sunulan çizimlerdeki duygusal anlamları anlamak için çocuklarda yeteneğin var olduğu iddiasını desteklediği belirtilmiştir.

Wong (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların perspektifinden, sanatla ilgili öğrenme deneyimleri ve sanat anlayışları belirlenmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak anasınıfına giden 5-6 yaş grubu 27 çocukla çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, bireysel ve grup görüşmeleri, çocuklar sanat köşesinde çalıştığı esnada yapılmıştır. Çocuklara "Bugün hangi sanat türünü yapıyorsun?" "Onu yapmayı nasıl öğrendin?" ve "Neden sanat yapıyoruz?" şeklinde sorular sorulmuş ve portfolyo dosyalarını göstermeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, sanat deneyimleri ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla çocuk ile kurulan iletişimin zor olabileceği, fakat belli gözlemler ve açık uçlu sorular sorma yoluyla çocukların algılarını anlamanın mümkün olabileceği belirtilmiştir.

Coates, E. ve Coates (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların çizimleri ile çizimlerinin öyküsü arasındaki ilişkiyi keşfetmek amaçlanmıştır. Buna yönelik olarak çocukların çalışmalarını gözlemlemek için hiçbir şekilde müdahale etmeden çocukların kendi belirledikleri süre içerisinde çizimlerini tamamlamaları ve bu çizimleri esnasında akranları ile konuşmaları kaydedilmiştir. Toplanan gözlem notları, ses kayıtları ve çocukların çizimleri veri olarak kullanılmış, çizimleri ile çizimlerinin öyküsü arasındaki ilişki, yaratıcı ve kavramsal gelişimleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocukların akranları ile ilişkileri, becerileri, aile ilişkileri ve dostlukları ile ilgili birçok bilgiye onların çizimleri yoluyla ulaşılabileceği saptanmıştır.

Coates (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların çizdikleri resimler ve çizim sürecinde kendi kendilerine konuşmaları incelenmiş, buna yönelik olarak 3-7 yaş arasında toplam 20 çocuk, serbest zaman etkinlikleri süresince, çizim aktivitelerinde gözlemlenmiştir. Veriler, çocukların çizimleri ve ses kaydı yoluyla toplanan konuşmalardan oluşmuştur. Çalışma sonucunda, çocukların resimlerini yaparken sürekli kendileri ile iletişimde olduğu, tamamladıkları resimler ile resimlerinin öykülerinin uyumlu olduğu belirtilmiştir.

Makin, White ve Owen (1996), yaptıkları çalışmada, dört farklı erken çocukluk merkezinde görev yapan, iki farklı kökenden beş öğretmenin, çocukların ortaya çıkardıkları sanatta neye değer verdiklerini, açık sözlü bir ifade ile bunu nasıl ilettiklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin sanat eğitimindeki amaçları, çocukların boyama aktiviteleri esnasındaki müdahaleleri, tavırları arasındaki farklılıkları ve erken çocukluk dönemindeki sanat eğitiminin amacı belirlenmeye çalışılmıştır. Bunlara yönelik olarak öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Dört farklı okulda aynı boyama aktivitesi çocuklara yaptırılmış ve bu süreçteki öğretmen-çocuk etkileşimleri video ve ses kaydı yoluyla kaydedilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen ve çocuklar arasında geçen etkileşimlerin çoğunun, aktivitenin devamı için gerekli tekniklerden oluştuğu belirtilmiştir. Aynı zamanda, çocuğun yeteneklerini tasfiye etme, değerlendirme için geri dönüte katma ve cesaretlendirme gibi konularda, iki farklı kökenden öğretmenin çok farklı fikirlere sahip olduğu belirtilmiştir.

Sharp (1976), bir anasınıfındaki gözleminde: bir öğretmenin yedi hafta boyunca her gün bir saat sanat çalışmaları esnasındaki konuşmalarını kaydetmiştir. Sonuç olarak sanata yönelik konuşmalar olduğunu fakat bu konuşmaların çoğunlukla boyama için hazırlık, nerenin boyanacağı ve boyama bittikten sonra malzemelerin nereye konacağı ile ilgili olduğunu, estetik niteliğe yönelik konuşmaların olmadığını belirtmiştir.

# 4. BÖLÜM

# YÖNTEM

## 4.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarını belirlemek amacıyla planlanan bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

## 4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, Yozgat ilinde bulunan ilköğretim anasınıflarında, bağımsız anaokullarında, özel okullarda ve kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokullarında görev yapan toplam 160 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Yozgat ilinde görev yapan 295 okul öncesi öğretmeninden gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de bulunmaktadır.

Tablo 1
*Öğretmenlerin Cinsiyet, Hizmet Yılı, Görev Yaptığı Okul ve Mezun Olduğu Alan Türüne Göre Dağılımı*

| | | f | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 154 | 96,3 |
| | Erkek | 6 | 3,8 |
| Hizmet yılı | 0-5 yıl | 90 | 56,3 |
| | 6- 10 yıl | 53 | 33,1 |
| | 11-15 yıl | 13 | 8,1 |
| | 16-20 yıl | 4 | 2,5 |
| Görev yaptığı okul | Anasınıfı | 112 | 70,0 |
| | Anaokulu | 48 | 30,0 |
| Mezun olduğu alan | Okul Öncesi Eğitimi | 142 | 88,8 |
| | Çocuk Gelişimi Eğitimi | 18 | 11,3 |

## 4.3. Veri Toplama Araçları

"Demografik Bilgi Formu" ve "Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu" araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıdır.

### 4.3.1. Demografik Bilgi Formu

Gardner (1985), kişinin inanç ve düşüncelerine dayanan belli bir nesne veya kavrama yönelik tepkisini tutum olarak adlandırmaktadır. Tutumların, bireyler arasındaki ilişkiler açısından önemli oluşu, çok çeşitli yönlerden incelenmesini gerekli kılar. Bu doğrultuda öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki tutumları, fiziksel ve psikolojik birçok unsura göre değişebilir. Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin özelliklerini belirleyebilmek için hazırlanan Demografik Bilgi Formu'nda; öğretmenin cinsiyeti, hizmet yılı, görev yaptığı okulun türü, yükseköğretim kurumundan mezun olduğu alan, görev yaptığı kurumun materyal donanımını yeterli görüp görmediği, resim çalışmalarına yönelik bireysel tutumları ve ilgileri, aileler ile kendi meslektaşlarının resim çalışmalarına yönelik tepkileri konusundaki düşünceleri ile ilgili 15 adet soru bulunmaktadır.

### 4.3.2. Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu

"Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle alanyazın taraması (Bae, 2004; Barrett, Everett ve Smigiel, 2012; Eckhoff, 2013; Feeney ve Moravcik, 1987; Fox ve Schirrmaher, 2011; Fox ve Schirrmaher, 2014; Makin, White ve Owen, 1996; Smith, 1982; Ulutaş ve Ersoy, 2004) yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Form toplamda 7 başlık altında 56 maddeden oluşmuştur. Her bir madde 5'li likert tipi ile derecelendirilmiştir. Derecelendirmeler "hiçbir zaman(1), nadiren(2), bazen(3), sık sık(4) ve her zaman (5)" şeklindedir. Puan arttıkça öğretmenin benimsediği yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Kapsam geçerliliği amacıyla başvurulan uzman görüşleri doğrultusunda form 50 madde ve 7 faktörden oluşmuştur. Forma ait verilerin faktör analizine uygunluğunu belirleyebilmek için Kaiser-Meier-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Spherecity testi incelenmiştir. Faktör analizine uygunluğu tespit edilen formun yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi

yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu form 4 faktör altında toplanan 24 madde ile son şeklini almıştır. Birinci faktör 9 maddeden oluşan "**Beğenme/Övgü**" faktörüdür. Bu faktörde "Bu güzel bir resim derim" şeklinde övgü ve beğeni belirten ifadeler yer almaktadır. İkinci faktör ise 5 maddeden oluşan "**Araştırıcı/Sorgulayıcı**" faktörüdür. Bu faktörde ise "Bu nedir?" "Resmin ne anlatıyor?" şeklinde ifadeler yer almaktadır. Üçüncü faktör 5 maddeden oluşan "**Düzeltici"** faktörüdür. Bu faktörde "Bütün renkleri karıştırmışsın, bir dahakine ayrı ayrı boyamalısın" şeklinde düzeltici ifadeler bulunmaktadır. Son faktör ise toplamda 5 madde içeren "**Eğitici/Geliştirici**" faktörüdür. Bu faktörde "Bugün yaptığın resimde tüm renkleri kullandığını görüyorum" şeklinde ifadeler yer almaktadır.

#### *4.3.2.1. Kapsam Geçerliliği*

Kapsam geçerliliği ölçme aracı içindeki maddelerin, ölçmenin amaçlandığı konuları dengeli bir biçimde temsil etme derecesidir (Tavşançıl, 2014). Araştırmacı tarafından geliştirilen form, okul öncesi öğretmenlerine yöneliktir. Formun, kapsam geçerliliği için okul öncesi eğitimi alanında uzman 6 kişi, güzel sanatlar eğitimi alanında uzman 1 kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekten 6 madde çıkarılmıştır. Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu toplam 50 madde ve 7 faktörden oluşmuştur.

#### *4.3.2.2. Yapı Geçerliliği*

Yapı geçerliliği, ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini göstermektedir (Tavşançıl, 2014). 50 maddeden oluşan Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu, yapı geçerliliğini araştırmak için Yozgat ilinde bulunan ilköğretim anasınıflarında, bağımsız anaokullarında, özel okullarda ve kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokullarında görev yapan toplam 160 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerden alınan yanıtlar sonucunda formun yapı geçerliliğini belirleyebilmek amacıyla veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

##### *4.3.2.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meier-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Spherecity testi ile incelenmiştir.

Tablo 2
*KMO ve Bartlett's Testi*

| | | |
|---|---|---|
| Örneklem Yeterliliğine Yönelik Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Değeri | | ,97 |
| Bartlett's Sphericity Test Sonuçları | | |
| | Ki-Kare Değeri | 60008,00 |
| | Serbestlik Derecesi | 703 |
| | Anlamlılık Değeri | ,00 |

Tablo 2'de görüldüğü üzere ölçeğin KMO değeri ,97 dir. Son olarak, Barlett Sphericity testinin anlamlı çıkması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010). KMO değerinin yüksek çıkması "ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel olarak tahmin edilebileceği" anlamına gelir (Şencan, 2005, s.384). Bu veriler ışığında veri setinin faktör analizine uygun olduğu kabul edilebilir.

Tablo 3
*Normallik Dağılımı*

| | X | Ss | Ortanca | Basıklık | Çarpıklık |
|---|---|---|---|---|---|
| Toplam | 19,92 | ,37 | 19,50 | ,19 | ,38 |

Aynı zamanda elde edilen verilere yönelik parametrik analizleri kullanabilmek için ölçülen özelliğin evrende normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, Tablo 3'de görüldüğü şekilde verilerin normal dağılımına ilişkin, faktörlerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri sırası ile; ",19 ve ,38" şeklindedir. Bu değerler -1.5 ile +1.5 aralığında olma şartını sağlamaktadır. Dolayısı ile verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick and Fidell, 2013).

Normal dağılım gösterdiği saptanan verilere ilişkin, iki grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılmasında bağımsız örneklemler için t testi kullanılmıştır. Verilerin test edilmesi için ,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Tablo 4
*Döndürülmüş Bileşenler Matrisi*

| | Bileşenler | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| madde2 | ,753 | | | |
| madde3 | ,666 | | | |
| madde4 | ,717 | | | |
| madde5 | ,837 | | | |
| madde8 | ,803 | | | |
| madde9 | ,713 | | | |
| madde10 | ,826 | | | |
| madde13 | ,722 | | | |
| madde15 | ,687 | | | |
| madde20 | | ,740 | | |
| madde21 | | ,788 | | |
| madde22 | | ,736 | | |
| madde25 | | ,779 | | |
| madde27 | | ,806 | | |
| madde37 | | | ,726 | |
| madde38 | | | ,804 | |
| madde39 | | | ,768 | |
| madde40 | | | ,769 | |
| madde41 | | | ,719 | |
| madde42 | | | | ,811 |
| madde43 | | | | ,838 |
| madde44 | | | | ,689 |
| madde46 | | | | ,752 |
| madde48 | | | | ,804 |

Tablo 4'de yer alan maddeler faktör analizi sonucunda dört ayrı faktör altında toplanmış olup ortaya çıkan maddeler yeniden numaralandırılmıştır.

Gerçekleştirilen faktör analizi işleminde yapılan son analiz sonucunda tespit edilen 4 faktörün her birinin varyans değerleri ile toplam varyans değerine etkisi (kümülatif varyans) Tablo.5'de görülmektedir.

Tablo 5
*Açıklanan toplam varyans değerleri*

| Belirlenen Faktörler | Toplam | Varyans % | Kümülatif varyans % |
|---|---|---|---|
| 1 | 6,82 | 28,43 | 28,43 |
| 2 | 3,39 | 14,14 | 42,58 |
| 3 | 2,64 | 11,00 | 53,58 |
| 4 | 2,26 | 9,42 | 63,00 |

Tüm faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi 63,00 olarak bulunmuştur. Stevens'a göre bu oranın %52 olması kabul edilebilirdir (Stevens'dan aktaran Sönmez ve Alacapınar, 2014). Tavşançıl (2014), sosyal bilimlerdeki araştırmalarda toplam varyansın açıklanma yüzdesinin %40 - %60 aralığında olmasının yeterli olduğunu belirtmiştir. Tablo 5'de görülen birinci faktör "Beğenme/Övgü", ikinci faktör "Araştırıcı/Sorgulayıcı", üçüncü faktör "Düzeltici" ve dördüncü faktör "Eğitici/Geliştirici" olarak isimlendirilmiştir.

Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formundaki alt boyutların literatürde yer alan yaklaşımlarda ifade edilen, "takdir, yargılayıcı, değer, soru sorma, dolaylı bilgi alma, düzeltme ve alternatif" boyutlarına uygun olduğu gözlenmiştir (Fox ve Schirrmaher, 2014). Alan yazındaki "takdir, yargılama ve değer verme" boyutları formda birleşmiş olup "Beğenme/Övgü" olarak isimlendirilmiştir. Bu yaklaşımların tek bir boyutta birleşmiş olması çalışma grubundaki öğretmenlerin, beğeniyi ifade eden tüm maddeleri aynı doğrultuda işaretlediğini gösteriyor olabilir. Beğenme/Övgü alt boyutu genel olarak öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik değer verici, övücü ve olumlu yargılar içeren, takdir edici ifadeleri kapsamaktadır (Feeney ve Moravcik, 1987). Beğenme/Övgü alt boyutunda öğretmen beğenisini "Süper bir resim" "Çok hoş olmuş" şeklinde ifadeler kullanarak belirtmektedir. Bu durum, takdir, yargılama ve değer vermeye ait maddelerin ortak özelliğinin, beğeniyi ifade ediyor olmasından kaynaklı olabilir. Öğretmenler çocuğu mutlu etmek veya özgüven kazanmasına yardımcı olmak amacıyla beğenilerini gösteriyor olabilirler. Oysa beğeniyi ifade edici cümleler, çocuklar için zengin sözel diyaloglar kurma fırsatı vermez ve çocuğa fazla iş yükleyici duruma gelebilir. Bu durumda, çocuk resmi öğretmenden beğeni almak için yapmaya başlayabilir (Fox ve Schirrmaher, 2014).

Alt boyutlardan ikincisi "Araştırıcı/Sorgulayıcı" olarak isimlendirilmiştir. Araştırıcı/Sorgulayıcı alt boyutunda, öğretmenlerin çocukların resim çalışmaları hakkında bilgi edinmek amacıyla sordukları soruları içeren, resmin içeriği hakkında bilgilenmeyi amaçlayan ifadeler yer almaktadır (Ulutaş ve Ersoy, 2004). Bu boyuta yönelik olarak soru sorma ve dolaylı bilgi alma yaklaşımlarından dolaylı bilgi alma yaklaşımına yönelik ifadeler formun dışında kalmıştır. Bu durum öğretmenlerin, çocukların resmi hakkında dolaylı olarak bilgi almak yerine net sorularla bilgi almalarını tercih ettiğini gösteriyor olabilir. Nitekim soru sorma yaklaşımında öğretmen "Bu nedir?" "Resmin ne anlatıyor?" şeklinde ifadeler kullanmaktadır. Literatürde yer alan dolaylı bilgi alma yaklaşımında ise öğretmen "Bana resmin hakkında her şeyi söyle lütfen" şeklinde ifadeler kullanmaktadır. Araştırıcı/Sorgulayıcı yaklaşımı henüz kelime hazinesi çok geniş olmayan çocuklar için gerekli desteği ve teşviği sağlamaz. Net sorularla bilgi alma çabasının, dolaylı bilgi almaya göre, daha yönlendirici ve rahatsız edici olmasından dolayı da sakıncalı olduğu söylenebilir (Smith, 1982).

Üçüncü boyut alan yazında "Düzeltme" olarak geçmektedir ve "Düzeltici" olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyuta yönelik hiçbir ifade form dışında kalmamıştır. Düzeltici

alt boyutundan alınan puanların ortalaması ($\bar{X}$=9,08) formdan alınan en düşük ortalamadır. Bu durumda, öğretmenlerin, bu yaklaşıma ait ifadeleri diğer yaklaşımdaki ifadelere göre çok daha az kullandıkları, genel olarak bu yaklaşımı benimsemedikleri söylenebilir. Düzeltici yaklaşımda öğretmen "Bütün renkleri karıştırmışsın bir dahakine ayrı ayrı boyamalısın" şeklinde ifadeler kullanır. Düzeltici yaklaşım, çocukların hayallerini ve yaratıcılıklarını sınırlandıran bir yaklaşım olarak görülmektedir (Fox ve Schirrmaher, 2014).

Alan yazında "alternatif" olarak sunulan yaklaşım formda yer alan son boyuttur ve "Eğitici/Geliştirici" olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyuta yönelik olarak 4 madde form dışında kalmıştır. Eğitici/Geliştirici alt boyutu, düzeltici alt boyutundan sonra en düşük puan ortalamasına sahip boyuttur ($\bar{X}$= 15,21). Bu durum öğretmenlerin eğitici/geliştirici yaklaşıma yönelik ifadeleri sık kullanmadıklarını göstermektedir. Oysa çocukların resimlerine yönelik estetik bir dil geliştirmelerini sağlamak, akranları ve öğretmenleri ile iletişim ve etkileşimlerini artırmak için, sanat öğelerini içeren geri bildirimler vermeleri sağlıklı bir tutumdur. Nitekim eğitici/geliştirici yaklaşımda öğretmen "Bugün yaptığın resimde tüm renkleri kullandığını görüyorum" "Kağıdında çok çizgi var, bazıları yukarıdan aşağıya dik, diğerleri eğri" şeklinde ifadeler kullanır. Çocukların sanatını izleyerek onları konuşmaya teşvik edici bir yaklaşım sunan eğitici/geliştirici yaklaşım, çocukların hayal gücü için kapasite gelişimi sağlayan, sanata bakışın ve estetik gelişimin altın çağı olan erken çocukluk dönemi için uygun bir yaklaşım olarak önerilmektedir (Feeney ve Moravcik, 1987; Korn-Burstzyn, 2002; Eckhoff, 2013; Fox ve Schirrmaher, 2014).

#### *4.3.2.3. Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formunun Güvenirliği*

Faktör analizi işleminin ardından son şeklini alan veri toplama aracının iç tutarlılığını incelemek ve güvenirlik kanıtını ortaya koyabilmek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 6

*Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu ve Alt Boyutlara İlişkin Cronbach Alfa Değerleri*

| | Faktörler | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Beğenme/Övgü | Araştırıcı/Sorgulayıcı | Düzeltici | Eğitici/Geliştirici | Toplam |
| Cronbach Alfa | ,91 | ,84 | ,83 | ,86 | ,87 |

Tablo 6 incelendiğinde formun iç tutarlılık katsayısının ,87 olduğu görülmektedir. Faktörlerin her biri için Cronbach Alpha katsayısı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Beğenme/Övgü faktörü için Cronbach Alpha katsayısı ,91, Araştırıcı/Sorgulayıcı faktörü için ,84, Düzeltici faktörü için ,83 ve son olarak Eğitici/Geliştirici faktörü için ,86 olarak bulunmuştur. ,80'in üzerindeki değerler yüksek derecede güvenilir olarak kabul edildiğinden formun güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010).

#### *4.3.2.4. Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formunun Puanlanması*

Yapılan geçerlilik ve güvenirlik analizleri sonrasında Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu'nun son şekli oluşturulmuştur. Bu formda yer alan 2.,3.,4.,5.,8., 9., 10., 13. ve 15. maddeler "Beğenme/Övgü", 20., 21., 22., 25. ve 27. maddeler "Araştırıcı/Sorgulayıcı", 37., 38., 39., 40. ve 41. maddeler "Düzeltici", 42., 43., 44., 46. ve 48. maddeler ise "Eğitici/Geliştirici" faktörü altında yer almaktadır. Her bir madde 5'li likert tipi ile derecelendirilmiştir. "Hiçbir zaman cevabı için 1, nadiren cevabı için 2, bazen cevabı için 3, sık sık cevabı için 4 ve her zaman cevabı için 5 puan verilerek puanlanmaktadır. Formdan alınabilecek puan 24-120 aralığında değişmektedir. Beğenme/Övgü alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 45, Araştırıcı/Sorgulayıcı, Düzeltici ve Eğitici/Geliştirici alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puan ise 25 tir. Formdan alınan puan arttıkça öğretmenin benimsediği yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Formun toplam puanının, öğretmenlerin resim çalışmalarına yaklaşımlarını değerlendirmede kullanılması uygun değildir. Alt boyutlardan alınan puanlar değerlendirmede kullanılmalıdır.

### 4.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla öncelikle Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izinler alınmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan "Demografik Bilgi Formu" ve "Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu" sanal ortamda oluşturulmuş ve Yozgat Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından tüm okullara resmi yazı vasıtasıyla duyurulmuştur. Aynı zamanda Yozgat Milli Eğitim Müdürlüğü sitesinde duyurular kısmında link verilerek öğretmenlerin forma kolaylıkla ulaşması sağlanmıştır. Form, özel okullara araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

### 4.5. Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik analizler aşağıda özetlenmiştir:

- Çalışma grubunun demografik özelliklerini incelemek için frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formundan aldıkları puanların hizmet yılına, görev yaptıkları okul türüne, mezun oldukları alana, görev yaptığı kurumun materyal donanımına ilişkin düşüncesine, resim sanatına yönelik bireysel ilgileri, tutumları ve uygulamalarına, aileler ile kendi meslektaşlarının resim çalışmalarına yönelik tepkileri konusundaki düşüncelerine göre değişiklik gösterip göstermediğine t-testi kullanılarak bakılmıştır.

# 5. BÖLÜM

# BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin, görev yaptığı kurumun materyal donanımına ilişkin düşüncelerine, resim sanatına yönelik bireysel ilgileri, tutumları ve uygulamalarına ilişkin düşüncelerine, aileler ile kendi meslektaşlarının resim çalışmalarına yönelik tepkileri konusundaki düşüncelerine göre frekans ve yüzde değerleri aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının hizmet yılına, görev yaptıkları okul türüne, mezun oldukları alana, görev yaptıkları kurumun materyal donanımını yeterli bulup bulmamasına, bireysel ilgi ve tutumlarına ve aileler ile meslektaşlarının resim çalışmalarına yönelik tepkileri konusundaki düşüncelerine göre değişiklik gösterip göstermediği tablolarda sunulmuş ve literatür ışığında tartışılmıştır.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yönelik Görüş ve Uygulamaları*

| | | n | % |
|---|---|---|---|
| Görev yaptığı kurumun materyal donanımı | Yeterli | 67 | 41,9 |
| | Yeterli Değil | 93 | 58,1 |
| Uygulamalarda resim çalışmalarına gerektiği kadar yer verme | Evet | 134 | 83,8 |
| | Hayır | 26 | 16,3 |
| Çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verme | Evet | 135 | 84,4 |
| | Hayır | 25 | 15,6 |
| Çocukların resim çalışmalarına verilen tepkinin önemi | Önemli | 156 | 97,5 |
| | Önemli Değil | 4 | 2,5 |
| Hizmet süresi içerisinde görsel sanatlarla ilgili eğitim vb. etkinlikler | Katıldım | 40 | 25,0 |
| | Katılmadım | 120 | 75,0 |
| Resim sanatına yönelik özel bir ilgi | Var | 85 | 53,1 |
| | Yok | 75 | 46,9 |
| Resim sanatı ile ilgili yetenek | Var | 79 | 49,4 |
| | Yok | 81 | 50,6 |
| Resim sergisi gezmeye ilgi | Var | 149 | 93,1 |
| | Yok | 11 | 6,9 |
| Ailelerin çocuk resimlerine uygun tepkiler vermesi | Evet | 76 | 47,5 |
| | Hayır | 84 | 52,5 |
| Meslektaşlarının çocuk resimlerine uygun tepkiler vermesi | Evet | 109 | 68,1 |
| | Hayır | 51 | 31,9 |

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin %58,1'inin görev yaptığı kurumun materyal donanımını yeterli bulmadığı, %83,8'inin uygulamalarda resim çalışmalarına gerektiği kadar yer verdiğini düşündüğü görülmektedir. Öğretmenlerin %84,4'ü çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verdiğini, %97,5'i çocukların resim çalışmalarına verilen tepkinin önemli olduğunu düşünmektedir. Hizmet süresi içerisinde görsel sanatlarla ilgili eğitim vb. etkinliklere katılım göstermeyen öğretmenlerin %75,0 ile çoğunlukta olduğu, %53,1'inin resim sanatına yönelik ilgisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %50, 6'sı resim sanatına yeteneği olmadığını belirtirken, %93,1'i resim sergisi gezmeye ilgisi olduğunu belirtmiştir. Ailelerin çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler vermediğini düşünen öğretmenlerin oranının %52,5, meslektaşlarının uygun tepkiler verdiğini düşünen öğretmenlerin oranının %68,1 olduğu görülmektedir.

## 5.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının hizmet yılına, görev yaptıkları okul türüne, mezun oldukları alana, görev yaptıkları kurumun materyal donanımını yeterli bulup bulmamasına, bireysel ilgi ve tutumlarına ve aileler ile meslektaşlarının resim çalışmalarına yönelik tepkileri konusundaki düşüncelerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

### 5.1.1. Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları Hizmet Yılına Göre Değişiklik Göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının hizmet yılına göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin olarak analiz yapmadan önce, hizmet yılına ait "11-15 yıl", "16-20 yıl" ile "20 ve + yıl" ifadeleri analize tabi tutulamayacak düzeyde az veri içerdiğinden dolayı bu gruplar "6 ve +" olarak tek seçeneğe indirgenmiş ve bu doğrultuda t-testi analizine tabii tutulmuştur.

Tablo 8

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşım Puanlarının Hizmet Sürelerine Göre Ortalama ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Hizmet süresi (Yıl) | N | $\bar{X}$ | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | 1-5 | 90 | 34,66 | 5,65 | -,83 | ,40 |
| | 6 ve + | 70 | 35,52 | 6,80 | | |
| Araştırıcı/Sorgulayıcı | 1-5 | 90 | 20,26 | 4,31 | -,34 | ,73 |
| | 6 ve + | 70 | 20,47 | 3,40 | | |
| Düzeltici | 1-5 | 90 | 9,16 | 4,53 | ,28 | ,78 |
| | 6 ve + | 70 | 8,97 | 4,30 | | |
| Eğitici/Geliştirici | 1-5 | 90 | 15,13 | 4,83 | -,26 | ,79 |
| | 6 ve + | 70 | 15,32 | 4,59 | | |

Tablo 8 incelendiğinde hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler, hizmet süresi 6 yıl ve üstü olan öğretmenlerden daha fazladır. Hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin beğenme/övgü alt boyutuna ait puan ortalamaları 35,52 iken, hizmet süresi 6 yıl veya daha fazla olan öğretmenlerin puan ortalamaları 34,66 olarak görülmektedir. Hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna yönelik puan ortalamaları 20,26 iken, hizmet süresi 6 yıl ve üstü olan öğretmenlerin puan ortalamaları 20,47 şeklindedir. Düzeltici alt boyutuna yönelik puan ortalamaları ise, hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenler için 9,16 iken, hizmet süresi 6 yıl ve üstü olan öğretmenlerin puan ortalaması 8,97 şeklindedir. Hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin eğitici/geliştirici alt boyutuna ait puan ortalamaları 15,13 iken, hizmet süresi 6 yıl ve üstü olan öğretmenlerin puan ortalamaları 15,32 olarak birbirine yakın değerler göstermektedir. Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu'nun beğenme/övgü alt boyutundan en yüksek 45, diğer alt boyutların her birinden en yüksek 25 puan alınabilmektedir.

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik benimsediği yaklaşımın hizmet yılına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizde, dört alt boyut için de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>,05). Bu sonuçlarla örtüşen şekilde, Tarı (2011), öğretmenlerin görsel sanatlar dersini değerlendirme ölçeği alt boyutlarından öğrencilerin kişisel gelişimine katkıları ve aktif öğrenmeye yönelik puan ortalamaları üzerinde meslekteki hizmet süresinin etkisi olmadığını saptamıştır. Benzer şekilde, Batur (2010), görsel sanatlar derslerine giren öğretmenlerin görsel sanatlar dersi öğretimine ilişkin görüşleri arasında çalışma yılına göre anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin, çocukların resim çalışmalarına yaklaşımları üzerinde hizmet yılının etkili olmadığını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımını farklı faktörlerin etkileyebileceğini akla getirmektedir.

### 5.1.2. Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Değişiklik Göstermekte midir?

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının görev yaptıkları okul türüne göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşım Puanlarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Ortalama ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Okul türü | N | $\bar{X}$ | SS | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | Anaokulu | 48 | 35,45 | 5,65 | ,52 | ,59 |
| | Anasınıfı | 112 | 34,86 | 6,80 | | |
| Araştırıcı/Sorgulayıcı | Anaokulu | 48 | 19,60 | 4,31 | -1,68 | ,09 |
| | Anasınıfı | 112 | 20,67 | 3,40 | | |
| Düzeltici | Anaokulu | 48 | 9,18 | 4,53 | ,20 | ,84 |
| | Anasınıfı | 112 | 9,03 | 4,30 | | |
| Eğitici/Geliştirici | Anaokulu | 48 | 15,37 | 4,83 | ,27 | ,78 |
| | Anasınıfı | 112 | 15,15 | 4,59 | | |

Tablo 9'da öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının, görev yaptıkları okul türüne göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları görülmektedir. Buna göre, anaokulunda görev yapan öğretmenlerin beğenme/övgü boyutundan aldıkları puanların ortalaması 35,45 iken, anasınıfında görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması 34,86 olarak saptanmıştır. Anasınıfında görev yapan öğretmenlerin araştırıcı/sorgulayıcı boyutundan aldıkları puan ortalamaları 20,67 iken, anaokulunda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları 19,60 olarak belirlenmiştir. Düzeltici alt boyutuna yönelik alınan puan ortalamalarına bakıldığında ise anaokulunda görev yapan öğretmenlerin puanı 9,18 iken, anasınıfında görev yapan öğretmenlerin puanı 9,03 olarak yakın bir değer göstermektedir. Eğitici/geliştirici alt boyutunda, anaokulunda görev yapan öğretmenler 15,37, anasınıfında görev yapan öğretmenler ise 15,15 puan ortalamasına sahiptir.

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik benimsediği yaklaşımın öğretmenin görev yaptığı kurumun türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t testi analizinde, dört yaklaşım için de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır (p>,05). Bu doğrultuda öğretmenlerin görev yaptığı okul türünün, çocukların resim çalışmalarına yönelik benimsedikleri yaklaşım üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, Öztürk (2012), öğretmenlerin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumları üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin

görsel sanatlar dersine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumun türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

### 5.1.3. Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları Mezun Oldukları Alana Göre Değişiklik Göstermekte midir?

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının mezun oldukları alana göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşım Puanlarının Mezun Oldukları Alana Göre Ortalama ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Mezun olunan alan | N | $\bar{X}$ | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | Okul Öncesi Eğitimi | 142 | 35,01 | 6,51 | ,11 | ,90 |
| | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi | 17 | 34,82 | 6,15 | | |
| Araştırıcı/Sorgulayıcı | Okul Öncesi Eğitimi | 142 | 20,47 | 3,64 | 1,04 | ,29 |
| | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi | 17 | 19,47 | 4,40 | | |
| Düzeltici | Okul Öncesi Eğitimi | 142 | 9,09 | 4,32 | -,07 | ,94 |
| | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi | 17 | 9,17 | 4,82 | | |
| Eğitici/Geliştirici | Okul Öncesi Eğitimi | 142 | 15,19 | 4,72 | -,08 | ,93 |
| | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi | 17 | 15,29 | 4,25 | | |

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının yükseköğretim kurumundan mezun oldukları alana göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizin sonuçları Tablo 10'da görüldüğü şekildedir. Bu durumda, beğenme/övgü alt boyutuna yönelik, okul öncesi eğitimi mezunu olan öğretmenlerin puan ortalaması 35,01 iken, çocuk gelişimi ve eğitimi mezunu olan öğretmenlerin puanları 34,82 olarak belirlenmiştir. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna bakıldığında, okul öncesi eğitimi mezunu olan öğretmenlerin puan ortalaması 20,47 olup, çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin puan ortalamasından (19,47) yüksektir. Düzeltici alt boyutuna yönelik okul öncesi eğitimi mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 9,09 iken, çocuk gelişimi ve eğitimi mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 9,17'dir. Okul öncesi eğitimi mezunu öğretmenlerin eğitici/geliştirici alt boyutuna yönelik puan ortalaması 15,19, çocuk gelişimi ve eğitimi mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 15,29 ile benzerlik göstermektedir.

Bu bulgular ile öğretmenlerin ortalama puanlarının alt boyutlar bazında önemli farklılıklar göstermediği ve istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılık yaratmadığı (p>,05) söylenebilir. Benzer şekilde, Öztürk (2012), araştırmasında öğretmenlerin görsel sanat dersine ilişkin tutumları üzerinde mezun oldukları alanın etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mezun oldukları alanların okul öncesi eğitimi ve

çocuk gelişimi ve eğitimi alanı olarak lisans öğretim programlarının benzerlik göstermesinden dolayı yaklaşımları üzerinde bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

### 5.1.4. Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları Görev Yaptıkları Kurumun Materyal Donanımını Yeterli Bulup Bulmamasına Göre Değişiklik Göstermekte midir?

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımları görev yaptıkları kurumun materyal donanımını yeterli bulup bulmamasına göre değişiklik göstermekte midir sorusuna ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşım Puanlarının Görev Yaptıkları Kurumun Materyal Donanımına İlişkin Görüşlerine Göre Ortalama ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Materyal donanımına ilişkin görüş | N | $\bar{X}$ | SS | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | Yeterli | 67 | 35,04 | 6,04 | ,00 | ,99 |
| | Yeterli Değil | 93 | 35,04 | 6,79 | | |
| Araştırıcı/Sorgulayıcı | Yeterli | 67 | 19,61 | 3,74 | -2,17 | ,03 |
| | Yeterli Değil | 93 | 20,89 | 3,63 | | |
| Düzeltici | Yeterli | 67 | 8,71 | 3,72 | -,89 | ,37 |
| | Yeterli Değil | 93 | 9,34 | 4,76 | | |
| Eğitici/Geliştirici | Yeterli | 67 | 15,25 | 4,51 | ,08 | ,93 |
| | Yeterli Değil | 93 | 15,19 | 4,77 | | |

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun materyal donanımını yeterli bulup bulmamasının çocukların resim çalışmalarına yönelik yaklaşımları üzerindeki etkisine yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur. Beğenme/övgü alt boyutunda görev yaptığı kurumun materyal donanımını yeterli bulan ve bulmayan öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının eşit olduğu görülmektedir (35,04). Araştırıcı/sorgulayıcı boyutunda görev yaptığı kurumun materyal donanımını yeterli bulan öğretmenlerin puan ortalamalarının 19,61, yeterli bulmayan öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ise 20,89 olduğu belirlenmiştir. Düzeltici alt boyutunda, görev yaptığı kurumun materyal donanımını yeterli bulan öğretmenlerin 8,71, yeterli bulmayan öğretmenlerin 9,34 puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Eğitici/geliştirici alt boyutunda da her iki gruptaki öğretmenlerin benzer puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır.

Görev yaptığı kurumun materyal donanımını yeterli bulan öğretmenler ile yeterli bulmayan öğretmenler arasında, beğenme/övgü, düzeltici ve eğitici/geliştirici alt boyutuna yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken (p>,05), araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna yönelik, görev yaptığı kurumun materyal donanımını yeterli bulan öğretmenler ile yeterli bulmayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark mevcuttur (p<,05). Bu

sonuca göre, görev yaptığı kurumun materyal donanımını yeterli bulmayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre çocukların resim çalışmalarına yönelik olarak araştırıcı/sorgulayıcı yaklaşımını daha çok kullandıkları söylenebilir. Göksu (2006), görsel sanatlar dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu çalışmasında, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumunun materyal donanımını yeterli bulmamasının, yapılan uygulamalar üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Gürdal (2007), görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin uygulamalarını yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapması üzerinde sınıfın fiziksel düzeni ve materyal eksikliğinin olumsuz yönde etkisi olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenin, çocukların resim çalışmalarına yönelik eğitici bir dil kullanması çocukta estetik farkındalığın ve potansiyelin gelişmesine yardımcıdır. Kurumun materyal donanımının yeterli olması eğitim etkinliklerinin planlanmasını ve uygulanmasını kolaylaştırıcı ve deneyimleri zenginleştirici olarak görülebilir. Sanat etkinlikleri boya, kağıt, fırça, kalem vb. gibi materyallere ihtiyaç duyulan etkinliklerdir. Öğretmen çocuğun kullandığı materyal ve ortam ile ilgili yorum yapabilir. Örneğin resim için kullandığı suluboya deneyiminde çocuk başarısız olabilir tüm renkler birbirine karışıp çocuğu hayal kırıklığına uğratabilir. Bu durumda öğretmen çocuğu yeniden teşvik etmek amacıyla "Suluboya çok sulu ve renkler bazen karışabilir, bir dahaki denemende farklı olarak ne yapabilirsin?" veya "Bir dahaki sefere daha az su kullanmayı deneyebilirsin" şeklinde tepki vererek zengin bir diyalog sağlamış olur (Fox ve Schirrmaher, 2014).

### 5.1.5. Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları Resim Sanatına Yönelik Bireysel İlgi ve Tutumlarına Göre Değişiklik Göstermekte midir?

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yönelik yaklaşımlarının, resim sanatına yönelik bireysel ilgi, tutum ve uygulamalarını içeren bulgular tablolarla sunulmuştur. Öğretmenlerin bireysel ilgi, tutum ve uygulamaları; uygulamalarda resim çalışmalarına gerektiği kadar yer vermeyi, çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler vermeyi, çocukların resim çalışmalarına verilen tepkinin önemini, hizmet süresi içerisinde görsel sanatlarla ilgili eğitim vb. etkinlikleri, resim sanatına yönelik özel ilgiyi, resim sanatı ile ilgili yeteneği ve resim sergisi gezmeye ilgiyi içermektedir.

Tablo 12

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yönelik Yaklaşım Puanlarının Uygulamalarda Resim Çalışmalarına Gerektiği Kadar Yer Vermesine İlişkin Düşüncelerine Göre Ortalama Ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Uygulamalarda resim çalışmalarına gerektiği kadar yer verme | N | $\bar{X}$ | SS | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | Evet | 134 | 35,10 | 6,48 | ,26 | ,78 |
| | Hayır | 26 | 34,73 | 6,50 | | |
| Araştırıcı/Sorgulayıcı | Evet | 134 | 20,47 | 3,62 | ,87 | ,38 |
| | Hayır | 26 | 19,76 | 4,19 | | |
| Düzeltici | Evet | 134 | 9,20 | 4,29 | ,84 | ,40 |
| | Hayır | 26 | 8,42 | 4,70 | | |
| Eğitici/Geliştirici | Evet | 134 | 15,26 | 4,66 | ,30 | ,75 |
| | Hayır | 26 | 14,96 | 4,66 | | |

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının, uygulamalarda resim çalışmalarına gerektiği kadar yer vermesine yönelik görüşlerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizin sonuçları Tablo 12'de görüldüğü şekildedir. Bu durumda, beğenme/övgü alt boyutuna yönelik, çocuklara yeterince resim çalışması yaptırdığını düşünen öğretmenlerin puan ortalaması 35,10 iken, yeterince resim çalışması yaptırmadığını düşünen öğretmenlerin puanları 34,82 olarak belirlenmiştir. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna bakıldığında, yeterince resim çalışması yaptırdığını düşünen öğretmenlerin puan ortalaması 20,47 olup, yeterince resim çalışması yaptırmadığını düşünen öğretmenlerin puan ortalamasından (19,76) yüksektir. Düzeltici alt boyutuna yönelik yeterince resim çalışması yaptırdığını düşünen öğretmenlerin puan ortalaması 9,20 iken, yeterince resim çalışması yaptırmadığını düşünen öğretmenlerin puan ortalaması 8,42'dir. Yeterince resim çalışması yaptırdığını düşünen öğretmenlerin eğitici/geliştirici alt boyutuna yönelik puan ortalaması 15,26 iken, yeterince resim çalışması yaptırmadığını düşünen öğretmenlerin puan ortalaması 14,96 şeklindedir. Öğretmenlerin puan ortalamalarının alt boyutlar bazında önemli farklılıklar göstermediği ve istatistiksel olarak da anlamlı bir fark yaratmadığı (p>,05) söylenebilir. Buna ilişkin Özkan ve Girgin (2014), okul öncesi öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmasında öğretmenlerin %76,5'inin görsel sanat etkinliklerine her gün yer verdikleri, %52,9'unun en çok boyama çalışmalarını tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımları üzerinde resim etkinliklerine gerektiği kadar yer verip vermemesinin etkisi olmadığı söylenebilir.

Çocuklar sanat çalışmaları ile ilgili kimi zaman öğretmenin rehberliğine, desteğine ihtiyaç duyar. Bu doğrultuda öğretmen çocuğun neye ihtiyacı olduğunu gözlemleyerek ona göre bir diyalog başlatabilir. Örneğin teşvik edilmeye ihtiyaç duyduğunda "Bu fırçalarla ne

yapmayı düşünüyorsun" diyebilir. Böylece öğretmen çocuğun ihtiyacı olan durumu belirleyip o doğrultuda tepki vererek hem sorun çözücü hem de destekleyici konumda rol oynar (Dodge ve Colker, 1996).

Tablo 13

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşım Puanlarının Resim Çalışmalarına Uygun Tepkiler Vermesine İlişkin Düşüncelerine Göre Ortalama ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verme | N | $\bar{X}$ | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | Evet | 135 | 34,93 | 6,73 | -,50 | ,61 |
| | Hayır | 25 | 35,64 | 4,88 | | |
| Araştırıcı/Sorgulayıcı | Evet | 135 | 20,36 | 3,63 | ,05 | ,95 |
| | Hayır | 25 | 20,32 | 4,25 | | |
| Düzeltici | Evet | 135 | 8,94 | 4,20 | -,94 | ,34 |
| | Hayır | 25 | 9,84 | 5,12 | | |
| Eğitici/Geliştirici | Evet | 135 | 15,45 | 4,57 | 1,52 | ,12 |
| | Hayır | 25 | 13,92 | 4,96 | | |

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının uygun tepkiler verip vermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 13'de görülmektedir. Beğenme/övgü alt boyutuna yönelik olarak çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verdiğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 34,93 iken, uygun tepkiler verdiğini düşünmeyen öğretmenlerin puan ortalamaları 35,64'tür. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna yönelik çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verdiğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 20,36, uygun tepkiler verdiğini düşünmeyen öğretmenlerin puan ortalamaları ise 20,32 olarak yakın değerler göstermektedir. Düzeltici alt boyutuna yönelik olarak puan ortalamalarına bakıldığında çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verdiğini düşünen öğretmenlerin 8,94, uygun tepkiler verdiğini düşünmeyen öğretmenlerin ise 9,84 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Eğitici/geliştirici alt boyutuna yönelik olarak çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verdiğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 15,45 iken, uygun tepkiler verdiğini düşünmeyen öğretmenlerin puan ortalamaları 13,92'dir. Çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verip vermediğine ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin analiz sonuçları dört alt boyut için de istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (p>,05).

Dilmaç ve İnanç (2015), sınıf öğretmenlerinin görsel sanat eğitimine yönelik öz yeterliliklerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, öğretmenlerin görsel sanatlar dersinde yer alan konulara ilişkin öğretim yöntemlerini gerektiği gibi uygulayabileceklerine yönelik kararsız bir görüş yapısında oldukları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verip vermemesi resim çalışmalarına yaklaşımları üzerinde etkili olmamıştır. Bu durumda öğretmenlerin uygun tepkiler verdiğini düşünmeleri objektif

bir özeleştiri yapmadıklarını düşündürmekle beraber, çocukların resim çalışmalarına verilecek tepkiler ile ilgili farkındalıklarının düşük olmasından kaynaklı olabilir. Nitekim formdan alınan puanlarda beğenme/övgü ve araştırıcı/sorgulayıcı yaklaşımına ait puanların yüksek olması öğretmenlerin doğru yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve doğru olmayan yaklaşımları benimsemeye eğilimli olduklarını göstermektedir. Dikkatli ve gözlemci bir öğretmen, çocukların çalışma stilini izleyen, yaptıkları yorumları dinleyen ve bu doğrultuda çocuğun neye ihtiyacı olduğunu anlayarak tepki veren öğretmendir. Engel'e (1989) göre çocukların sanatı ile ilgili ciddi ve yapıcı yollarla tartışılabilir. Öğretmenler, uygun zamanlarda çocuğun sanatına yönelik pozitif tepkilerde bulunabilirler. Bu doğrultuda "Resmin şimdi çok daha iyi. Fırçanı temizlediğin için boyanın akmadığını görebiliyorum" şeklinde ifadeler kullanabilirler.

Tablo 14

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşım Puanlarının Resim Çalışmalarına Verilen Tepkinin Önemine Yönelik Düşüncelerine Göre Ortalama ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Çocukların resim çalışmalarına verilen tepkinin önemi | N | $\bar{X}$ | SS | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | Önemli | 156 | 35,03 | 6,54 | -,06 | ,94 |
| | Önemli değil | 4 | 35,25 | 2,06 | | |
| Araştırıcı/Sorgulayıcı | Önemli | 156 | 20,38 | 3,67 | ,60 | ,54 |
| | Önemli değil | 4 | 19,25 | 5,90 | | |
| Düzeltici | Önemli | 156 | 9,10 | 4,36 | ,50 | ,61 |
| | Önemli değil | 4 | 8,00 | 4,76 | | |
| Eğitici/Geliştirici | Önemli | 156 | 15,28 | 4,61 | 1,18 | ,23 |
| | Önemli değil | 4 | 12,50 | 5,97 | | |

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların resim çalışmalarına verilen tepkilerin önemine yönelik düşüncelerine göre analiz sonuçları Tablo 14'de görülmektedir. Beğenme/övgü alt boyutuna yönelik verilen tepkilerin önemli olduğunu düşünen öğretmenlerin ortalama puanlarının 35,03, verilen tepkilerin önemli olmadığını düşünen öğretmenlerin ortalama puanlarının 35,25 olduğu görülmektedir. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna yönelik olarak verilen tepkilerin önemli olduğunu düşünen öğretmenlerin ortalama puanları 20,38 iken, verilen tepkilerin önemli olmadığını düşünen öğretmenlerin ortalama puanlarının 19,25 olduğu görülmektedir. Düzeltici alt boyutuna yönelik ortalama puanlara bakıldığında ise verilen tepkilerin önemli olduğunu düşünen öğretmenlerin 9,10, verilen tepkilerin önemli olmadığını düşünen öğretmenlerin ise 8,00 puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Eğitici/geliştirici alt boyutunda verilen tepkilerin önemli olduğunu düşünen öğretmenlerin puan ortalamalarının 15,28 olarak, verilen tepkilerin önemli olmadığını düşünen öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir (12,50). Tablo 14'de görüldüğü üzere, çocukların resim çalışmalarına verilen tepkilerin önemli olup

olmadığı ile ilgili düşüncelerine ilişkin dört alt boyut için de istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>,05). Bu durumda öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına verilen tepkinin önemli olup olmadığını düşünmesinin, yaklaşımları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, Dilmaç ve İnanç (2015), sınıf öğretmenlerinin görsel sanat eğitimine yönelik öz yeterliliklerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, öğretmenlerin görsel sanat eğitimi dersinin önemli ve gerekli bir ders olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik sanatsal öğeleri kullanarak verdikleri tepkiler, çocukta sanatsal bilgi, duyarlılık ve farkındalık gelişimine katkı sağlar. Çocukların bütün duyularını kullanarak sanatsal deneyimler yaşamaları, keşfetmeleri ve bildiklerini yansıtmaları için öğretmenin desteğine ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda öğretmen eğitici yaklaşımı benimseyerek çocuğun çalışmalarındaki çizim, şekil ve biçim öğelerini yansıtarak bir değerlendirme yapabilir. Çocukların resim çalışmaları ile ilgili sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için öğretmenin sanatçı olmasına gerek yoktur, fakat sanatsal bir düşünme tarzı geliştirmesi gereklidir (Eisner, 1982; Fox ve Schirrmaher, 2014).

Tablo 15

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşım Puanlarının Hizmet Süresi İçerisinde Görsel Sanatlarla İlgili Eğitimler Vb Etkinliklere Katılımına Göre Ortalama ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Hizmet süresi içerisinde görsel sanatlarla ilgili eğitim vb. etkinlikler | N | $\bar{X}$ | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | Katıldım | 40 | 35,17 | 6,08 | ,14 | ,88 |
| | Katılmadım | 120 | 35,00 | 6,61 | | |
| Araştırıcı/Sorgulayıcı | Katıldım | 40 | 20,10 | 4,35 | -,50 | ,61 |
| | Katılmadım | 120 | 20,44 | 3,50 | | |
| Düzeltici | Katıldım | 40 | 8,55 | 3,65 | -,89 | ,37 |
| | Katılmadım | 120 | 9,25 | 4,56 | | |
| Eğitici/Geliştirici | Katıldım | 40 | 15,62 | 4,72 | ,63 | ,52 |
| | Katılmadım | 120 | 15,08 | 4,63 | | |

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının hizmet süresi içerisinde görsel sanatlarla ilgili herhangi bir eğitim vb. etkinliğe katılım durumuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 15'de görülmektedir. Beğenme/övgü alt boyutuna yönelik olarak bir eğitime veya etkinliğe katılan öğretmenlerin ortalama puanları 35,17 iken, herhangi bir katılım göstermemiş olan öğretmenlerin ortalama puanları 35,00'tir. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna yönelik olarak bir eğitime veya etkinliğe katılan öğretmenlerin ortalama puanları 20,10 iken, katılım göstermeyen öğretmenlerin ortalama puanları 20,44'tür. Düzeltici alt boyutuna yönelik olarak ise bir eğitime veya etkinliğe katılan öğretmenlerin ortalama puanları 8,55 iken, herhangi bir eğitime katılmayan öğretmenlerin ortalama

puanları 9,25'tir. Eğitici/geliştirici alt boyutuna yönelik bir eğitime veya etkinliğe katılan öğretmenler 15,62 puan ortalamasına sahip iken, katılım göstermeyen öğretmenler 15,08 puana sahiptir. Tablo 15'de görüldüğü şekilde öğretmenlerin hizmet süreleri içerisinde görsel sanatlar ile ilgili eğitim vb. etkinliklere katılıp katılmadıklarına ilişkin dört alt boyut için de istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir (p>,05).

Öğretmenlerin öğretime ilişkin tutumlarında aldıkları eğitimin etkili olması beklenen bir durumdur. Fakat bu sonuçlar, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri mesleki gelişimleri veya sınıf içi uygulamaları için etkili bir şekilde kullanamadıklarını ya da bu konularda yeterli içeriğe sahip eğitim almadıklarını düşündürmektedir. Buna yönelik olarak, Pekdağ (2011), görsel sanat eğitimi öğretmenlerinin, görsel sanat eğitimi programına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, görsel sanat eğitimi öğretmenlerinin %42,9'unun hizmet içi eğitime katıldığı, %57,1'inin herhangi bir eğitime katılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım gösterip göstermemesinin görsel sanat eğitimi programına yönelik görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını ifade etmiştir. Çocukların resim çalışmalarına katılımcı gözlemci ve model olarak rol alan öğretmen, çocuğa ihtiyacı olduğunda destek sağlar. Çocuğun resim çalışmasına yönelik öğretmenin ilgili olduğunu fark eden çocuk ürününe ve çalışma sürecine saygı duyulduğunu, takdir edildiğini ve ciddiye alındığını anlar ve bu durum çocuğun iyi hissetmesini sağlar. Aynı zamanda çocuklar genellikle öğretmen eşliğinde sanatı öğrendiğinde çeşitli sanatsal alanlar ile ilgili gerekli becerileri ve süreçleri kolaylıkla öğrenebilir. Öğretmen sanatsal sürece vurgu yapmak amacıyla çocuğun çalışmasının ne ile yapıldığını, ne hakkında olduğunu, neyi temsil ettiğini, nasıl organize edildiğini ve çalışmasında neler gördüğünü çocuğa yansıtacak ifadeler kullanabilir (Isenberg ve Jalongo, 2009).

Tablo 16

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşım Puanlarının Resim Sanatına Yönelik Özel İlgiye Göre Ortalama ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Resim sanatına yönelik özel ilgi | N | $\bar{X}$ | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | Var | 85 | 34,35 | 6,09 | -1,44 | ,15 |
| | Yok | 75 | 35,82 | 6,83 | | |
| Araştırıcı/Sorgulayıcı | Var | 85 | 19,95 | 3,63 | -1,46 | ,14 |
| | Yok | 75 | 20,81 | 3,79 | | |
| Düzeltici | Var | 85 | 9,20 | 4,54 | ,36 | ,71 |
| | Yok | 75 | 8,94 | 4,16 | | |
| Eğitici/Geliştirici | Var | 85 | 14,70 | 4,42 | -1,49 | ,13 |
| | Yok | 75 | 15,80 | 4,86 | | |

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının, resim sanatına özel ilgilerinin bulunup bulunmamasına ilişkin değişimlerine yönelik analiz

sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir. Beğenme/övgü alt boyutunda resim sanatına ilgi duyan öğretmenlerin ortalama puanları 34,35 iken, ilgi duymayan öğretmenlerin ortalama puanlarının 35,82 olduğu görülmektedir. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutunda resim sanatına ilgi duyan öğretmenlerin ortalama puanları 19,95 iken, ilgi duymayan öğretmenlerin ortalama puanları 20,81'dir. Düzeltici alt boyutunda ise resim sanatına ilgi duyan öğretmenlerin ortalama puanları 9,20, ilgi duymayan öğretmenlerin ortalama puanları 8,94'tür. Eğitici/geliştirici alt boyutunda ise resim sanatına ilgi duyan öğretmenler 14,70 puan ortalamasına sahip iken, ilgi duymayan öğretmenler 4,86 puan ortalamasına sahiptir. Tablo 16'da görüldüğü gibi resim sanatına yönelik ilgiye ilişkin dört alt boyut için de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05).

Öğretmenler çocukların sanatını iyi niyetli şekilde düzeltme yaklaşımına girerler, fakat kimi söylemler çocuğun yanlış yönlendirilmesine sebep olur. Nitekim öğretmen "Çok iyi, fakat örümceğine bacaklar çizmeyi unutma. Örümceklerin çok bacağı vardır. Çoğu örümcek de siyahtır." Şeklinde ifadeler kullanarak çocuğun sanatının özgür, yaratıcı ve doğaçlama süreci içerisinde gerçekleştiğini gözden kaçırır. Öğretmen çocuğun sanatının özgünlüğünü takdir etmek ve vurgulamak amacıyla "Senin böyle yaratıcı olmanı, tamamen kendi fikrini denemeni seviyorum" şeklinde bir ifade kullanabilir (Fox ve Schirrmaher, 2014).

Tablo 17

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Sanatına Yaklaşım Puanlarının Resim Sanatı ile İlgili Yeteneğine Göre Ortalama ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Resim sanatı ile ilgili yetenek | N | $\bar{X}$ | SS | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | Var | 79 | 34,00 | 5,83 | -2,03 | ,04 |
| | Yok | 81 | 36,06 | 6,92 | | |
| Araştırıcı/Sorgulayıcı | Var | 79 | 19,55 | 3,81 | -2,17 | ,03 |
| | Yok | 81 | 21,13 | 3,47 | | |
| Düzeltici | Var | 79 | 9,37 | 4,49 | ,85 | ,39 |
| | Yok | 81 | 8,79 | 4,22 | | |
| Eğitici/Geliştirici | Var | 79 | 14,88 | 4,73 | -,89 | ,37 |
| | Yok | 81 | 15,54 | 4,57 | | |

Tablo 17'de öğretmenlerin resim sanatına karşı yeteneği olup olmadığına ilişkin düşüncelerine yönelik yaklaşımlarının değişiklik gösterme durumuna ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin beğenme/övgü alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara bakıldığında resim sanatına yeteneği olmadığını düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 36,06 iken, yeteneği olduğunu düşünen öğretmenlerin puanları 34,00'tür. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna yönelik sonuçlara bakıldığında resim sanatına yeteneği olmadığını düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 21,13 iken, yeteneği olduğunu düşünen öğretmenlerin puanları 19,55 şeklindedir. Düzeltici alt boyutuna yönelik sonuçlar

incelendiğinde resim sanatına yeteneği olduğunu düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 9,37 iken, yeteneği olmadığını düşünen öğretmenlerin puanları 8,79'tur. Eğitici/geliştirici alt boyutuna ait resim sanatına yeteneği olduğunu düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 14,88 iken, yeteneği olmadığını düşünen öğretmenlerin puan ortalamalarının 15,54 olduğu görülmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde resim sanatına yeteneği olduğunu düşünen öğretmenler ile yeteneği olmadığını düşünen öğretmenler arasında beğenme/övgü ve araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p$<,05). Bu ilişki doğrultusunda resim sanatına yeteneği olmadığını düşünen öğretmenlerin beğenme/övgü ve araştırıcı/sorgulayıcı yaklaşımını benimsediği söylenebilir. Bu durumda resim sanatına yeteneği olduğunu düşünen öğretmenlerin resim sanatı ile ilgili kavramlar veya teknikler ile ilgili daha çok bilgi sahibi olmaları ve bu doğrultuda çocukların resim çalışmalarını daha ayrıntılı bir bakış açısı ile değerlendirebilecek olmalarından dolayı yalnızca beğenme/övgü veya araştırıcı/sorgulayıcı yaklaşımına yönelik ifadeler kullanmadıkları söylenebilir.

Öğretmenler çocukların sanatını beğendiklerini ifade etmek amacıyla "iyi, hoş, süper" gibi son derece kısıtlı anlam içeren kelimeler seçmektedir. Bu kelimeler aynı zamanda çocuğa içtenliği yansıtamayacak türdendir. Çocuk öğretmene resmini gösterir, öğretmen "Resmin çok hoş olmuş" der ve çocuk uzaklaşır. Bu tür ifadeler zengin sözel fırsatlar sunmayan, çocuğa fazlasıyla iş yükleyen ifadelerdir. Oysa her çocuğun resmi iyi veya hoş değildir. Benzer şekilde öğretmenler çocukların resmine yönelik bilgi alabilmek için "Bu nedir?", "Ne çizdin?" şeklinde ifadeler kullanırlar. Çocuklar bu sorulara ya kısa cevaplar vererek ya da bir cevap vermeyi tercih etmeyerek diyalogu sonlandırmayı tercih edebilirler. Zengin diyaloglar sunmayan bu ifadeler yerine öğretmen, çocukların resim çalışmalarını değerlendirirken daha spesifik geribildirimler vermeye gayret etmelidir (Fox ve Schirrmaher, 2014).

Tablo 18

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşım Puanlarının Resim Sergisi Gezmeye İlgisine Göre Ortalama ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Resim sergisi gezmeye ilgi | N | $\bar{X}$ | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | Var | 149 | 34,95 | 6,48 | -,60 | ,54 |
| | Yok | 11 | 36,18 | 6,49 | | |
| Araştırıcı/Sorgulayıcı | Var | 149 | 20,34 | 3,73 | -,17 | ,86 |
| | Yok | 11 | 20,54 | 3,77 | | |
| Düzeltici | Var | 149 | 9,16 | 4,45 | ,85 | ,39 |
| | Yok | 11 | 8,00 | 2,72 | | |
| Eğitici/Geliştirici | Var | 149 | 15,32 | 4,65 | 1,103 | ,27 |
| | Yok | 11 | 13,72 | 4,54 | | |

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının, resim sergisi gezmeye ilgisi olup olmadığına göre analiz sonuçları Tablo 18'de yer almaktadır. Beğenme/övgü alt boyutuna yönelik olarak resim sergisine ilgi duyan öğretmenlerin puan ortalamaları 34,95 iken, ilgi duymayan öğretmenlerin puan ortalamaları 36,18'dir. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna yönelik, resim sergisine ilgi duyan öğretmenlerin puan ortalamaları 20,34 iken, ilgi duymayan öğretmenlerin puan ortalamaları 20,54'tür. Düzeltici alt boyutunda ise resim sergisine ilgi duyan öğretmenlerin puan ortalamaları 9,16 iken, ilgi duymayan öğretmenlerin puan ortalamalarının 8,00 olduğu görülmektedir. Eğitici/geliştirici alt boyutunda ise resim sergisine ilgi duyan öğretmenler 15,32 puan ortalamasına sahip iken, ilgi duymayan öğretmenler 13,72 puan ortalamasına sahiptir.

Tablo 18'de görüldüğü üzere öğretmenlerin resim sergisi gezmeye ilgisi olup olmadığına ilişkin olarak dört alt boyut için de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05). Bu durumda öğretmenlerin resim sergisi gezmeye olan ilgilerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Buna yönelik olarak Arı (2010), müze bilinci öğrenme alanı etkinliklerinin gerçekleşebilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında, fiziksel şartlar dolayısı ile öğretmenlerin müze bilinci öğrenme alanı etkinliklerini sınıf dışında gerçekleştirmediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Gökmen (2004), müzelerin öğretmenler tarafından öğretim ortamı olarak görülüp görülmediğini ve hangi derslerde müzelerden yararlanıldığını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, resim derslerinde müzelerden yararlanma oranının en düşük seviyede olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Öğretmenler, çocukların resimlerini beğendiklerini ifade ederek ya da bilgi alarak tepki vermektedirler. Oysa ki çocuğun resmine eğitici ve geliştirici bir şekilde yaklaşılması hem motivasyonun hem de resim ve diğer becerilerin gelişmesinde daha etkilidir. Öğretmenler çocuklara her açıdan olduğu gibi sanatla ilgili çalışmalar için de model olmalıdır.

Çocukların gayret göstermesi ve bir etkinliğe katılmasını teşvik etmek amacıyla öğretmen, çocuklara cesaret verebilir ve model olabilir. Öğretmen, çocukların etkinliklerine katılmalı, birlikte sanat etkinlikleri yapabilmeli fakat bu konuda hassas davranarak çocukların yerine sanat yapma davranışından uzak durmalıdır. Resim çalışması yapan çocuğun sanatını izlemek, onun yanında bir süre kalmak, zengin diyaloglar için fırsatlar yaratmak, çocuğun çalışmasına saygı duyduğunu, önemsediğini ve takdir ettiğini gösterir. Çocuğun çabalarını desteklediğini göstermek amacıyla öğretmen "Bu gün yeni ve farklı olması için ne resmi yapacaksın?" veya "Bu gün iki resim yaptın, hangisini sergileyeceğine karar ver" şeklinde eğitici bir dil kullanabilir (Fox ve Schirrmaher, 2014).

### 5.1.6. Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları Aileler İle Kendi Meslektaşlarının Resim Çalışmalarına Yönelik Tepkileri Konusundaki Düşüncelerine Göre Değişiklik Göstermekte midir?

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerin aileler ile kendi meslektaşlarının resim çalışmalarına yönelik tepkileri konusundaki düşüncelerine göre yaklaşımlarının değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19

*Öğretmenlerin Çocukların Resim Çalışmalarına Yönelik Yaklaşım Puanlarının Ailelerin Verdiği Tepkilere Göre Ortalama ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Ailelerin çocuk resimlerine uygun tepkiler vermesi | N | $\bar{X}$ | SS | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | Evet | 76 | 35,22 | 6,96 | ,33 | ,73 |
| | Hayır | 84 | 34,88 | 6,03 | | |
| Araştırıc/Sorgulayıcı | Evet | 76 | 20,10 | 3,48 | -,81 | ,41 |
| | Hayır | 84 | 20,58 | 3,92 | | |
| Düzeltici | Evet | 76 | 9,13 | 3,60 | ,13 | ,89 |
| | Hayır | 84 | 9,03 | 4,96 | | |
| Eğitici/Geliştirici | Evet | 76 | 15,26 | 4,11 | ,11 | ,90 |
| | Hayır | 84 | 15,17 | 5,11 | | |

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının ailelerin çocuk resimlerine uygun tepkiler vermesine göre ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 19'da görülmektedir. Beğenme/övgü alt boyutuna yönelik olarak ailelerin uygun tepkiler verdiğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 35,22 iken, ailelerin uygun tepkiler vermediğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 34,88'dir. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna yönelik ailelerin uygun tepkiler verdiğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 20,10 iken, ailelerin uygun tepkiler vermediğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 20,58'dir. Düzeltici alt boyutunda ise ailelerin uygun tepkiler verdiğini

düşünen öğretmenler 9,13 puan ortalamasına sahip iken, ailelerin uygun tepkiler vermediğini düşünen öğretmenler 9,03 puan ortalamasına sahiptir.

Eğitici/geliştirici alt boyutunda ailelerin uygun tepkiler verdiğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 15,26 iken, ailelerin uygun tepkiler vermediğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 15,17'dir. Tablo 19'da görüldüğü şekilde öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik yaklaşımlarına ailelerin çocukların resimlerine uygun tepkiler verip vermediğine ilişkin düşüncelerine göre dört alt boyut için de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusu değildir (p>,05). Bu durumda ailelerin çocuklarının resim çalışmalarına uygun tepkiler verip vermemesi öğretmen yaklaşımları üzerinde etkili olmamaktadır. Baker (1992), çalışmasında, çocuğu okul öncesi eğitimi alan ebeveynlerin çocukların sanat çalışmaları için deneyim ortamı hazırladıkları, evde sanatsal uygulamalar yaptıkları ve çocukların bu konudaki tepkilerine duyarlı oldukları sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Demiriz, Dinçer ve Şimşek (2003), sanata ilgi duyan ebeveynlerin %80'lik bir çoğunluğunun çocuklarının etkinlikleri hakkında teşvik edici sözcükler kullandığını tespit etmişlerdir. Ailelerin olumlu tepki vermesi, çocukların sanat ile ilgili desteklendiğine işaret etmektedir. Ailelerin teşvik edici sözler kullanması, ilgilenmesi, çocukların sanattaki becerilerini artırabilir.

Sınıfta yapılan bazı sanat çalışmaları, özellikle boyaların kullanıldığı resim çalışmaları kimi çocuk için rahatsız edici olabilir. Aileleri tarafından temiz ve düzenli olma konusunda sıklıkla uyarılmış çocuklar dağınıklıktan ve kirden uzak kalmayı tercih edebilir. Bu sebeple öğretmen çocukların kirden ve dağınıklıktan uzaklaştıracak eski giysiler veya önlükler sağlayarak çocuğun daha rahat çalışmasını sağlayabilir. Bu konuda öğretmen, çocuğa "Ailen okulda boyama yaptığını biliyor ve bundan hoşlanmanı istiyor. Bir önlük giyebilirsin ve sonra temizlenebilirsin" şeklinde cesaretlendirerek boyama yapmaya teşvik edebilir. Bu doğrultuda öğretmen, ailelere de dağınıklık ve kirin sanat yapma sürecinin bir parçası olduğu konusunda bilgi vermelidir (Fox ve Schirrmaher, 2014).

Tablo 20

*Öğretmenlerin, Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşım Puanlarının Kendi Meslektaşlarının Verdiği Tepkilere Yönelik Düşüncelerine Göre Ortalama ve T-Testi Sonuçları*

| Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım | Meslektaşlarının çocuk resimlerine uygun tepkiler vermesi | N | $\bar{X}$ | SS | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Beğenme/Övgü | Evet | 109 | 35,56 | 6,35 | 1,50 | ,13 |
| | Hayır | 51 | 33,92 | 6,62 | | |
| Araştırıcı/Sorgulayıcı | Evet | 109 | 20,47 | 3,63 | ,59 | ,55 |
| | Hayır | 51 | 20,09 | 3,92 | | |
| Düzeltici | Evet | 109 | 9,10 | 4,08 | ,08 | ,93 |
| | Hayır | 51 | 9,03 | 4,92 | | |
| Eğitici/Geliştirici | Evet | 109 | 15,30 | 4,63 | ,33 | ,74 |
| | Hayır | 51 | 15,03 | 4,73 | | |

Öğretmenlerin, çocukların resim çalışmalarına yaklaşım puanlarının kendi meslektaşlarının verdiği tepkilere yönelik düşüncelerine göre ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 20'de görüldüğü şekildedir. Beğenme/övgü alt boyutuna yönelik olarak meslektaşlarının uygun tepkiler verdiğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 35,56 iken, meslektaşlarının uygun tepkiler vermediğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 33,92'dir. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna yönelik meslektaşlarının uygun tepkiler verdiğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 20,47 iken, meslektaşlarının uygun tepkiler vermediğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 20,09'dur. Düzeltici alt boyutuna yönelik olarak meslektaşlarının uygun tepkiler verdiğini düşünen öğretmenler 9,10 puan ortalamasına sahip iken, meslektaşlarının uygun tepkiler vermediğini düşünen öğretmenler 9,03 puan ortalamasına sahiptir.

Eğitici/geliştirici alt boyuta yönelik olarak meslektaşlarının uygun tepkiler verdiğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 15,30 iken, meslektaşlarının uygun tepkiler vermediğini düşünen öğretmenlerin puan ortalamaları 15,03 şeklindedir. Alt boyutlar bazında bakıldığında meslektaşlarının uygun tepkiler verip vermediğine ilişkin öğretmen görüşleri dört alt boyut için de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamıştır (p>,05). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, meslektaşlarının çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verdiğini düşünmektedir. Bu durumda meslektaşlarının uygun tepkiler verip vermediğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri de yaklaşımları üzerinde etkili olmamaktadır. Ayaydın (2004), görsel sanatlar eğitiminde değerlendirme sorununu incelediği çalışmasında, bazı eğitimcilerin görsel sanat eğitiminde yapılan uygulamaların değerlendirilmesi konusunda daha çok ürün odaklı değerlendirme, bir kısım öğretmenlerin de sürece yönelik değerlendirme yapmanın uygun olduğu görüşüne sahip olduğunu tespit etmiştir. Mamur (2004), çok alanlı sanat eğitiminde ölçümleme ve değerlendirme

yaklaşımlarını ele aldığı çalışmasında, görsel sanatlar öğretmenlerinin sanatsal etkinlikleri ölçmede ve değerlendirmede istenen düzeyde olmadıklarını, sınama, derecelendirme, öz eleştiri ve eleştiri gibi birbirini tamamlayan ve bütünleyen farklı boyutları kullanmadıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Mermer (2006), resim-iş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutumlarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin çoğunlukla ürüne dayalı değerlendirme yaptığını, öğrencilerin tutumları ve ilgilerini göz önünde bulundurmadıkları sonucuna varmıştır. Bu çalışmada da, öğretmen görüşlerine göre çocukların resim çalışmalarını uygun şekilde değerlendirmeyen öğretmen oranı küçümsenemeyecek orandadır.

Çalışmada genel olarak tüm bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin, çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarında, hizmet süresinin, görev yapılan okulun türünün, mezun olunan alanın, kurumun materyal donanımının, resim sanatına yönelik bireysel ilgileri, tutumları ve uygulamalarının, ailelerin ve meslektaşlarının çocukların resim çalışmalarına yönelik tepkileri hakkındaki düşüncelerinin etkili olmadığı görülmektedir. Sadece resim çalışmalarına yaklaşımda araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutunda, çalıştığı kurumun materyal donanımını yeterli bulmayan öğretmenlerin puanlarının istatistiksel fark yaratacak düzeyde fazla olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda resim çalışmalarına yaklaşımda beğenme/övgü ve araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutunda resim sanatına yeteneği olmadığını düşünen öğretmenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkaracak şekilde puanları yüksektir.

Çocuklarla resim çalışmaları hakkında konuşurken benimsenmesi ve uygulanması gereken yaklaşım eğitici/geliştirici yaklaşımdır. Beğenme/övgü yaklaşımında öğretmen “Çok hoş olmuş”, "Süper bir resim", "Çok yaratıcı olmuş", araştırıcı/sorgulayıcı yaklaşımda “Resmin ne anlatıyor?”, "Burada ne yapmak istedin", "Ne çizdin" şeklinde ifadeler kullanır. Düzeltici yaklaşımda ise “Bütün renkleri karıştırmışsın, bir dahakine ayrı ayrı boyamalısın”, "İyi, fakat .... bu renk olmaz, onları ... renge boyamalısın" ve "Burada ... eksik çizmişsin, .... tane çizmelisin" şeklinde ifadeler ile iletişim kurar. Bu yaklaşımlar, okul öncesi dönemdeki çocuğu eğitmede yararlı görülmemektedir. Ayrıca, çocuğun düşünmesine katkı sağlamamakta, yeni bir kavram öğretmemekte, estetik bir bakış açısı ve becerisi kazandırmamaktadır.

Çocukların resim çalışmaları, eğitici/geliştirici yaklaşım ile değerlendirilmeli ve tartışılmalıdır. Eğitici/geliştirici yaklaşımda öğretmen “Bugün yaptığın resimde tüm

renkleri kullandığını görüyorum", "... renklerini görüyorum, bunları nasıl oluşturdun?" ve "Kağıdında çok çizgi var, bazıları yukarıdan aşağıya dik, diğerleri eğri" şeklinde ki ifadeler ile iletişim kurmaktadır. Bu tarz bir yaklaşım çocuğun resmi hakkındaki farkındalığının artmasını, birçok kavram ve bilimsel yaklaşımı öğrenmesini, resmi hakkında doyum sağlamasını ve motivasyonunun artmasını desteklemektedir. Bu durumda öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarında çalışmadaki değişkenlerin etkili olmaması bu konuda farklı değişkenlerin etkili olması gerektiğini düşündürmektedir. Çocukların resim çalışmalarına yaklaşım ve çocuklar ile resim konusundaki iletişim, demografik verilerden çok, öğretmenlerin eğitimci olarak aldıkları eğitimler ve mesleki gelişimleri ile ilintilidir. Öğretmenlerin resim çalışmalarına eğitici şekilde yaklaşımlarının oldukça az olması da eğitici/geliştirici alt boyutundan aldıkları puanların azlığı ile kendini göstermektedir.

Öğretmenlerin %84,4'ü çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verdiklerini ifade etmiş olmasına rağmen resim çalışmalarına yaklaşımda, beğenme/övgü, araştırıcı/sorgulayıcı puan ortalamalarının yüksek olması, düzeltici yaklaşıma da başvurulması, öğretmenlerin doğru yaklaşım dışındaki yaklaşımlara da başvurduklarını veya bazı öğretmenlerin tamamen bu yaklaşımlarla tepki verdiklerini düşündürmektedir. Bu durum, öğretmenlerin, çocukların resim çalışmaları karşısında profesyonel olarak doğru iletişimi, etkileşimi sergilemediklerini düşündürmektedir. Çoğu öğretmenin de bu durumdan haberdar olmadıklarını, yanlış yaklaşımlarla çocuk resimlerine tepkiler verdiklerinin farkında olmadıklarını akla getirmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin aldıkları eğitimi içselleştiremediği veya uygulamalara dökemediği veya kendilerini görsel sanat eğitimine yönelik güncel tutamadığı, bu konunun önemi hakkında yeterli algıya sahip olmadıkları ve denetimlerin de yetersiz olduğu düşünülmektedir.

# 6. BÖLÜM

# SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çocukların resim çalışmalarına okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışma betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmaya Yozgat ilinden 160 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" ve "Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin %96,3'ünü kadınlar oluşturmaktadır.
- 1-5 yıldır görev yapan okul öncesi öğretmenleri çalışma grubunun %56,3 'ünü oluşturmaktadır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin %70'i Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki anasınıflarında görev yapmaktadır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin %88,8'i okul öncesi eğitimi alanında lisans mezunudur.
- Öğretmenlerin %58,1'i çalıştığı kurumun eğitime yönelik materyal donanımını yeterli bulmamaktadır.
- Öğretmenlerin %83,8'i çocuklara gerektiği kadar resim çalışması yaptırdığını düşünmektedir.
- Öğretmenlerin %84,4'ü çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verdiğini düşünmektedir.
- Öğretmenlerin %97,5'i çocukların resim çalışmalarına verdikleri tepkilerin önemli ve gerekli olduğunu düşünmektedir.

- Öğretmenlerin %75'i öğretmenlik yaptığı süre içerisinde görsel sanatlarla ilgili herhangi bir eğitim, konferans veya seminere katılmamıştır.
- Öğretmenlerin %53,1' i resim sanatına yönelik ilgileri olduğunu belirtmiştir.
- Öğretmenlerin %50,6'sı resim sanatına karşı bir yeteneği olmadığını belirtmiştir.
- Öğretmenlerin %93,1'i resim sergisi gezmekten hoşlandığını belirtmiştir.
- Öğretmenlerin %52,5'i ailelerin çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler vermediğini düşünmektedir.
- Öğretmenlerin % 68,1'i çalıştıkları kurumdaki diğer öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verdiğini düşünmektedir.

Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu'nu geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın taranmış, ilgili çalışmalar ve kuramsal temel incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte hazırlanan form kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulmuş, yapılan analizler sonucunda toplam varyansın %63' ünü açıklayan 24 madde ve 4 faktörden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracının özellikleri değerlendirildiğinde maddelerin faktör yüklerinin uygun olduğu, güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu (Cronbach Alfa: ,87) gözlenmiştir.

### 6.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine ve Çocukların Resim Çalışmalarına Yönelik Görüş ve Uygulamalarına Göre Yaklaşım Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Demografik bilgi formuna yönelik yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik benimsediği yaklaşım puanları, hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenler ile 6 ve daha fazla olan öğretmenler için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamıştır (p>,05). Bu durumda öğretmenlerin hizmet yılının çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarında bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik benimsediği yaklaşımın öğretmenin görev yaptığı kurumun türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucuna göre anasınıfında ve anaokulunda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05). Bu doğrultuda öğretmenlerin görev yaptığı okul türünün, çocukların resim çalışmalarına yönelik benimsedikleri yaklaşım üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik benimsediği yaklaşımın öğretmenin mezun olduğu alan türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucuna göre Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi Eğitimi Öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05). Öğretmenlerin mezun olduğu alanın, çocukların resim çalışmalarına yönelik benimsedikleri yaklaşım üzerinde bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Çocukların resim çalışmalarına öğretmenlerin yaklaşımlarının görev yaptıkları okulun materyal donanımı ile ilgili görüşlerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, beğenme/övgü, düzeltici ve eğitici/geliştirici alt boyutlarında istatistiksel açıdan bir fark olmadığı (p>,05), fakat araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmüştür (p<,05). Bu fark, görev yaptığı okulun materyal donanımını yeterli bulmayan öğretmenlerin, yeterli bulan öğretmenlere göre araştırıcı/sorgulayıcı yaklaşımı daha çok benimsediği yönünde kendini göstermektedir.

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının uygulamalarda resim çalışmalarına gerektiği kadar yer vermesi ile ilgili görüşlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizin sonuçlarında, uygulamalarında resim çalışmalarına yeteri kadar yer verdiğini ve vermediğini belirten öğretmenler arasında alt boyutlar bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (p>,05). Öğretmenlerin uygulamalarında resim çalışmalarına yer verme ile ilgili görüşlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarını etkilememektedir.

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının, uygun tepkiler verip vermemesi ile ilgili görüşlerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verdiğini ve vermediğini düşünen öğretmenler arasında alt boyutlar bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (p>,05). Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına uygun tepkiler verme ile ilgili görüşlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarını etkilemediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına verilen tepkininin önemi ile ilgili görüşlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarını belirlemede etkisi olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının verilen tepkininin önemi ile ilgili görüşlerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin

yapılan analiz sonucunda, çocukların resim çalışmalarına verilen tepkilerin önemli olduğu ve olmadığını düşünen öğretmenler arasında alt boyutlar bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (p>,05).

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının hizmet süresi içerisinde görsel sanatlarla ilgili eğitimler vb etkinliklere katılımına göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, herhangi bir etkinliğe katılan ve katılmayan öğretmenler arasında alt boyutlar bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>,05).

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımları üzerinde, resim sanatına yönelik özel ilgisi olup olmaması durumunun etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının, resim sanatına özel bir ilgisi olma durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, resim sanatına yönelik özel ilgisi bulunan ve bulunmayan öğretmenler arasında alt boyutlar bazında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05).

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının resim sanatına karşı yeteneği olma durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarında, resim sanatına yeteneği olduğunu düşünmeyen öğretmenler ile yeteneği olduğunu düşünen öğretmenlerin beğenme/övgü ve araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutuna yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (p<,05). Düzeltici ve eğitici/geliştirici alt boyutuna yönelik ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir. Bu durumda öğretmenlerin resim sanatına yeteneği olup olmaması durumunun düzeltici ve eğitici/geliştirici yaklaşımı benimsemesi üzerine etkisi olmaz iken, beğenme/övgü ve araştırıcı/sorgulayıcı yaklaşımını benimsemesi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının, resim sergisi gezmeye ilgisi olma durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, resim sergisi gezmeye ilgisi olan ve olmayan öğretmenler arasında alt boyutlar bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>,05). Bu doğrultuda öğretmenlerin resim sergisi gezmeye ilgisi olması veya olmaması, çocukların resim çalışmalarına yaklaşımları üzerinde etkili olmamaktadır.

Öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının ailelerin çocuk resimlerine uygun tepkiler vermesine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz

sonucunda, ailelerin çocuk resimlerine uygun tepkiler verdiğini düşünen ve düşünmeyen öğretmenler arasında alt boyutlar bazında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05).

Öğretmenlerin, çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının kendi meslektaşlarının verdiği tepkilere yönelik düşüncelerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, meslektaşlarının çocuk resimlerine uygun tepkiler verdiğini düşünen ve düşünmeyen öğretmenler arasında alt boyutlar bazında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05). Bu doğrultuda öğretmenlerin yaklaşımları üzerinde, kendi meslektaşlarının çocuk resimlerine uygun tepkiler verip vermemesine ilişkin düşüncelerinin bir etkisi olmamaktadır.

## 6.2. Öneriler

Çalışmada öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik olarak benimsediği yaklaşımın en yüksek puan ortalaması açısından bakıldığında, araştırıcı/sorgulayıcı yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin resim çalışmalarını değerlendirmede eğiticilikten ve sanatsal düşünme tarzından uzak olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sağlıklı bir yaklaşım olan eğitici/geliştirici yaklaşımı benimsemesini sağlamak amacıyla öncelikle lisans döneminde aldıkları eğitim gözden geçirilebilir. Görsel sanat eğitimi adıyla lisans döneminde öğrencilere verilen derste "Sanat öğelerini kullanarak sanat eleştirisi yapma" şeklinde bir öğrenme çıktısı mevcuttur. Fakat öğretmenlerin bu derste ki kazanımları sağlıklı bir şekilde edinemediği veya uygulamada göstermediği, sonuçlar itibari ile görülmektedir. Lisans döneminde bu derse gereken önem verilmesi, öğretmen adaylarının sanatsal bir düşünme ve eleştirme tarzına sahip olmasına özen gösterilmesi öğretmenlerin mesleki yaşamlarında çocukların sanat ürünlerini değerlendirirken eğitici bir yaklaşım benimsemesini sağlayabilir.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin hizmet süreleri, mezun oldukları alan, görev yaptığı okulun türü gibi demografik bazı özellikler çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarını etkilememektedir. Bu durumda öğretmenin eğitici/geliştirici yaklaşımı benimsemesini etkileyecek unsurlardan birisi öğretmenin kendini geliştirmesidir. Mesleki yaşamda kendini geliştirmek, alanda yaşanan güncel değişiklikleri, bilgileri takip etmek her bireyin mesleki sorumluluğudur. Nitekim kendini geliştirmeyen güncel tutmayan bir öğretmen körelecek ve öğrencisine faydalı olacak birikimlerini destekleyemeyecektir.

Özellikle çocuğun ilk karşılaştığı öğretmen olarak okul öncesi eğitimcisi çocukların hayata bakışını, deneyimlerini etkileyen, çocuklara rol model olan bireydir. Bu sebeple okul öncesi eğitimcisi sanatsal bakış açısına sahip, estetik eleştiriler yapabilen bir birey olmak amacıyla çocukların resim çalışmalarına karşı eğitici bir yaklaşım sergileme ve örnek olma konularında kendisini geliştirecek faaliyetlerde bulunabilir.

Öğretmenler görev yaptıkları kurumlarda çalışan meslektaşları ve yöneticileri ile işbirliği içerisinde olması bilgi birikimi ve deneyim konusunda bir paylaşım içerisinde olmalarını sağlar. Bu doğrultuda, öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına yönelik eğitici/geliştirici yaklaşımı benimsemesinde, görev yaptıkları okuldaki diğer öğretmenlerle etkileşim içerisinde olması fikir edinmesi açısından etkili olabilir. Öğretmenin sanatsal çalışmaları etkili hale getirmesi çocuklara daha fazla materyal ve donanım sağlayarak resim çalışmalarına ilgiyi artırması için okul yöneticisi ile olan etkileşimini artırması destek talep etmesi faydalı olabilir.

Öğretmenin çocukların resim çalışmalarına yönelik eğitici tutum sergilemesi çocukların estetik düşünme becerisini artırabilir. Bunu desteklemek amacıyla öğretmen, ailelere sanatın önemi, çocuklarının resim çalışmalarına yaklaşımları ile ilgili eğitim verebilir. Nitekim çocuğun okulda öğrendiklerini pekiştirmesi ve desteklenmesi, ailelerin de eğitimi ile mümkün olabilir.

Öğrenme-öğretmen süreci içerisinde dönem boyunca yapılan çalışmaların denetlenmesi hususunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen deneticiler, çocukların portfolyo dosyalarını değerlendirirken öğretmenlerin resim çalışmalarına yönelik eğitici/geliştirici yaklaşımı benimsemesi için bilgilendirmelerde bulunabilir.

Son olarak, yapılan bu araştırma Yozgat ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlı kalmıştır. Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu farklı şehirlerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanabilir.

# KAYNAKLAR


Abacı, O. (2006). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.

Abacı, O. (2014). Okul öncesinde sanatsal gelişim. Z. F. Temel (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim* içinde (s. 190-212). Ankara: Hedef.

Acer, D. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Materyal Geliştirme Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(2). 421-429.

Acer, D. (2015). The Arts in Turkish Preschool Education. *Arts Education Policy Review, 116*(1), 43-50.

Acer, D., & İlhan, A. Ç. (2004, Aralık). *Çocuk resimlerinin gelişimsel yönden incelenmesi*. Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara.

Adajian, T. (2005). On the prototype theory of concepts and the definition of art. *Journal of Aesthetics and Art Criticism, 63*. 231–236.

Akman, İ. (2014). *Okul öncesi dönem çocuğunun (5-6 yaş) kendini ifade etmesinde resmin önemi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alakuş, M. (2011). Sanat nedir?. A.O. Alakuş & L. Mercin. (Ed.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* içinde (s. 1-12). Ankara: Pegem.

Alakuş, A. O. (2003). İlköğretim çağındaki bireyler bakımından sanat eğitiminin gerekliliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 1-9.

Altinkaynak, S. O., Aydos, E. H., & Akman, B. (2012). The views of teachers and managers about art, music and drama activities carried out by ın-field-teachers in early childhood education institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 2040-2045.

Anderson, T. (2003). Art education for life. *International Journal of Art & Design Education*, *22*(1), 58-66.

Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(15). 11-17.

Arı, Ç. (2010). *Müze bilinci öğrenme alanı etkinliklerinin gerçekleşebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Artut, K. (2007). *Okul öncesinde resim eğitimi.* Ankara: Anı.

Aşçıoğlu, G. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyonun görsel sanat çalışmaları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayaydın, A. (2004). İlköğretim görsel sanatlar (resim-iş) eğitiminde değerlendirme sorunu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4* (7), 27-39.

Ayaydın, A. (2011). Sanatsal çalışmaların sergilenmesi. A.O. Alakuş & L. Mercin. (Ed.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* içinde (s.1-12). Ankara: Pegem.

Bae, J. H. (2004). Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal*,*31*(4), 247-254.

Bahia, S., & Trindade, J. P. (2012). Entwining psychology and visual arts: a classroom experience. *Online Submission*, *2*(2), 89-98.

Baker, D. W. (1994). Toward a sensible education: Inquiring into the role of the visual arts in early childhood education. *Visual Arts Research*, *20*(2), 92-104.

Baltacıoğlu, İ. H. (1975). Anlaşılmayan sanat gerçeği. Yeni Adam Gazetesi, Temmuz 1976, Sayı: 883, 4.

Barrett, M. S., Everett, M. C., & Smigiel, H. M. (2012). Meaning, value and engagement in the arts: findings from a participatory investigation of young australian children's perceptions of the arts. *International Journal of Early Childhood*, *44*(2), 185-201.

Batur, M. (2010). *İlköğretim 1. kademe görsel sanatlar dersi öğretim programı'nın kazanımlar öğesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Blatt, G, C. (2011). Understanding artful behavior as a human proclivity: Clues from a pre-kindergarten classroom. *Journal for Learning through the Arts. 7*(1). 1-20.

Brooks, M. (2009). What Vygotsky can teach us about young children drawing. *International Art in Early Child. 1*(1), 1-12.

Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara*:* Pegem.

Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara*:* Pegem.

Cesarone, B. (1999). ERIC/EECE Report: Benefits of art and music education. *Childhood Education, 76*(1), 52-53.

Charleroy, A., Frederiksen, J. A. G., Jensen, A., McKenna, S., Thomas, A. & Et.al. (2012). Child development and arts education: a review of current research and best practices. New York: The college board: the national coalition for core arts standards. Retrieved from http://tinyurl.com/bvj5hxs.

Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., & Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology*, *26*(1), 127-142.

Coates, E. (2002). 'I forgot the sky!' Children's stories contained within their drawings. *International Journal of Early Years Education, 10*(1), 21-35.

Coates, E., & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education, 14*(3), 221-241.

Cox, M. V., & Rowlands, A. (2000). The effect of three different educational approaches on children's drawing ability: Steiner, Montessori and traditional. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(4), 485-503.

Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper & Row.

Çakır İ, A. (1995). Okul öncesi eğitim programlarında resim dersinin yeri. *Anadolu Sanat Dergisi, 874*, 57-65. https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/1029 sayfasından erişilmiştir.

Çiçekler, C. Y., & Koruklu, N. Ö. (2013). 4-6 yaş arasındaki çocukların serbest resim çalışmalarındaki resim özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 28-2.

Dağlıoğlu, H. E., & Deniz, Ü. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının insan figürü çizimlerinin gelişimsel açıdan cinsiyete göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 35* (35).

Deasy, R. J. (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington: Arts Education Partnership.

Dehouske, E. J. (2006). A fourth dimension: Tapping the artist within the early childhood educator. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 27*(3), 291-302.

Derham, F. (1961) *Art for the Child Under Seven.* Watson, ACT: Australian Early Childhood Association.

Dilmaç, O., & Inanç, C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 382-400.

Dinçer, Ç., Demiriz, S., & Şimşek I., (2003). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin sanat etkinliklerine yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 28*(129), 50-53.

Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1992). *The creative curriculum for early childhood*. Washington, DC: Teaching Strategies.

Douglas, N. J., & Schwartz, J. B. (1967). Increasing awareness of art ideas of young children through guided experiences with ceramics. *Studies in Art Education*, *8*(2), 2-9.

Eckhoff, A. (2013). Conversational pedagogy: Exploring interactions between a teaching artist and young learners during visual arts experiences. *Early Childhood Education Journal*, *41*(5), 365-372.

Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care,179*(2), 217-232.

Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach* (Vol: 18). United Kingdom: Longman.

Engel, D. (1989). The little lump of clay. New York: The Viking.

Erbay, M. (1997). Sanat eğitiminin önemi. *Anadolu Sanat Dergisi*. (7). 50-55. https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1252/126354.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından erişilmiştir.

Ercan, G, Z., Günşen, G. & Fazlıoğlu Y. (2014). Okul öncesinde sanatın eğitimin diğer alanlarıyla bütünleştirilmesi. Z. F. Temel (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim* içinde (s.214-231) Ankara: Hedef.

Farokhi, M., & Hashemi, M. (2011). The analysis of children's drawings: social, emotional, physical, and psychological aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 2219-2224.

Feeney, S., & Moravcik, E. (1986). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*. *42*(6). 6-15.

Flood, A., & Bamford, A. (2007). Manipulation, simulation, stimulation: The role of art education in the digital age. *International Journal of Education Through Art*, *3*(2), 91-102.

Fox, J., & Schirrmacher, R. (2011). *Art and creative development for young children*. Cengage Learning.

Fox, J., & Schirrmacher, R. (2014). Sanat etkinliği planlama, uygulama ve değerlendirme. G. Duman (Çev.), *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (N. Aral & G. Duman Çev. Ed.) içinde (s. 168-183). Ankara: Nobel.

Fox, J., & Schirrmacher, R. (2014). Sanat ve gelişen çocuk. E. Durualp (Çev.) *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (N. Aral & G. Duman Çev. Ed.) içinde (s. 66-89). Ankara: Nobel.

Fox, J., & Schirrmacher, R. (2014). Yaratıcılığı anlamak. Y. M. Bıçakcı (Çev.), Ç*ocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* içinde (s.4-19). Ankara: Nobel.

Fox, J., & Schirrmacher, R. (2014). Bütüncül erken çocukluk sanat programı. İ.Ulutaş (Çev.), *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (N. Aral & G. Duman Çev. Ed.). içinde (s. 168-183). Ankara: Nobel.

Fox, J., & Schirrmacher, R. (2014). Sanatın değerlendirilmesi. Ü. Deniz & N. Aral (Çev.) *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. N. Aral & G. Duman (Çev. Ed.), içinde (s. 284-299). Ankara: Nobel.

Gardner, R. C. (1985), *Social psychology and social language learning: the role of motivation and attitudes.* London:Edward Arnold.

Gombrich, E. H. (1972). *Sanatın öyküsü*, (*B.Cömert, Çev.).* İstanbul: Remzi.

Göksu, E. (2006). *İlköğretim okulu görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersini değerlendirmeye yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gökmen, C, O. (2004). *İlköğretim 1. kademede müzelerin öğretim ortamı olarak yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Grene, M. (2007). Sanat öğrenimi ve öğretimine oluşturmacı bir perspektif. C. T. Fosnot. (Ed.). O*luşturmacilik: Teori perspektifler ve uygulama* (S. Durmuş, Çev.) içinde *(s.125-150)*. Ankara: Nobel.

Gross, J., & Hayne, H. (1998). Drawing facilitates children's verbal reports of emotionally laden events. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *4*(2), 163.

Gürdal, A. (2007). *Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Gürtuna, S. (2004). Güzel sanatlar eğitiminde yeni değerler. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1). 1-10.

Güven, G. (2015). 4-5 yaş grubu çocukların insan resim çizimlerinin yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre incelenmesi. *Education Sciences*, *9*(7), 203-211.

Hopperstad, M. H. (2008). Relationships between children's drawing and accompanying peer interaction in teacher-initiated drawing sessions. *International Journal of Early Years Education*, *16*(2), 133-150.

Huntsinger, C. S., Jose, P. E., Krieg, D. B., & Luo, Z. (2011). Cultural differences in Chinese American and European American children's drawing skills over time. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(1), 134-145.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2009). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade*. New York: Pearson.

Israel, D. (2009). *Staying in school: Arts education and New York City high school graduation rates*. New York: The Center For Arts Education.

İlden, S., & Kaymak, M. N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde sanat eğitimi anlayışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Akdenız Sanat Dergisi*, *9*(18). 21-29

İşler, A. Ş. (2003). Okul öncesinde disiplin temelli sanat eğitiminin uygulanabilirliğinin kuramsal temelleri ve çocuk gelişimi açısından önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8). 35-54.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara:Asil.

Kamri, B. (2001). *The value of drawing for young children in learning science*. Doctoral Dissertation. University of Massachusetts.

Karaaslan, S. (2005). Heykel ve mekan. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1).

Kaya, İ. (2007). Ülkemizde sanat eğitiminin sorunları, *Journal Of Fine Arts*, (11). 149-151.

Kefi, S. (2009). The implementation of creatively art activities in pre-school education, for supporting the children's creativeness in a dynamic learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2408-2410.

Kehnemuyi, Z. (2006). *Çocuğun görsel sanat eğitimi*. İstanbul: Yapı kredi.

Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim-görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem A.

Kılınç, E,F,. (2014). Çocukların sanatsal gelişimi. N. Aral & G. Duman (Ed.), *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (E. F. Kılınç, Çev.) içinde, (s.90-115). Ankara: Nobel.

Koçer, H. (2012). The evaluation of the art activities applied in preschool education programmes in terms of self-expression opportunity given to child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 51*, 289-295.

Korn-Bursztyn, C. (2002). Scenes from a studio: Working with the arts in an early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal, 30*(1), 39-46.

Kress, G., & Leeuwen, V. T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design.* London: Routledge.

Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking patterns of literacy*. London and New York: Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age.* London: Routledge.

Lim, B. (2004). Aesthetic discourses in early childhood settings: Dewey, Steiner, And Vygotsky. *Early Child Development and Care*, *174*(5), 473-486.

Lindsay, G. M. (2016). Do visual art experiences in early childhood settings foster educative growth or stagnation?. *International Art in Early Childhood Research Journal*, *5*(1), 1-14.

Lowenfeld, V., & Brittain, L. W. (1987*). Creative and mental growth*. New Yersey: Upper Saddle River.

Makin, L., White, M., & Owen, M. (1996). Creation or constraint: Anglo-Australian and Asian-Australian teacher response to children's art making. *Studies in Art Education*, 226-244.

Malin, H. (2013). Making meaningful: Intention in children's art making. *International Journal of Art & Design Education*, *32*(1), 6-17.

Mamur, N. (2004). Çok alanlı sanat eğitiminde ölçümleme ve değerlendirme yaklaşımları: Bolu ili örneği. *İlköğretim Online, 3*(2). 1-18.

Mccoubrey, S. (1994). Art and thinking skills. *BCATA Journal for Art Teachers*, *34*(1), n1.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf sayfasından erişilmiştir.

Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*. 36-46.

Mermer, C. Ö. (2006). *İlköğretim II. kademe resim-iş (sanat) eğitimi derslerinde sınama, ölçümleme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Metin, Ş., & Aral, N., (2012). Dört-yedi yaş çocuklarının resim gelişim özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1*(2). 56-69.

Misailidi, P., & Bonoti, F. (2008). Emotion in children's art do young children understand the emotions expressed in other children's drawings?. *Journal of Early Childhood Research*, *6*(2), 189-200.

Özalp, H, K. (2009). *Okul öncesi donem (5–6 yas grubu) sanat etkinliklerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin uygulanması üzerine bir durum çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özkan, B., & Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi, *Electronic Journal of Vocational Colleges, 4*(4) 79-85.

Özler, H. (2009). *Anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin yaratıcılık açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy V. (2003). Görsel Sanatlar Eğitimi. Ankara: Gündüz.

Öztürk, E. (2008). O*kul öncesi öğretmenlerinin sanatın diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi konusundaki inanışları*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, E. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve sanat etkinliklerinin bütünleştirilmesi konusundaki bakış açıları ve deneyimlerindeki değişikliklerin incelenmesi: durum çalışması.* Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, B, F. (2012). *Özel eğitim öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Parlakyıldız, B., & Yıldızbaş, F. (2006). Okul öncesi sanat etkinliklerinde artık materyallerin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *6*(1). 39-49.

Pavlou, V. (2009). Understanding young children's three-dimensional creative potential in art making. *International Journal of Art & Design Education, 28*(2), 139-150.

Pekdağ, G. N. (2012). *İlköğretim görsel sanatlar öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.

San, İ. (2003). *Sanat eğitimi ve kuramları.* Ankara: Ütopya.

Sayar, K. (2014). *Merhamet*. İstanbul: Timaş.

Schirrmacher, R. (1986). Talking with young children about their art. *Young Children*, July, 3-7.

Sharp, P. (1976). Aesthetic responses in early education. *Art Education*, *29*(5), 25-29.

Siu, K. W. M., Lam, M. S., & Wong, Y. L. (2015). Designing signs for children: a study of children's drawings for safety signs. *Communication Design*, *3*(2), 106-123.

Soygür, H. (1999). Sanat ve delilik. *Klinik Psikiyatri*, *2*, 124-133.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* Ankara: Anı.

Smith, N. R. (1982). The visual arts in early childhood education: Development and the creation of meaning. *Handbook of Research in Early Childhood Education*, 295-317.

Swann, A. (2005). The role of media and emerging representation in early childhood. *Art Education*, *58*(4), 41-47.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.

Tabachnick and Fidell, (2013) *B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.

Tarı, H. (2011). *İlköğretim okullarının 1. 2. 3. sınıflarında uygulanan görsel sanatlar dersinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Tekin, J. (2012). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış 1. Sınıf çocuklarının yaptıkları resimleri ile öğretmen algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Terzioğlu, T. (1993). Bilimde Yaratıcılık, Yaratıcı Bilim Adamı, *Yaratıcılık ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi No: 17, XVII. Eğitim Toplantısı*, 25-26 Kasım, Ankara: Şafak.

Thibault, P. J. (2013). *Re-reading Saussure: The dynamics of signs in social life*. London Routledge.

Tomaselli, L. (2013). *An investıgatıon of the development and use of memory in representatıonal drawıngs made by children 5-12 years*. Doctoral Dissertation. Columbia University.

Tunalı, İ. (1989). *Estetik*. İstanbul: Remzi.

Twigg, D. (2011). Look out below (and above)! Challenging adult understandings of displaying young children's artwork. *Contemporary Issues in Early Childhood, 12*(3), 262-273.

Ulutaş, İ., & Demiriz, S. (2014). Okul öncesinde görsel sanat eğitiminin önemi ve görsel sanat eğitimi programının özellikleri. Z. F. Temel (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim* içinde (s.170-187). Ankara: Hedef.

Vural, Ü, D,. (2011). Sanat yoluyla öğrenme ve yaratıcılık. A.O. Alakuş & L. Mercin (Ed.). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* içinde (s. 171-180). Ankara: Pegem.

Wong, K. M. B. (2007). Conceptions of art in Hong Kong preschool children. *Australian Journal of Early Childhood, 32*(4), 31-36.

Yağmurlar, B. K., & Tan, C. A. (2003). Sanat yoluyla eğitim kuramının eğitim üzerindeki etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (8). 65-80.

Yavuzer, H. (2012). *Resimleriyle çocuk, resimleriyle çocuğu tanıma.* İstanbul: Remzi.

Yazıcı, E., Baydar, I. Y., & Pınarcık, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sanata ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *e-International Journal of Educational Research, 7*(3). 74-88.

Yıldırım, A. (2014). Yaratıcılığa dayalı eğitim programları oluşturma. Z. F. Temel (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim* içinde (s.115-130). Ankara: Hedef.

Yılmaz, M. (2009). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar.* Ankara: Gündüz.

Yılmaz, G, M. (2011). Görsel sanatlar eğitimi. A.O. Alakuş & L. Mercin (Ed.). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* içinde (s. 13-18) Ankara: Pegem.

Zencirci, D. E. (2012). Okul öncesi dönemde resim eğitimi dersi kolaj uygulamaları. *Ege Eğitim Dergisi, 13*(2). 76-90.

Zimmerman, E., & Zimmerman, L. (2000). Art education and early childhood education: The young child as creator and meaning maker within a community context. *Young Children*, 87-92.

# EKLER

## Ek.1. İzin yazısı

T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

**Sayı** :55005497-605.01-E.13527268 30/12/2015
**Konu** : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.
b)Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 23/12/2015 tarihli ve 80287700-302.08.01/41736 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ, Doç. Dr. Ümit DENİZ'in danışmanlığında yürüttüğü **"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Sanat Çalışmalarına Yaklaşımlarının İncelenmesi"**konulu tezi ile ilgili çalışmasını 2015-2016 Eğitim/ Öğretim Yılında İlimiz Merkez ve ilçelerinde bulunan Okul öncesi Eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlere anket uygulamak için izin isteğine ait ilgi (b) sayılı yazı ve işlemli belgeleri ekte sunulmuştur.

Adı geçen araştırma izninin, İlgi (a) genelgede belirtilen esaslar doğrultusunda, İlimiz Merkez ve ilçelerinde bulunan Okul Öncesi Eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlere anket uygulanmasında sakınca bulunmamaktadır.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Saim KUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30/12/2015

Gökhan İKİTEMUR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
11.02.2016

A. Nohutlu Mah. 2. Hükümet Konağı 66100 YOZGAT
Elektronik Ağ: www.yozgat.meb.gov.tr
e-posta: argc66@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: T. BAL Memur
Tel: (0 354) 2806621
Faks: (0 354) 212 27 06

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d244-660b-3713-a524-44eb kodu ile teyit edilebilir.

**Ek.2. Demografik Bilgi Formu**

**1. Cinsiyetiniz:**

**1.** Kadın

**2.** Erkek

**2. Hizmet yılınız.**

**1.** 1-5 yıl

**2.** 6-10 yıl

**3.** 11-15 yıl

**4.** 16-20 yıl

**5.** 21- …

**3. Görev yaptığınız okulun türü.**

**1.** Anaokulu

**2.**Anasınıfı

**4. Yükseköğretim kurumundan mezun olduğunuz alan.**

1. Okul öncesi Öğretmenliği

2. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

3. Diğer ( Belirtiniz) ..……..

**5. Çalıştığınız okulun, eğitim için kullandığınız materyal donanımını yeterli buluyor musunuz?**

1. Evet 2.Hayır

**6. Öğretmenlik yaptığınız süre içerisinde görsel sanatlarla ilgili herhangi bir eğitim, seminer ya da konferansa katıldınız mı?**

1. Evet 2.Hayır

**7. Çocuklara gerektiği kadar resim çalışması yaptırdığınızı düşünüyor musunuz?**

1. Evet 2.Hayır

**8. Çocukların resim çalışmalarına uygun şekilde tepkiler verdiğinizi düşünüyor musunuz?**

1. Evet 2.Hayır

**9. Çocukların resim çalışmalarına verdiğiniz tepkilerin önemli ve gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?**

1. Evet 2.Hayır

**10. Resim sanatına yönelik özel bir ilginiz var mı?**

1. Evet 2.Hayır

**11. Resim sanatına karşı yeteneğiniz olduğunu düşünüyor musunuz?**

1. Evet 2.Hayır

**12. Resim sergisi gezmekten hoşlanır mısınız?**

1. Evet 2.Hayır

**13. Ailelerin çocukların resim çalışmalarına uygun şekilde tepkiler verdiğini düşünüyor musunuz?**

1. Evet 2.Hayır

**14. Çalıştığınız okulda diğer öğretmenlerin çocukların resim çalışmalarına uygun şekilde tepkiler verdiğini düşünüyor musunuz?**

1. Evet 2.Hayır