



**48-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN “SANATTAN EĞİTİME PROGRAMI”NIN
ÇOCUKLARIN TEMEL SANAT BECERİLERİNE ETKİSİ**

ZEYNEP SEDA ÇAVUŞ

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2017

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı: Zeynep Seda

Soyadı: ÇAVUŞ

Bölümü: Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın Çocukların Temel Sanat Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect Of “From Art To Education Program” For 48 to 72 Month Children On Children’s Basic Art Skills

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: Zeynep Seda ÇAVUŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zeynep Seda ÇAVUŞ tarafından hazırlanan “48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın Çocukların Temel Sanat Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Adalet KANDIR

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Başkan: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Afyon Kocatepe Üniversitesi



Üye: Yrd. Doç. Dr. Serap DEMİRİZ

Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Tez Savuma Tarihi: 15/06/2017

Bu tezin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI



TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince ve araştırmamın her aşamasında değerli görüşlerini, zamanını ve ilgisini benden esirgemeyen; çalışma disiplini, hayata karşı duruşu ve kişiliğiyle bana yol gösteren, iyi bir akademisyen olmam için düşünceleri ile yoluma ışık tutan, mesai saatleri dışında da manevi olarak her zaman yanımda olan değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Adalet KANDIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam süresince yapılan çalışmaları titizlikle takip ederek, akademik bilgi, deneyim ve görüşleriyle yol gösteren Tez İzleme Komitesi'ndeki değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR'a ve Doç. Dr. İlkey ULUTAŞ'a en derin duygularla teşekkür ederim.

Araştırmam süresince başaracağıma dair bana inanan, sevgi ve ilgileri ile beni yalnız bırakmayan değerli arkadaşlarım Zeynep Topcu BİLİR, Özlem OKYAY, Ayla KEÇECİ ve Dinçer KORKMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde ve uygulama aşamasında her türlü kolaylığı sağlayan okul idarecilerine, öğretmenlere, benimle zamanlarını paylaşan çocuklara ve ailelerine teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan aileme, yoğun çalışmalarım boyunca anlayış ve sevgisiyle bana destek olan eşim Şafak ÇAVUŞ'a ve kendisinden çaldığım zaman ve ilgiye rağmen koşulsuz sevgisi ve varlığıyla güç aldığım canım kızım Yaren ÇAVUŞ'a sonsuz teşekkür ederim.

Zeynep Seda ÇAVUŞ

Ankara, 2017

**48-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN “SANATTAN EĞİTİME
PROGRAMI”NIN ÇOCUKLARIN TEMEL SANAT BECERİLERİNE
ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Zeynep Seda ÇAVUŞ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2017

ÖZ

Araştırmanın amacı, 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın çocukların temel sanat becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Düzcce il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokuluna ve anasınıflarına devam eden 61-66 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, anaokuluna devam eden 48-72 aylık çocuklar arasından tesadüfî olarak seçilen 40 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocukların 20’si deney grubu, 20’si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanarak analiz edildiği karma desenli yöntem uygulanmıştır. Çocuklar ve ailelerine ilişkin kişisel bilgileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların temel sanat becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” ile 48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime Programı”nın etkililiğini değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Gözlem Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Aile Görüşme Formu” ve “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde; deney ve kontrol gruplarının “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı “Mann Whitney U testi” ile

test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test ortalama puanları arasındaki farkı test etmek ve deney grubunun ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları arasındaki farkı test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. “Öğretmen Gözlem Formu” için gözlemciler arası uyum Cohen’in kappa katsayısı değerleri kullanılarak gösterilmiştir. “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” ile toplanan veriler frekans ve yüzdelik dağılımlar halinde verilmiştir. “Aile Görüşme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” ndan elde edilen veriler gruplandırılarak içerik değerlendirilmesi yapılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; 48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanmasından hemen sonra yapılan deney ve kontrol grubu son-test puan ortalamalarında deney grubunun lehine anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubu çocuklarının ön-test/son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı düzeyde fark bulunurken, yine kontrol grubu çocuklarının ön-test/son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki çocuklarının ön-test/son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark belirlenmiştir. Deney grubu çocuklarının izleme testi ile son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde fark bulunmazken, izleme testi ile ön test puan ortalamaları karşılaştırıldığında izleme testi toplam değeri lehine anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. 48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime Programı”nın öğretmenler tarafından uygulanmasına ilişkin gözlem ve görüntü analizi sonuçlarına göre iki gözlemci tarafından doldurulan formlar arasındaki uyum, iyi/çok iyi uyuma düzeyinde bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında, 48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime Programı”nın, 48-72 aylık çocukların temel sanat becerileri kazanımları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, sanat eğitimi, temel sanat becerisi

Sayfa Adedi : 176+ xv

Danışman : Prof. Dr. Adalet KANDIR

**THE EFFECT OF "FROM ART TO EDUCATION" PROGRAM FOR
48 TO 72-MONTH CHILDREN ON CHILDREN'S BASIC ART
SKILLS**

(Ph.D Thesis)

Zeynep Seda ÇAVUŞ

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2017

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the effects of the "From Art to Education Program" for children aged 48-72 months on children's basic art skills. The universe of the research is composed of children aged 61-66 months attending the kindergartens attached to the Ministry of National Education in the province of Düzce in the academic year of 2015-2016. The study group consisted of 40 children randomly selected from 48-72 month-old children attending kindergarten. 20 of the children who constituted the study group were identified as the experimental group and the other 20 as the control group. In the study, a mixed pattern method was applied in which both qualitative and quantitative data were collected and analyzed. The "Personal Information Form" for collecting general information about children and their families, the "48-72 Month Basic Art Skills Assessment Tool" developed by the researcher and tested for reliability and validity, Teacher Observation Form ", Teacher Interview Form ", "Family Interview Form" and "Family Participation Evaluation Form" were used to evaluate the effectiveness of the Education Program. In the analysis of the data obtained in this study; the significance of the difference between the pre-test and post-test averages of the experimental group and control group from "48-72 Month Basic Art Skill Assessment Tool for Children" were analyzed with "Mann Whitney U test". The Wilcoxon Signed Ranks Test was applied to

test the difference between the pre-test and post-test mean scores of the experimental and control groups, and to test the difference between the average scores of the pre-test, post-test and follow-up test of the experimental group. For the "Teacher Observation Form", interobserver agreement was shown using Cohen's kappa coefficient values. With the "Family Participation Evaluation Form", the data collected were analyzed in frequency and percentages. "Family Interview Form" and "Teacher Interview Form" were evaluated by analyzing the content. As a result of the research; it was found that there was a significant difference between the experimental and control group in favor of the experimental group in the post-test averages immediately after the implementation of the "From Art to Education Program" for 48-72 month old children. When the pre-test / post-test point averages of the children in the experimental group were compared, there was a significant difference in favor of the post-test, and there was also a significant difference between the pre-test / post-test averages of the control group children. Furthermore, when the pre-test / post-test point averages of the children in the experimental and control groups were compared, there was a significant difference in favor of the experimental group. While there was no significant difference between the follow-up and post-test score averages of the children in the experimental group, the follow-up test average was found to be significantly higher in favor of the total value when compared to the pre-test averages. According to the observation and image analysis results of the teachers' implementation of the "From Art to Education Program" for 48-72 Months of Children, the alignment between the forms filled by the two observers was found to be in good / very good agreement. In light of these results, it can be said that "From Art to Education Program" for 48-72 months of children had an effect on the achievement of basic art skills of 48-72 months of children.

Keywords : Preschool education, art education, basic art skills

Number of Pages: 176+ xv

Supervisor : Prof. Dr. Adalet KANDIR

İÇİNDEKİLER

ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.1.1. Sanat Eğitiminin Kuramsal Temelleri.....	5
1.1.1.1. Sanat ve Sanat Eğitimi.....	5
1.1.1.2. Sanat Eğitimi ve Beyin Araştırmaları	9
1.1.1.3. Sanat Eğitiminde Yaratıcılık	12
1.1.1.4. Sanat Eğitiminde Estetik	16
1.1.1.5. Sanat Eğitiminde Eleştirel Düşünce	20
1.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi Yaklaşımları	22
1.1.2.1. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi Yaklaşımı	22
1.1.2.2. Öğretmen Merkezli Sanat Eğitimi Yaklaşımı	23
1.1.2.3. Çocuk Merkezli Sanat Eğitimi Yaklaşımı	23
1.1.3. Erken Çocukluk Eğitim Yaklaşımlarında Sanat Eğitimi.....	24
1.1.4. Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi Alanları.....	26

1.1.4.1. Görsel Sanatlar.....	26
1.1.4.2. Müzik.....	31
1.1.4.3. Yaratıcı Dans.....	37
1.1.4.4. Drama	40
1.1.5. Erken Çocukluk Programında Sanat Eğitimi	43
1.1.6. Erken Çocukluk Döneminde Temel Sanat Becerilerinin Gelişimi	47
1.2. Araştırmanın Amacı	52
1.2.1. Alt Amaçlar	52
1.3. Araştırmanın Önemi.....	53
1.4. Sayıtlılar	55
1.5. Sınırlılıklar	55
1.6. Tanımlar.....	55
1.7. İlgili Araştırmalar.....	56
BÖLÜM II.....	71
YÖNTEM	71
2.1. Araştırmanın Modeli	71
2.2. Evren ve Çalışma Grubu	74
2.2.1. Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Çalışma Grubu.....	74
2.2.2. Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Çalışma Grubu	76
2.3. Veri Toplama Araçları	77
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	77
2.3.2. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” Öğretmen Gözlem Formu.....	78
2.3.3. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” Öğretmen Görüşme Formu	79
2.3.4. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” Aile Görüşme Formu	79

2.3.5. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” Aile Katılımı Değerlendirme Formu.....	79
2.3.6. 48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı	80
2.4. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”.....	92
2.4.1. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın Hazırlanması	92
2.4.2. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın Uygulanması	103
2.4.3. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın Etkililiğini Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar	106
2.5. Verilerin Toplanması.....	123
2.6. Verilerin Analizi.....	124
BÖLÜM III.....	126
3.SONUÇ VE TARTIŞMA	126
3.1. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın 61-66 Aylık Çocukların Temel Sanat Becerileri Kazanımına Etkisine İlişkin Bulgular	126
3.2. Öneriler	141
KAYNAKLAR	143
EKLER	163
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	164
EK 2. Öğretmen Gözlem Formu	165
EK 3. Öğretmen Görüşme Formu.....	166
EK 4. Aile Görüşme Formu.....	167
EK 5. Aile Katılımı Değerlendirme Formu.....	168
EK 6. Araştırma İzni	170
EK 7 Kapsam Geçerliliğine İlişkin Uzman Görüşleri	171

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Okulların ve Çocuk Sayılarının Dağılımı.....	75
Tablo 2. Yaratıcılık Alt Boyutuna ait DFA Regresyon ve t Değerleri	88
Tablo 3. Estetik Alt Boyutuna Ait DFA Regresyon ve t Değerleri.....	89
Tablo 4. Eleştirel Bakış Alt Boyutuna Ait DFA Regresyon ve t Değerleri.....	90
Tablo 5. Yaşamla İlişkilendirme Alt Boyutuna Ait DFA Regresyon ve t Değerleri.....	91
Tablo 6. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” Etkinliklerinin Haftalara Göre Dağılımı.....	99
Tablo 7. Kappa Katsayısı Değerleri	107
Tablo 8. Gözlemci 1 ve Gözlemci 2’nin Deney Grubu Öğretmenine İlişkin Öğretmen Gözlem Formu Değerlendirmelerine Ait Kappa Katsayısı Değerleri (n=madde sayısı) .	108
Tablo 9. Ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerine Ayırdıkları Süreye Göre Dağılımı	111
Tablo 10. Ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Kiminle Yaptıklarına Göre Dağılımı.....	113
Tablo 11. Çocukların 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri İle İlgilenme Durumuna Göre Dağılımı.....	115
Tablo 12. Çocukların 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Tamamlama Durumuna Göre Dağılımı	116
Tablo 13. Çocukların 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Destekle Yapabilme Durumuna Göre Dağılımı.....	117

Tablo 14. Ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Açıklamalarına Uygun Olarak Gerçekleştirme Durumunun Dağılımı.....	118
Tablo 15. Ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Uygulama Sürecinde Çocuğun Güçlük Çekme Durumuna Göre Dağılımı.....	119
Tablo 16. Ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerinin Çocuklarının Gelişimindeki Etkisine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	120
Tablo 17. Ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Uygulama Sürecinde Ailenin Güçlük Çekme Durumuna Göre Dağılımı.....	121
Tablo 18. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın Uygulanmasına İlişkin Aile Görüşme Formu Değerlendirme Sonuçları	122
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı Ön-Test Standart Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	127
Tablo 20. Deney Grubundaki Çocukların 48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı Alt Boyutları ve Toplam Ön Test-Son Test Puanlarına Göre Ortalama Değerleri, Standart Sapma Değerleri ve Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları	129
Tablo 21. Kontrol Grubundaki Çocukların 48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı Alt Boyutları ve Toplam Ön Test-Son Test Puanlarına Göre Ortalama Değerleri, Standart Sapma Değerleri ve Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları	132
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı Alt Boyutları ve Toplam Son-Test Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	135
Tablo 23. Deney Grubu Çocuklarının 48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı Ön Test-Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	138

Tablo 24. <i>Deney Grubu Çocuklarının 48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı Ön Test-Son-Test ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	139
--	-----



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DBAE	Disiplin Temelli Sanat Eğitimi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EURYDICE	Avrupa Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İdari Ajansı
KGİ	Kapsam Geçerlilik İndeksi
KGO	Kapsam Geçerlilik Oranı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SEP	Sanat Eğitim Programı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Organizasyonu

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda teknolojik gelişmeler son hızla ilerlerken bilim ve akıldan uzaklaşmayan, aksine sanat yoluyla teknoloji ile insan arasında bağ kuran bireyler yetiştirmek kaliteli eğitim politikalarıyla olacaktır.

Eğitim politikalarının yön verdiği ilk basamak olan okul öncesi dönem, çocukların kişiliklerinin şekillendiği, yaşam alışkanlıklarını kazandığı insan hayatının en kritik dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde verilen eğitim çocuğun diğer eğitim dönemlerindeki yeterliliklerinin temelini hazırlamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde verilen eğitimin niteliği ve içeriği gelecek nesillerin kalitesini belirleyecektir.

Son yıllarda insan yeterliliklerini biçimlendirmede sanatın rolü tüm dünyada geniş ölçüde kabul edilmiştir. Uluslararası organizasyonlar sanat eğitime ilgi duymaktadır. UNESCO Genel Direktörü, 1999 yılında paydaşlarına ve eğitimle ilgili tüm kurum ve kuruluşlara kültür ve sanat eğitimi konusunda yapılması gereken her ne ise acelece eyleme geçilmesini bildirmiştir (UNESCO, 1999).

İnsan kişiliğinin oluştuğu dönem olan okul öncesi yıllarında verilen sanat eğitimi bu gelişmeler ışığında ciddiyetle ele alınması gereken bir alandır. Sanatın eğitimdeki etkisi üzerine küresel araştırma raporunda ve UNESCO'nun Yol Haritası raporunda sanat eğitimiyle çocukların insan hakları bilincini kazandıkları, kişisel kapasitelerini artırdığı, kültürel çeşitliliği geliştirdiği ve bu sayede eğitimin kalitesinin arttığı vurgulanmıştır (EURYDICE, 2009).

Okul öncesi dönem sanat eğitiminde yer alan görsel sanatlar, drama, müzik ve yaratıcı dans etkinlikleri sayesinde çocukların yaratıcılık, estetik, eleştirel düşünme ve sanatı yaşamla ilişkilendirme gibi temel sanat becerileri gelişecektir. Araştırmalar sanat etkinliklerinin çocukların akademik başarılarını da dolaylı yoldan artırdığını

göstermektedir. Örneğin görsel sanatlar sayesinde bir objeyi detaylı gözlemlene becerisi kazanan bir çocuk, geometri dersinde ayrıntılara dikkat ederek karşılaştığı problemi çözebilmektedir (Winner, Goldstein & Vincent-lancrin, 2003). Burada önemli olan ise bakmak ve görmek arasındaki farkı çocuğa aşılacak olan eğitim programıdır.

Beyin araştırmaları yaratıcılıkta beynin yalnızca bir bölümünün değil tümünün bir arada çalışmasının etkili olduğunu belirtmektedir. Beynin sol yarım küresi mantıksal, sözel, akılcı, soyut, sayısal, sağ yarım küresi de sözel olmayan, somut, sezgisel düşünmeye odaklıdır. Yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmek de beynin iki yarım küresini de birlikte harekete geçirecek eğitim programları ile mümkündür. Sanat eğitimi içinde yer alan drama, müzik, görsel sanat ve yaratıcı dans etkinliklerinin okul öncesi eğitim programıyla bütünleştirilerek verilmesiyle beynin her iki bölgesi de etkileşimli bir şekilde çalışma imkânı bulacak böylece kalıcı öğrenme gerçekleşecektir.

Ülkemizde okul öncesi dönemde verilen sanat eğitimi sanatın sadece bir alanı olan görsel sanata odaklanmakta, dünyada da bu durum görsel sanat ve müzik etkinlikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa sanat sadece görsel sanat değil, drama, müzik ve yaratıcı dans gibi geniş bir yelpazeye sahiptir. Okul öncesi dönemde sanat eğitimi okul öncesi programında yer alan diğer etkinliklerle bütünleştirilmeli ve sanatsal bakış açısı çocuklara uygun çevre ve yöntemlerle kazandırılmalıdır. Çocukların ilgi ve merakının en üst düzeyde olduğu yıllarda sanat eğitimi ürün odaklı değil süreç odaklı verilmelidir.

Gelişimin en önemli basamağı olan okul öncesi dönemde verilen kaliteli bir sanat eğitim programı ile çocukların görsel, estetik algıları, eleştirel düşünme becerileri, kültürel bilgileri, sanatsal kelime hazneleri gelişecek yaratıcılıkları desteklenecektir. Görsel sanatlar, drama, müzik ve yaratıcı dans etkinlikleriyle bütünleştirilen okul öncesi sanat eğitim programı çocuklara temel sanat becerileri kazandırırken çocuğun bir bütün olarak gelişmesini de destekleyecektir.

Bu bölümde tez konusu ile ilgili kuramsal çerçeveye, problem durumunun ne olduğuna; araştırmanın amacına; araştırmanın önemine; araştırmanın sınırlılıklarına; araştırmaya başlarken yapılan varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireyin bulunduğu ortama uyum sağlaması eğitimin en temel amacıdır ve bu amaca ulaşmak için gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönemden başlamak gerekir (Akduman, 2010; Gülay, 2009). Okul öncesi dönemde insan hayatının temelini oluşturan, motor, sosyal- duygusal, dil gelişimlerini desteklemeyi, öz bakım becerilerini kazandırmayı ve çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını sağlamayı amaçlayan bir eğitim programı uygulanmaktadır (Oktay, 1999; MEB, 2006).

Öğrenmenin nasıl oluştuğunu bilmek erken yaşlardan beri verilecek eğitimin niteliği açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle geçmişten günümüze çeşitli gelişim kuramları oluşturulmuş, bireyin daha iyi nasıl öğrendiği araştırılmaya çalışılmıştır. Önceleri çocuğun gelişiminin kendisinden kaynaklandığına ve biyolojik yanına ağırlık verilirken bilimin ilerlemesiyle çocuk gelişiminde kendisinin aktif katılımının, çevresel düzenlemelerin ve yakın çevresinin de etkili olduğu görüşü yaygınlaşmıştır (Cerniglia, 2006; Swim, 2004). Davranışçı yaklaşım savunucularından B.F. Skinner çocuğun öğrenmesinde ödül ve cezanın nasıl etkelediğini, Bronfenbrenner ekolojik sistemler kuramında çocuğun öğrenmesinde değişik düzeylerdeki ve kendisine farklı yakınlıkta bulunan çevrelerin etkisi ve çocuğun da onları etkilemesinin sonucunda olduğunu, sosyal öğrenme teorisini Bandura çocuğun çevresindeki durumları gözlemleyerek, bilişsel, davranışsal ve çevresel etkenleri birleştirip yorumlayarak öğrendiğini, Piaget bilişsel gelişim kuramında çocuğun biyolojik olarak olgunlaşmasıyla düşünme ve akıl yürütme şeklini yapılandırıldığını ve bu şekilde çevresine uyum gösterdiğini belirtmişlerdir (Baydar, Küntay, Gökşen, Yağmurlu & Cemalcılar, 2010; Bronfenbrenner, 1993; Cerniglia, 2006; French, 2007). Vygotsky'ye göre, çocuk zihnindeki kavramlar, fikirler, olgular, beceri ve tutumların kaynağı sosyal çevresidir ve çocuk çevresiyle etkileşime geçerek öğrenir (Senemoğlu, 2004). Bütün bu gelişim kuramları okul öncesi eğitim dönemi programının nasıl yapılandırılması gerektiği hakkında yol göstericidir.

Okul öncesi eğitim programı çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemesi bakımından gelişimsel, program anlayışı olarak bütüncül, programlama yaklaşımı olarak sarmaldır (MEB, 2006). Okul öncesi eğitim programı içinde çocukların ilgilerini, becerilerini ve gelişimlerini desteklemek amacıyla farklı içerik ve yapıda etkinlikler uygulanmakta ve bu etkinlikler aracılığıyla verilen sanat eğitimi de çocukların gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır (Bursztyn- Korn, 2002; Early Childhood Art Educators, 2006; Şimşek, 2011).

Sanat kavramı birçok kaynakta çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Sanat geçmişten beri insanın yaşamdan zevk almak ve onu yorumlamak amacıyla hayal gücünü kullanmasını sağlayan ve kendisini ifade etme yolculuğunda ona eşlik eden, çağdaş insanın yaşamında da benzer işlevleri yerine getiren bir olgu olduğu için eğitim içindeki rolü önemlidir (Acer, 2011; Madi, 2008;).

Sanatın erken yıllardan itibaren bireyin duyularını geliştirme, araştırma, keşfetme, deneme ve “...olursa ne olur?” gibi sorular sorma ve farklı iletişim yollarını uygulama gibi yaratıcı davranışlar üzerinde güçlü bir rolü vardır (Woolf & Belloli, 2005). Okul öncesi dönemde verilen kapsamlı sanat eğitimi çocukların entellektüel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişimine katkıda bulunan becerilerin, bilgilerin ve anlayışların kazanılmasının yanı sıra eğitimin bireyselleştirilmesini ve problem çözme becerisinin kazanılmasını da destekler (Baquial-Defeo, 2011; Çakmak & Geçmiş, 2012; Kalburan-Cevher, 2012). Sanat eğitimi alan bireyler farklı bakış açılarına sahip olur, yenilik ve yaratıcılık üzerine odaklanmanın yanında, geniş kültürel değerleri anlar, sosyal uyum gösterir, yaşamı farklı algılar ve yorumlarlar (Aral, 1999; Garvis & Pendergast, 2011; UNESCO, 2006). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi hayal gücünü ve eleştirel düşünmeyi destekleyerek bilişsel ve yaratıcı becerileri geliştirir. Çocuklar sanat eğitimi yoluyla duyularını keşfetmekte ve duyular yardımıyla da çevrelerindeki dünyayı öğrenmektedirler (Americans for the Arts, 2002; Fow & Berry, 2007).

Küresel ekonomide yaratıcılık çok önemlidir ve günümüzde kurumlar üretken olmak için sadece bilgili ve becerikli kişileri değil yenilikçi ve yaratıcı bireyleri tercih etmektedir ve yaratıcı insan modeli üzerinde uluslararası bir yarış mevcuttur (Argun, 2011; Duncan, 2011). Yaratıcılık literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Argun (2011,s.5) yaratıcılığı, bilinen bir olgudan yeni bir şey çıkarma, özgün bir senteze erişme, problemlere yeni çözüm yolları bulma, farklı ilişkiler kurma ve yeni düşünce şeması içinde yeni yaşantı, düşünce ve ürün ortaya koymak olarak tanımlamıştır. Erken dönemde verilen sanat eğitimi ile yaratıcılık gelişmektedir.

Çocuklar kendilerini ifade etme aracı olan sanat aracılığıyla kendi duygularını ifade edebilme, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve ilgi alanlarını belirleme fırsatı bulurlar. Sanat sadece çocukların özel yeteneklerini değil, tüm gelişim alanlarını destekler. Sanat eğitimi ile çocuklar diğer alanlarda öğrendiklerini bir araya getirme fırsatı bulurlar. Çevrelerinde olup biteni algılamayı, görmeyi ve estetik yargıda bulunmayı, yaratma ve yarattığından zevk almayı öğrenirler. Okul öncesi dönem çocukları onları

hayata hazırlayan, kendi ayakları üzerinde durabilmelerini sağlayan, bütün gelişim alanlarının desteklendiği bir eğitimden geçmektedir. Okul öncesi dönemde kazanılan davranışların olumlu bir şekilde devam edebilmesi sanat eğitimi ile mümkündür. Bu nedenle sanat eğitiminin gecikmesi, insan gelişiminin gecikmesidir (Bae, 2004; Kalburan-Cevher, 2012; Terwiel-Dizdar, 2010).

Okul öncesi eğitimde sanat eğitim programı ile çocukların göz ve el koordinasyonu gelişir. Bu durum onların öz bakım becerilerini ve okuma yazma becerileri gibi akademik becerilerini de destekler (Cerniglia, 2006; Goodwin, 2008;). Çocukların estetik bilgi ve estetik anlayışları renk, şekil, kompozisyon ve çeşitli formlar hakkındaki düşünce, duygu ve eleştirileri yoluyla gelişir. Bu estetik algının gelişmesi de dikkat ve özenle seçilen sanatsal etkinlikleri çocuklarla tanıştırmakla mümkündür (Follari, 2005). Grup olarak yapılan sanat çalışmaları çocukların birlikte bir şeyler planlamalarını ve bunu gerçekleştirmelerini işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaktadır (Davun, 2009).

1.1.1. Sanat Eğitiminin Kuramsal Temelleri

Erken çocukluk döneminde sanat eğitime ilişkin kuramlar daha çok sanat eğitiminin ne ve nasıl olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu bölümde sanat eğitime değinen kuramlar, sanat eğitimin öğeleri ve beyin araştırmaları üzerinde durulmuştur.

1.1.1.1. Sanat ve Sanat Eğitimi

Sanat kavramı tarih boyunca çeşitli şekillerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Sanat tanımları toplumların tarihine, kültürüne, yaşanmışlıklarına göre değişim göstermektedir. Birçok tanım arasında sanatı “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan araç” olarak açıklamak mümkündür. Diğer bir ifadeyle de ses, söze, maddeye, hacme, renge, çizgiye ve yüzeye, hoşla giden bağlantıları bulunan ahenkli biçimler vermek ya da vermeye çalışmak da bir sanat tanımıdır (Yolcu, 2009).

Sanat geçmişten beri insanın yaşamdan zevk almak ve onu yorumlamak amacıyla hayal gücünü kullanmasını sağlayan ve kendisini ifade etme yolculuğunda ona eşlik eden, çağdaş insanın yaşamında da benzer işlevleri yerine getiren bir olgu olduğu için eğitim içindeki rolü önemlidir (Acer, 2011; Madi, 2008).

Son yıllarda sanat temelli öğrenme ve insan gelişimi arasındaki ilişki eğitimcilerin üzerinde durdukları bir konudur. Son yapılan araştırmalar sanatın eğitime katılımın uzun süreli hafıza yaratıcı düşünme becerileri, yazma akıcılığı okuma yeteneği gibi bilişsel

gelişim ve akademik becerilerde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedirler. Sanat etkinliklerine aktif katılım gösterilerek çocuklar hayal güçlerini ve duyularını geliştirebilir, öğrendiklerini anlamlandırabilirler (Eisner, 2002; National Coalition for Core Arts Standart, 2012; Wright, 2007). Aynı zamanda sanat eğitimi ile insanlar dış dünyayı keşfedip iç dünyalarını yansıtmaya fırsatı bulurlar (Law, 2010).

Sanat eğitimi insanın sağlıklı gelişiminin temelini oluşturur. Özellikle eğitimin sanatla bütünleştirilmesi ile insanoğlu “ben kimim?” sorusuna cevap bulur. Olayları analiz edebilmeyi, eğlenceli hale getirmeyi, öğretmeyi ve fikirleri tartışabilmek gibi beşeri amaçlar için sanatı kullanır. Sanat günlük hayatın bütünleyici bir özelliğidir. Sanat eğitimi almış bir birey öz disiplini öğrenir, benlik saygısını sağlamlaştırır, takım çalışmasının ve işbirliğinin önemini farkına varır (Durualp, 2014). Sanat eğitiminin en önemli amaçlarından biri görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çünkü bu sayede birey çevresini tam anlamıyla algılar ve biçimlendirir. Yalnızca bakmak değil “görmek”, yalnızca duymak değil “işitmek”, yalnızca ellerle yoklamak değil “dokularını duymak” yaratıcılık için gerekli ilk aşamalardır (San, 1985). Küresel ekonomide yaratıcılık çok önemlidir ve günümüzde kurumlar üretken olmak için sadece bilgili ve becerikli kişileri değil yenilikçi ve yaratıcı bireyleri tercih etmektedir ve yaratıcı insan modeli üzerinde uluslararası bir yarış mevcuttur (Argun, 2011; Duncan, 2011).

Çağımızda çocukların eğitiminde beynin sol yarım küresinin aktif olduğu düşünme biçimlerini içeren yani fen ve matematik derslerinin ağırlıkta olduğu okul programları çocukların yetişmesinde hangi alanda olursa olsun ilerlemesinde ve yaratıcılıklarının gelişmesinde yeterli değildir. Fen ve matematik dersi gibi sanat dersleri de amacına uygun içerik ve saatte okul programlarında zorunlu olarak yer almalıdır. Beynin sağ yarım küresini aktif kılan, yani müzik, resim, drama ve görsel sanat etkinliklerine programda geniş yer vermek çocukların sezgisel düşünme biçimlerini geliştirmekte ve yaratıcı bireylerin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Buyurgan & Buyurgan, 2012).

Sanat eğitiminin okul programlarıyla bütünleştirilmesini ve bu sayede insanın bir çok zeka alanının geliştirilebileceğini savunan Howard Gardner, felsefeci Nelson Goodman tarafından kurulan “Project Zero” (sıfır projesi) da yardımcı yönetici olarak görev almıştır. Bu projenin amacı sanatsal bilgi ve deneyimde temel bir araştırma ortaya koymaktır. Gardner 1983’te bu projedeki deneyimlerinden yola çıkarak çoklu zeka kuramını geliştirmiştir (Mclure, 2009).

Gardner'ın çoklu zeka kuramına göre sanat müziksel zeka, uzaysal zeka ve deneysel-kinestetik zekayla bütün olarak ilgilidir. Müzikle hareket, uzaysal zeka, duygular, dil ve matematik arasında direk bağ olduğunu belirtmiştir. Gardner görsel sanatların da uzaysal zeka ile ilgili olduğunu ve görsel sanatların her gün çevreyi gözlemlemekle başladığını belirtir. Ayrıca görsel sanatlar renk, tasarım, biçim gibi uzaysal zeka ile ilgili öğeleri de içermektedir Gardner ayrıca “kişinin vücut hareketlerini kontrolü ve nesneleri ustaca tutma kapasitesi” bedensel kinestetik zekayı tanımladığını belirtmiştir (Garner, 1985). Bu nedenle dans ve tiyatro da bedensel-kinestetik zeka altındadır. Dans ve rol oynama dikkatlice gözlem yapmayı gerektirir ve bu da erken yaşlarda kazanılır. Gardner bir çok zeka alanının sanat eğitim programı ile bütünleştirilmesi gerektiğini savunmuştur (Hardy, 2011). Sanat ve öğrenmeyi inceleyen bir diğer kuramcı da Eisner'dir. Eisner, sanatı duygu dalgalanmalarının özel bir yolla ortaya konulması olarak tanımlar. Ona göre sanatsız bir yaşam çocukların yaşamını geçersiz kılar (Hardy, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşımda “öğrenme gelişimin sonucu değildir, öğrenmenin kendisi gelişimdir. Bu da öğrenen için bulmayı ve kendi kendini organize etmeyi gerektirir” (Fosnot, 2005). Yapılandırmacı kuramcılardan olan Piaget çocukların entelektüel gelişimlerinin çevre ile etkileşimleri sonucu olacağına inanır, bu nedenle deneyim temelli öğrenmeyi destekler. Piaget'e göre çocuğun öğrenmesinde aktif katılım önemlidir bu nedenle sanat da öğrenme için bir araçtır. Vygotsky de bilişsel gelişimin sosyal gelişimle birlikte etkileşerek oluştuğunu savunur. Vygotsky'nin sosyo-kültürel yapılandırmacı teorisine göre kişinin öğrenmesi sadece kendisiyle değil, arkadaşları, ailesi, sosyo ekonomik statüsü, kültürü ve eğitimiyle şekillenir ve bu onun hayatı anlama biçimidir. Ona göre çocuk başkalarından öğrenir ve dil de öğrenme için bir araçtır (Curtis, 2007; Cerniglia, 2006). Bu nedenle sanat etkinliklerinde kültür öğeleri ve etkileşim önemli yer tutar. Albert Bandura da tıpkı Vygotsky ve Piaget gibi çocukların gelişiminde aktif katılımı savunmuştur. Çocukların gözlem yoluyla öğrendiğini savunur (Cerniglia, 2006). Sanat etkinlikleri çocukların aktif katılım gösterebilecekleri ve gözleme imkan verebilecek şekilde yapılandırılmalı bu sayede anlamlı öğrenme için fırsatlar sunulmalıdır.

Yapılandırmacı Kuram temelini Jean Piaget ve Lev Vygotsky'den almaktadır. Her iki kuramcının görüşleri arasında farklılıklar olsa da ikisinin çalışmalarının çocuk gelişimi ve psikoloji üzerindeki etkileri büyüktür (Isbell & Raines, 2003).

Piaget bilişsel gelişimde çocuğun düzenli evrelerden geçtiğini fakat sanat gelişiminde düzenli evrelerin belirlenmesinin zihinsel evrelerin belirlenmesine göre daha zor olduğunu

belirtmektedir. Piaget insanda genel gelişimin ilerleme, sanat gelişiminin ise gerileme biçiminde devam ettiğini öne sürer. Küçük çocukların sanat çalışmaları büyük çocuklara göre daha yaratıcıdır. Piaget sanat gelişimde fiziksel, duygusal, algısal, bilişsel ve bireysel faktörleri de ele almıştır. Piaget'e göre tüm çocuklar belirli bir dizi içinde gelişen dört temel gelişim evresinden geçer. Bilişsel gelişim, duygusal motor ve somut sanat etkinlikleriyle başlayarak soyut ve yüksek seviye kavramsal işlemlere doğru ilerler. Piaget'e göre çizimler sembolik işlem türü olduğundan, sembolik oyun ile zihinsel şema arasında kabul edilen temsili etkinliklerdir. Çocuk bu temsili etkinlikten oyundaki gibi zevk alır ve gerçeği taklit ederek de zihinsel uyumu gerçekleştirir. Sanatsal etkinliklerde ilk çabalar çizimler yoluyla gerçekleşir ve bu da hem özümseme hem de uyarlama yoluyla adapte olma sürecine yardım eder. Yani Piaget' göre çizimin ilk formları taklit değil sadece oyun temellidir ve bu yürüme yaşındaki çocuklara kalem veya boya verilince kendisini karalama ya da oyun şeklinde gösterir. Çocuklar işlem öncesi dönemde ise duyu motor dönemde geliştirdikleri bütün deneyimleri yeniden yapılandırır ve oyunlarında hayallerini sembolleştirir. İşlem öncesi dönemde çocuk sadece dokunduğu veya gördüğü nesnelerle ilgili deneyimleri üzerinden nesneleri veya kavramları anlamlandırır bu da sanat eğitiminde çevre düzenlenmesi ve etkinliklerin yapılandırmasında eğitimcilere yol göstermektedir. Piaget' e göre sanat etkinlikleri çocukların gelişim seviyesine uygun, somuttan soyuta doğru ve onların bire bir dokunarak deneyimleyebildikleri etkinlikler yoluyla uygulanmalıdır (Grant-Lifschitz, 2012; Piaget, 1974; Schirmacher, 2006).

Edwards, Gandini ve Forman (1994, s.77) 'ın da belirttiği gibi Piaget de öğretmenlerin amacının çocuklara problem çözme becerilerini geliştirecekleri ve yaparak ve yaşayarak öğrenip, keşfedebilecekleri zengin eğitim ortamları sunmaktır.

LevVygotsky Piaget'in gelişimin öğrenmeden önce olduğunu savunmasının aksine, öğrenmenin gelişimden önce olduğunu savunur. Yani Vygotsky'e göre öğrenme gelişmeye sevk eder ve çocukların sosyal deneyimleri onların bilişsel gelişimlerini etkiler. Vygotsky sadece bireyin gelişimini değil, bu gelişimin bağlı olduğu sosyal ve kültürel dokunun da önemli olduğunu belirtmiştir. Kişilerdeki yaratıcı süreç, sosyal-kültürel çevreye bağlıdır (Palmer vd. 2001). Vygotsky'nin kuramında sosyo-kültürel teori, oyun, dil ve gelişmeye açık alan veya potansiyel gelişim bölgesi (ZPD) kavramları önemli yer tutar. Sosyo-kültürel teori Vygotsky'e göre çocukların sosyal deneyimlerinden kaynaklanan ruhsal gelişimlerini desteklemektedir. Eğitimde farklı geçmişlere ve farklı sosyokültürel özelliklere sahip bireylerle karşılaşan, oyun oynayan, farklı deneyimler yaşayan çocuk bu

farklılıklar sayesinde bilişsel gelişimini destekler (Berk & Winsler, 1995; Grant-Lifschitz, 2012). Vygotsky öğrenmede sosyal çevrenin etkisi üzerinde çok dursa da eğitimde çocuk merkezli yöntemi savunmaktadır (Ergün & Özsüer, 2006).

LevVygotsky ve Piaget'in görüşlerini sanat eğitimi üzerine birleştirdiğimizde sanat eğitiminin bilişsel gelişim için gerekli becerileri artırdığını söyleyebiliriz. Çünkü sanat eğitiminde fikir, olgu ve deneyimleri sanata dönüştürmek pek çok düşünme becerisi, neyin temsil edileceği ve bunun nasıl gerçekleştirilebileceğine karar vermeyi gerektirir. Sanat, yoğunlaşma, başlanılan işe devam etme ve sonuna kadar götürebilmeyi gerektirir ve bunların hepsi birer çalışma becerisidir. Sanat etkinlikleri problem çözmeyi, neden-sonuç ilişkisi kurmayı, düşünme becerilerini kullanmayı ve iletişim kurmayı artırır. Çocuğun gelişimine uygun planlanan ve uygulanan sanat etkinlikleri ile çocuğun kavram gelişimi de artar (Fox & Schirrmacher, 2012/2014).

1.1.1.2. Sanat Eğitimi ve Beyin Araştırmaları

Yeni beyin görüntüleme sistemleri bilim insanlarına beynin nasıl geliştiğini ve çalıştığını keşfetme fırsatı vermiştir. Araştırmalar en önemli öğrenmenin çocukluk yıllarında olduğunu ortaya koymakta bu da erken yıllardaki beyin gelişiminin artması için kaliteli erken eğitim programlarının hazırlanmasının önemini belirtmektedir.

Çocuklar milyonlarca sayıda sinirle doğarlar. Sinirler ve sinapslar arasındaki bağlar arttıkça öğrenmemiz de artar. Yetişkinlerle olan etkili iletişim ve anlamlı deneyimlerle çocukların beyin gelişimi derin bir şekilde uyarılır. Çocukların beynindeki sinapslar kalıcı hale gelmeye meyillidir. Kullanılmayan beyin hücreleri zamanla ölür ve etkisiz hale gelirler. Erken çocukluk yıllarında bir çocuk zayıf uyaran alırsa sinapsların gelişimi zayıflayacak ve beyin öğrenme için daha az bağlantı kuracaktır. Beyin araştırmaları özellikle hayatın ilk üç yılında elde edilen deneyimlerin çocuğun bütün potansiyelini erişmesi için belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu nörolojik çalışmalar bize insan hayatındaki kritik dönemleri göstermektedir. Beyin araştırmaları çocukların zorla ve ezberci öğrenmelerine karşıdır. Bunun yerine gelişimsel olarak uygun prensipleri önermektedir. Çocuk için en iyi öğrenme şekli aktif, elleyerek, anlamlı, kaynaştırılmış ve duyarlı olmalıdır. Aktif öğrenme deneyimleri görsel sanatlar ve müziği içerir ve hayat boyunca beyindeki bağları sağlamaktadır (Isbell & Raines, 2003).

Sağ ve sol yarı kürelerin birbirinden farklı işlevleri olduğu bilinmektedir. İnsanın yapmış olduğu bedensel veya fiziksel aktiviteye göre beynin sağ veya sol tarafı daha fazla faaliyet

göstermektedir. Beyin yapısının büyüklüğü ile zihin gelişimi arasında bir bağ olduğu düşünülse de Einstein'ın beyninin normal insan beyninden daha küçük yapıda olması bu görüşü desteklememektedir. Yani beyni büyük insanların daha zeki olduğu yanlıştır (Artut, 2002). Yapılan bilimsel araştırmalara göre normal bir zekâyâ sahip ve sanatla ilgilenen, yaratıcılığı olan kişilerin beyinlerin her iki tarafını da aktif olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sanatsal yaratmada sağ yarım küre daha çok çalışmaktadır. Ancak, sol yarım kürenin işbirliği olmadan sağ yarım kürenin tek başına yeterli olmayacağı bilinmektedir. Akıl ve mantığın denetimi olmadan sanatsal yaratıcılık da oluşmamaktadır (Balcı & Baytekin, 2004).

Sanat eğitiminde müziği ele aldığımızda müzikle uğraşan bir insanın beyni çeşitli değişimleri içinde barındırır. Müzikle uğraşmak duysal ve zihinsel süreçleri içinde barındırır, işitsel ve görsel algıyı, kinestetik kontrolü, örüntü tanımayı ve hafızayı gerektirir (Barrett, Ashley, Strait & Kraus, 2013). Sanat eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan dans ve hareket de öğrenme ve gelişmenin temel unsurlarındandır. Anne karnında başlayan ve ilk zamanlar istemsiz yapılan hareketler annenin kalp atışları, nefes alması ve sesiyle şekillenir ve anlam kazanır. Bu sayede beyindeki duyu motor sinirleri devreye girer ve beyne iletileri taşırlar. Doğum sonrasında da sesleri ve hareketleri bir iletişim aracı olarak kullanan bebek ilk sözsüz bedensel iletişimin temelini atar. Vücut dilini, ses tonunu bilinçli bir şekilde devreye sokarak çevresini yönlendirmeye başlar. Bu da insan beyninin duygu kontrol merkezi olan limbik sistemini çalıştırmayı gerektirir. Beynin ön tarafında yer alan limbik bölge sayesinde öğrenme ve hatırlama süreçleri ortaya çıkar (Burril, 2010).

Beyin çeşitli öğrenme fırsatlarıyla karşılaşarak, yaşamı anlamlandırmayı yeni sinirsel bağlar ve kısa yollar kurarak sağlayabilmektedir. Olumlu, destekleyici, uyarıcı ve hareket ve etkileşime olanak sağlanan ortamlarda beyinin yaratıcı gücü ortaya çıkmaktadır. İyi düzenlenmiş bir sanat eğitimi ortamıyla da beyini geliştirmek mümkündür. Sanat eğitimine katılım beyin verimini olumlu yönde arttırmaktadır. Resim, drama, müzik ve dans gibi etkinlikler akademik ve duygusal gelişim için gerekli olmasının yanında stresi azaltır, öğrenme çıktılarını artırır, gerçek motivasyonu sağlar, beyin kimyasını düzenler, vücut hafızasını genişletir ve harfi harfine sinirsel yolları yeniden birbirine bağlar (Farnklin, Fernandez, Mosby & Vigil, 2004; Respressand Lutfi, 2006).

İnsan beyninin ön bölgesinde genel sembol üretim alanı bulunur, sağ beyincik ve sol frontal korteks arasında geçit görevinde bulunan bu alanın adı singulat anteriordur sanat etkinlikleri bu bölgenin çalışmasını uyarır. Bu bölge daha sonra sırasıyla okuma,

matematik ve fen yeterliliklerini geliştirir. Beynin iki yarım küresi farklı alanlarda baskınlık göstermektedir. Sol yarım küresi baskın çalışan bireyler sözel, ardışık öğrenmede, zaman bilinçli, sonuç odaklı, mantıksal ve analitik ve temel olarak mantık alanında iyidirler. Sağ yarım küresi baskın çalışanlar ise sözel ifade ediminde ve telaffuzda zorluk yaşarlar, uzaysal zekâları mükemmeldir, duyuşal hafızaları iyi gelişmiştir. Öğrenmenin artması için beynin iki yarım küresinin de uyum içinde çalışması gerekir. Bu nedenle eğitimciler programlarında bu iki yarım küreyi birlikte çalıştıracak etkinlikler planlamalıdır (Respress & Lutfi, 2006; Walker, 1995).

Müzik ve uzaysal zekâ arasında açık bir bağlantı vardır, uzaysal zeka matematik problemlerini çözmeyi, bilimsel süreçleri yaratmayı ve bir çok şeyi planlama becerisi için gereklidir. Drama sayesinde hızlı düşünme, problem çözme, konsantrasyon ve kavramsal ve analitik düşünme becerileri gelişir. Müzikal deneyimlerin sinir sistemi üzerinde baskın bir etkisi vardır. Uzun süreli müzikal deneyimler dil üzerindeki sinirsel kodlamaları artırır ve hem görsel hem de işitsel etkileşimi sağlar. Müziğin eşlik etmiş olduğu dans ve hareket de erken yaşta çocuğa tanıtıldığında çocuğun uzaysal zekası, ritim duygusu ve işitsel algısı gelişir (Bernstorff, 2009). Dans ve hareket sayesinde özgüven, sosyal tolerans ve bireysel ve sosyal uyum becerileri gelişir. Beynin görsel sanatlara ait görsel beyin bölümü işitsel bölgeden beş kat daha büyüktür. Çocukların eğitimde görsel öğelere daha olumlu tepkiler vermektedir. Araştırmalar görsel sanat eğitimi alan çocukların okuma, yazma ve matematik başarılarının almayanlara göre daha fazla olduğunu göstermiştir (Catterall'den aktaran Respress and Lutfi, 2006).

Beyin araştırmacılarının eğitimcilere tavsiyesi sanat eğitimini okul müfredatının temel bir parçası haline getirmeleridir. Çünkü sanat eğitimi bireye üst düzey bilişsel beceriler kazandırır. Bu beceriler eleştirel ve yaratıcı düşünme, karmaşık durumları çözme becerisi, amaca odaklanma ve alternatif amaçları keşfederek sonuca odaklanma becerisi, farklı bakış açılarına sahip olma ve karar vermeyi erteleyebilme becerileridir (Oddleifson, 1991). Bu nedenle kaliteli ve bilinçli bir sanat eğitim programı ile okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişimi desteklenebilir. Bu bilgiler ışığında sanat eğitiminin içeriğinin ve uygulanmasının önemi bir kat daha artmaktadır.

1.1.1.3. Sanat Eğitiminde Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı “ kreaticitaet, creativity” dir. Latince’de “creare” sözcüğü doğurmak, meydana getirmek, yaratmak anlamındadır (Piirto, 1992; San, 2004).

Yaratıcılık bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda yer alan bir özelliktir (Ellioty, 1997). Torrance (1974, s.8) yaratıcı bireyi yetersizliklere karşı duyarlı, zorlukları tanımlayan ve bunlara çözüm yolları üreten, varsayımlarda bulunan veya hipotezler üreten ve bunları deneyen, test eden en sonunda da sonuçlar üzerinden karar veren şeklinde tanımlamıştır. Russ (1993, s.1)’ a göre ise bir ürünün yaratıcı olması için alışılmamış, eşsiz, orijinal, iyi kullanışlı ve estetik açıdan memnun edici olması gerekir.

Torrance yaratıcılığı; “sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma” şeklinde tanımlamaktadır (Kalburan, 2012; Kontaş, 2015; Torrance, 1977).

Bireysel anlamda günlük yaşamda veya iş yerinde problem çözebilme yaratıcılık olarak tanımlanırken, sosyal anlamda bilim alanında yeni buluşlar, sanatta yeni hareketlenmeler, yeni sosyal programlar yaratıcılık olarak tanımlanabilmektedir. Bu nedenle yaratıcılığın ekonomik önemi de çok açıktır çünkü yeni ürünler ve tasarımlar yeni işleri doğurmaktadır (Stenberg & Lubart, 2004).

Yaratıcılık birçok kaynağa ve kişiye göre farklı şekillerde açıklanmıştır. Yaratıcılıkta bazı kabul görmüş tanımlar şunlardır; değişik bakış açılarıyla bakabilme yeteneği, verilen bilginin ötesine geçebilme ve sınırların dışına çıkabilme, geleneksel yolların dışında düşünme, özgün bir şey yapma ve birbiriyle ilgisiz gibi görünen şeyleri yeni bir şey yaratmak için bir araya getirme (Schirmacher, 2006).

Yaratıcılığı birçok kuramcı kendi deneyimleri ve çalışmalarıyla açıklamaya çalışmıştır. Eğitim araştırmalarında yaratıcılık sadece gelişim ve genler üzerinde değil, kişi, ürün, süreç ve izler gibi her yerde birden bulunan bağlantılara odaklanır. Ve bu dört yaratıcılık olgusu Rhodes tarafından eğitimde ilgiyi sağlamak ve yetenekli bireyleri belirlemek için kullanılmıştır (Oss-Cech Chiacchia, 2009).

1950’de J.P. Guilford yaratıcılık ile ilgili konuşmasında araştırmacı kişilere iki ana soruyu yöneltmiştir, bunlar çocuklardaki yaratıcılığı nasıl bulabilecekleri ve yaratıcı kişiliği nasıl

geliştirebilecekleriydi (Piirto, 1992). Ardından araştırmacılar yaratıcılığı askeri alanlar ve bilimsel çalışmalar için için sorgulamışlardır (Oss-Cech Chiacchia, 2009).

Guildford yaratıcı bireylerdeki yaratıcı özellikleri orjinallik, akıcılık, esneklik hazırlanması, yeniden tanımlama, yakınsak düşünme ve farklı düşünme olarak tanımlamıştır (Kelly & Leggo, 2008; Piirto, 1992).

Akıcılık, herhangi bir olgudaki anlamsal birimlerin farklı bir araya getirilmesidir. Esneklik ise çeşitli düşünceleri ve anlamsal birimleri değişik şekillerde kullanmak, yeni olana adapte olmak veya spontanlık olarak açıklanmaktadır. Orijinallik bir şeyi farklı olarak genel anlamda belirlenen şeklinden uzakta olarak kullanmayı içerir. Ayrıntıcılık ise yaratıcı bireyde temel düşüncelere bağlı kalarak detaylar üretme becerisidir (Wang, 2003).

Yaratıcılığı destekleyen sanat sadece bir ders veya deneyim değildir, aynı zamanda yansıtıcı düşünmeyi, problem çözme, beceri gelişimi ve bir şeyi benzersiz ve yeni uygulamak ya da yeniden ortaya koymayı içeren süreçleri de içine alan bir kavramdır (Barrett, Everett & Smigiel, 2012).

Psikanalitik görüşe göre sanatta yaratıcılık sanat eserinde; istekleri, hayalleri, bastırılmak istenen duyguları, bir başka alanda dile getirilmesidir. Yani bilinçaltına itilen toplum tarafından hoş karşılanmayan düşünceler Freud'a göre belli bir süre sonra kendisini sanat, bilim ve spor alanlarında kabul edilebilen bir davranış olarak gösterir (Yolcu, 2009).

Davranışçı yaklaşım ise sanat eğitiminde çevrenin önemi üzerinde durur. Çocuğun ailesi veya öğretmeni yaratıcı sanatlara değer verirse çocuk da değer verecektir. Davranışçı yaklaşımın diğer önemli bir unsuru da yetişkinin “model olması” dır. Yaratıcı sanatta etkili bir biçimde ilgilenen bir yetişkini gözlemleyen çocuk da bu davranışı taklit edecektir (Isbell & Raines, 2003).

İnsancıl teoride yaratıcı insan kendini gerçekleştiren kişidir. Yeteneklerini bütünüyle işleyen ve ruhsal olarak sağlıklı bireydir. Kişisel gelişimde kişinin temel ihtiyaçlarını karşılamasından sonra kendini gerçekleştirme basamağı en üst seviyededir. Bu yaklaşıma göre sanat etkinliklerinde öğretmen çocukların temel ihtiyaçlarının giderildiğinden emin olmalıdır. Sanatta farklı olan şeylere eğer değer verilirse çocuklarda yeni şeyler deneme fırsatı için kendilerini güvende hissederler. Rogers'a göre yaratıcılık için gerekli şartlar; psikolojik olarak güvenli çevre, içsel değerlendirme, olasılıklar ve düşüncelerle oynama isteği ve deneyime açıklıktır (Isbell & Raines, 2003). İnsancıl yaklaşımın başlıca temsilcileri Carl Rogers ve Abraham Maslow'dur. Rogers'a göre yaratıcılık, birçok özgül

alanla sınırlanamaz. Yağlı boya tablo yapma, bir şarkı besteleme, yeni bir araç geliştirme, yeni bir terapi geliştirme süreci arasında yaratıcı süreç açısından temelde fark yoktur Carl Rogers ve Abraham Maslow'a göre yaratıcılık sonradan kazanılabilir. Rogers ve Maslow, çocukların gelişiminde psikolojik olarak güvenli bir ortamın erken çocuklukta önemli olduğunu savunur. Psikolojik olarak güvenli çevre çocukların özgürce ve yaratıcı düşünebildikleri ve entelektüel riskler aldığı yerdir. Böyle bir ortamda bireyler ne yaparlarsa kayıtsız şartsız kabul görürler ve özel ilgilerini takip edebilirler. Bu yaklaşıma göre erken çocuklukta sınıflar çocukların temel ihtiyaçlarını karşılayan, düşüncelerine saygı duyulan ve bireysel farklılıklara saygı duyulan bir ortam olmalıdır. Böyle sınıflarda eleştirme ve alay korkusu olmaz. Ayrıca çocukların yaratıcılık yeteneklerinin yanı sıra kişisel ve sosyal gelişimleri de desteklenir (Isbell & Raines, 2003; Yolcu, 2009).

Yaratıcılığı ilk tartışan teorisyenlerden birisi de Sigmund Freud'dur. Ona göre yaratıcılık id, ego ve süper ego gibi cinsel çağrışımların arasındaki çatışma sonucu ortaya çıkmaktadır. Freud'a göre yaratıcı kişi doyuma erişmemiş, bilinçaltı enerjilerine bir çıkış yolu bulmak için kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir fanteziye sığınır. Ona göre yaratıcılığın temelleri çocuklukta başlamış olan "oyun" dan gelmektedir (Yolcu, 2009). Yetişkinlerin oynamış olduğu çocuk oyunları ve serbest oyunlar yaratıcı etkinliklerdir. Yaratıcı etkinlikler için veya yaratıcı olmak için bilinçaltı ve karşılaşılan zorluklar motivasyonu sağlamaktadır. Sonuçta bilinçaltı ve yaşanan zorluklar tartışılan eşsiz düşünceleri ve yaratıcılığı etkilemektedir (Isbell & Raines, 2003).

Yapılandırmacı teoriye göre gelişim belirli bir sıra izler. Bebeklik döneminde duyu motor öğrenme önemli bir yer tutar. Okul öncesi dönem çocukları işlem öncesi dönemde oyunlarında sembolik temsiller kullanırlar. Fakat daha sonra somut işlem döneminde çocuklar soyut düşüncüyü kullanarak anlamayı sağlayabilirler. Yapılandırmacılara göre başarılı bir öğrenme nesneleri veya çevreyi keşfederek, deneyimleyerek ve manipüle ederek olur. Bu da direk yaratıcı düşüncenin gelişimi için aktif katılımın gerekli olduğunu vurgular (Isbell & Raines,2003).

Yapılandırmacı kurama uygun bir sınıf ortamı çocukların keşifler yapabileceği malzemelerle doludur. Gün boyu aktif öğrenme ve sosyal etkileşim vardır. Çocukların bireysel ilgileri grup çalışmaları ve uzun dönemli projeler aracılığıyla belirlenir. Yapılandırmacı öğrenme çocuk merkezli ve grubu oluşturan bireylerin ilgilerine dayanır (Isbell & Raines,2003).

Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramına göre anlamlı bir öğrenme diğerleriyle etkileşimle olur. Vygotsky'nin ZPD (Proksimal gelişim bölgesi) kavramı gelişime açık alan olarak bilinir. Bu kavrama göre çocuğun kimsenin yardımı olmadan sahip olduğu potansiyel ve bir yetişkin yardımıyla göstereceği potansiyel gelişim düzeyi vardır. Bu iki bölge arasındaki fark “gelişime açık alan”dır. Bu kurama göre yetişkin desteği ve sosyal etkileşimle çocukların sanatta yaratıcılık yeterlilikleri geliştirilebilir. İşbirliğine dayalı öğrenme ve sosyal etkileşim ile çocukların gelişim seviyeleri artırılabilir (Isbell & Raines, 2003).

Howard Gardner'a göre 7 tip zeka vardır, ardından 8. Zeka olan natüralist zekayı ve 9. Zeka üzerinde çalışmaktadır. Bu farklı zeka tipleri yaratıcı sanat ve yaratıcı düşünceyle ilgili özel yeni boyutlar kazandırmıştır. Gardner okullarda sadece iki tip zeka üzerinde durulduğunu belirtmiştir, birincisi sözel-dilsel zeka ve ikincisi de mantıksal matematiksel zeka. Sonuçta Gardner birçok zeka alanının göz ardı edildiğini ve kaybolduğunu belirtmiştir (Isbell & Raines, 2003).

Gardner'ın sekiz çeşit zeka birimi, sözel dil, mantıksal-matematiksel, müziksel, görsel-uzaysal, bedensel-kinestetik, kişiler arası, içsel zeka ve natüralist zekadır. Gardner'ın teorisine göre çeşitli yollarla ve iyi olduğunuz alanlarda öğrenebiliriz. Örneğin; dilsel zeka seviyesi yüksek olan bir birey, şair, oyuncu veya avukat olabilir. Gardner'a göre sanatçılar birkaç zeka alanını birlikte kullanırlar. Örneğin dansçılar bedensel-kinestetik, müzik ve uzaysal zekalarını kullanarak etkili performans sergilerler. Gardner'ın teorisine göre öğretmenler çocuklara çeşitli öğrenme fırsatları sunmalıdırlar. Yeni fikirler, yaklaşımlar ve teknikler deneyerek problem çözme becerisini destekleyen çevreler hazırlamalıdırlar. Bu şekilde hazırlanan bir sınıfta çocukların zeka alanlarının tümü için gelişme fırsatı verilmiş olur (Cerniglia, 2006; Curtis, 2007; Isbell & Raines, 2003).

Gardner'a göre yaratıcılık insan gelişiminin farklı dönemlerinde belirli formlar ve farklı ihtiyaçlar göstermektedir. İlk evre olan okul öncesi dönemde çocuklar sezgisel şekilde yaratıcıdırlar ve müzik, sanat, drama ve dil etkinliklerinden zevk alır. Okul öncesi dönem sonunda çocuk sanatsal açıdan zirveye ulaşmış, renkli, dengeli, ifade edici ve ritmik resimler yapar. İkinci evre olan yedi yaş civarında ise çocukların hayal gücü azalmış, dil, oyun ve akranlarla ilgilenmeye başladıklarından yaratıcılık ikinci planda kalmıştır. Ve bu dönemde çoğu çocuk kendi resimlerinden ziyade resim kopyalamayı tercih etmektedir. Onbeş-yirmibeş yaş arasındaki üçüncü evrede yaratıcı bir projeyi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin çakışmasını beraberinde getirir. Çoğu birey sabit fikirlere ve

becerilere bağılı kalırken, yaratıcı bireyler de risk alır, yeni projeler dener ve özgünlüğünü ortaya koyarak kendi farkını belli eder. Gardner’a göre sanatsal gelişimde yaratıcılığın temelleri ilk yaşlarda atılırken orta çocuklukta kaybolur. Tam da bu evrede kişi özel eğitim ya da bireysel ilgisiyle ilerleyip sanatsal anlamda gelişir ya da sanatı tamamıyla bırakır (Schirrmacher, 2006).

1.1.1.4. Sanat Eğitiminde Estetik

Sanat eğitiminin en önemli öğelerinden birisi de estetikdir. “Estetik” kavramı Yunanca “algılama, hissetmek” sözünden gelmekle birlikte duyarlı olma ve dünyadaki belirli deneyim ve özelliklere ilgili olmayı içerir (Lim, 2005). Estetik görsel sanatlar, yaratıcı yazım, müzik, drama ve hareket gibi ifade edici yöntemleri içerir ve disiplinler arasıdır. Estetik öğrenimine bilişsel, sosyal, duygusal ve psikomotor alandan ayrı olarak beşinci bir gelişim alanı denilebilir (Dehouske, 2001).

Dewey’e göre estetik deneyim kavramı estetik potansiyel gerçekleştiğinde ve sıradan bir şeyler dikkat çekici hale geldiğinde oluşan kaliteli andır. Schusterman (1997) da, estetik deneyimin dört boyutundan söz eder; keyif, duygu canlılığı, anlamlılık ve güzel sanat değeri ve Kniete ’ye göre de estetik deneyimin beş özelliği vardır; odaklanma, algı, heyecan, biliş ve kültürel kalıp (s.157). Estetik deneyimde duygusal girdi çok önemlidir, çünkü bu kişiye “artan duygusal farkındalık” kazandırır. Bu da manevi dönüşümü ve iletişimi sağlar (Lim, 2005). Müzik, görsel sanat ve hikaye gibi sanat işleri ile uğraşmanın öğrenmeyi güdüleme ve devam ettirme üzerinde geniş farkındalık sağladığı belirtilmektedir. Sanat eğitimi ve estetik eğitimi birbirini tamamlasalar da her ikisinin de odak noktası farklıdır. Sanat eğitimi sanat alanlarındaki farklı sunumları keşfetmeye yönelirken, estetik eğitimi herhangi bir sanat dalını yansıtmaya, anlama ve yaratıcılığa yönelir. Estetik eğitimi düşüncenin ve duygunun ifade edilişi için önemli bir sentez sunar. Düşünme ve duygunun bu senteziyle biliş ve hafızanın bu sentezi sunum ve ifade gibi iletişim becerisinin temelini oluşturur. Bu da çocukların dil ve okuma yazma becerileri için çok önemlidir (Johnson, 2007). Dewey çoğu bilim insanının aksine estetik deneyimin sadece görsel sanatlarla ilgili olmayacağını savunmuştur (Lim, 2004). Dewey’e göre estetik deneyimler çocuğun günlük yaşamından soyutlanamaz. Çocukların zihinlerinde var olan iletişimci, yapılandırmacı, ifade edici ve araştırmacı dürtüleri çalıştıran sanat etkinlikleri çocukların bütüncül olarak gelişmelerini sağlar. Bu dürtülerin kullanıldığı bütün etkinlikler estetik eğitimi için destekleyicidir (Kinnunen & Einarsdottir, 2013; Lim, 2004).

Sanat ve estetik kavramı genellikle birlikte kullanılan kavramlardır. Fakat dikkat edilmesi gereken nokta her sanat eserinin estetik olup olmadığı, her estetik unsurun da sanat eseri olup olmadığı sorunsalının çözümüdür. Burada önemli olan sanatta evrensel estetik kuralların neler olduğunu bilmek ve sanatı buna göre değerlendirmektir. Sanatta estetiğin kriterlerini inceleyen ve bunları evrensel boyutta inceleyen nörobilimci Ramachandran, içinde “ne?”, “neden?” ve “nasıl?” sorularını barındıran dokuz maddede estetik ilkeleri belirtmiştir (Ramachandran, 2015). Bu ilkeler; gruplandırma, zirve kayması, kontrast, izolasyon, örtüklük veya algı problemi çözme, tesadüflere duyulan tiksinti, intizam, simetri ve eğretilmedir. Gruplandırma ilkesi beynin görme alanı ile ilgili sinirlerin bir biriyle ilişkisinden ortaya çıkar. İnsan beyni görmüş olduğu bir çok şeyi gruplandırır, çünkü doğadaki bir çok şeyi kamuflaj ederek karmaşık görüntülerdeki nesneleri bu yolla tespit eder. Sanat eserlerinde bulunan öğelerde estetik anlamda mutlaka bir grupta vardır. Bir ressamın renkleri gruplandırması, dansda kullanılan koreografiler, müzikteki tekrarlar birer grupta örneği olarak verilebilir. Gruplama insana iyi hissettirir çünkü karmaşıklık karşısındaki çözüm yollarından biridir (Ramachandran, 2015).

Diğer bir ilke zirve kayması yasasıdır. Bu ilke aslında beynimizin görme sinirleriyle alakalı olan görmüş olduğumuz nesneleri algılama biçimimizle ilgilidir. Görmüş olduğumuz imgelerde abartılı ve farklı olan yerlere daha çok dikkat eder ve aklımızda tutarız. Sanat ürünlerindeki bu abartılı ve farklı unsurların kullanılması da sanatçının ifade etmek istediği şeyi vurgularken kullanmış olduğu bir yöntemdir. Tıpkı Picasso’nun tablolarındaki orantısız burun ve gözler gibi ya da karikatürlerde vurgulanan yüz yapıları gibi. Sanat eserlerindeki bu orantısız vurgulamalar zirve yasası ilkesine uygundur ve bu ilkeyi barındıran eserle sıradanlıktan çıkar ve sanat eserine dönüşür (Ramachandran, 2015).

Estetik kavramındaki bir diğer ilke de “kontrast”tır. Bilimsel olarak kontrast parlaklık, renk veya mekansal olarak bitişik iki bölge arasında bulunan başka bir özellikteki ani değişimdir. İki bölge arasındaki fark ne kadar büyükse kontrast da o kadar artar. Sanat eserlerini dikkat çekici ve estetik hale getirebilmek için kontrast nesnelerin betimlenmesinde sıklıkla kullanılır. Aşırı kontrast veya az kontrasttan ziyade dengeli biçimde kontrast kullanılan eserler daha estetikdir. Örneğin, kırmızı bir bluz üzerinde sarı bir şal kullanmak, nar çiçeği renkte bir şal kullanmaktan daha kontrast ve estetikdir (Ramachandran, 2015).

Sanat beyindeki görme alanlarını ve görsel görüntülerle bağlantılı duyguları coşkulu bir biçimde harekete geçiren imgeler yaratmakla ilgilidir. Estetikteki “yalıtım” ilkesi de

bununla bu tanımla birebir örtüşür. Bir sanatçı ürününü sergilerken bazı öğeleri vurgulamaktan kaçınır, bazılarını ön plana çıkarır. Örneğin bir ressam renk ve form gibi öğeleri vurgularken diğer kaynakları önemsemez (Ramachandran, 2015).

Sanat eserlerinde bazen bazı unsurların daha az görünür halde sunulması ve böylece daha çekici hale getirilmesiyle estetikte “örtüklük” ilkesi kullanılmaktadır. Örtüklük ilkesi beynimizin görme alanıyla ilgilidir. Estetik bir sanat eseri beynin görme alanlarını harekete geçirmek için olabildiğince fazla ve karşılıklı etkileşim içinde eserdeki saklanmış sanat unsurlarını kişiye sunar. Bu sırada kişinin sanat eserindeki unsurları teşhis ederken almış olduğu haz da örtüklük ilkesiyle anlatılır (Ramachandran, 2015).

Bir sanat ürünü incelenirken genelin dışında olan bütün tesadüfi öğeler insan beyni tarafından dışlanır ve beğenilmez. Yani genelin dışında, olması gerekenin dışına çıkıldığında beyin bu durumu anlamaya çabalar ve çözemediği zaman bunu hoş karşılamaz. Yani akla ve mantığa yatmayan durumlar sanat eserindeki estetik ilke olan “tesadüflere duyulan tiksinti” ilkesiyle açıklanır. Yine intizam ve düzene karşı duyduğumuz ihtiyaç, sanat eserlerinde aradığımız şeylerdir. Bu da estetikteki “intizam” ilkesi ile karşılık bulur. Aynı şekilde “simetri” ilkesi de estetik eser için bir ilkedir. Tamamen simetrik olmasından ziyade asimetric objelerin düzenlenmesi insan beynine daha estetik gelmektedir. İntizam ve simetri bir sanat eserinde birbirini tamamlayan estetik ilkelerdir. Bütün bu ilkeleri destekleyen son ilke ise “eğretileme” ilkesidir. Bu bir sanat ürünündeki tezatların bir arada kullanılmasından gelir. Örneğin bir heykelde coşkuyla dans eden bir insanın yüz ifadesinin hüzünlü olması gibi. Bu tezatları kullanarak sanatçı anlatmak istediklerini estetik biçimde sergilemiş olmaktadır (Ramachandran, 2015).

John Dewey Amerikan eğitim sistemine geleneksel yaklaşımın yerine çocuk merkezli okulları savunmuştur (Lim, 2000). John Dewey eğitimin çocukların ilgisine göre olması gerektiğini, yaratıcılığı teşvik eden ve deneyimlerinin sonucunu görebilecekleri bir eğitim sistemini önermiştir. Dewey’in görüşleri birçok eğitimciyi etkilemiştir. Bunlardan bazıları Bank Street Yaklaşımının kurucusu Lucy Sprague Mitchell, Reggio Emilia ve Howard Garner’dir.

Dewey’e göre insan yaşamında estetik eğitim çok önemlidir. Dewey’in estetik eğitiminin temelinde “deneyim” vardır (Dewey, 1934; Lim, 2000). Dewey’e göre estetik eğitim sadece görsel sanatlarla ilgili değildir. John Dewey’in sanat anlayışında iletişimci, yapılandırmacı, ifade edici ve gerekli uyaranlarla çocukların doğasında var olan

kapasitelerini göstermek yatar. Bu nedenle John Dewey serbestçe harekete izin veren, tartışmayı, uygulamayı, üretmeyi ve yapılandırmayı sağlayan bir çok etkinliğin içinde olduğu ilerleyici yaklaşımı ve bunun içinde sanatın entegre edildiğini savunur. Dewey'in eğitim anlayışında sanattan yoksun bilim boş ve kördür, üzerinde çalışılmasını gerektirecek hiçbir şey yoktur ve böyle bir bilim bizlere iyi yaşantılar sunmaz. Estetik deneyimlerde ve sanat eğitimi içerisinde üç temel sorgu biçimi vardır. Bunlardan ilki sorgulamanın yapılandırılması ve deneysel bakış açısıyla yaklaşılması bu da hayal gücü ve duyguların işe konulması demektir. İkinci olarak sanat etkinliğinin uygulanması yani malzemelerin kullanımı, üçüncü olarak da farklı teknik ve yöntemlerin sanat ürünü ortaya koyarken uygulanmasıdır. Dewey' e göre sanat duyumu ve anlamı bir araya getiren bir etkinliktir. Aynı zamanda toplumda sanat sayesinde bir iletişim gerçekleşir ve bu da demokrasinin, düşüncenin temelini oluşturur (Dewey, 2005; Johnston, 2009; Lim, 2000; Mattern,1999).

Estetiğin eğitimdeki önemine vurgulayan bilim adamlarından birisi de Waldorf okullarının kurucusu Rudolf Steiner'dir. Steiner eğitimde insanın doğasına odaklanmıştır. Steiner çocukların iç dünyasına odaklanmış, manevi ve maddesel yapıların nasıl oluştuğunu dikkatle gözlemlemiştir ve bu yapıların nasıl geliştiğini incelemiştir. Bu sayede de bütünsel bir estetik eğitim yaklaşımı geliştirmiş ve sanat temelli bir eğitim programını kurmuştur (Lim, 2000). Steiner'in yaklaşımında estetik eğitim temel unsurdur. Steiner'a göre insanın manevi yönden algılanması gerekir, insanın duygu ve düşüncelerini algılamak karmaşık bir süreçtir. Steiner'a göre çocuğun bilinci ilkel insanınki gibi hayal gücü bol, resimsel ve yetişkinlere göre dinamiktir. Bu nedenle estetik eğitimin amacı çocukların zengin şiir, resim ve hayali bilinçlerini beslemektedir. Steiner insanı üç yapıdan oluşmuş olarak tanımlar bunlar; beden, ruh ve maneviyat. Buna göre Steiner temel beş duyunun yanına daha birçok duyu katmıştır, bunlar; dokunmak, hayat, hareket, denge, sıcaklık, duyma, düşünme, kelime ve "ben" (Lim, 2000). Steiner eğitimini sadece drama, şiir, müzik ile sınırlandırmamış, sanatı diğer akademik alanlarla bütünleştirmiştir. Waldorf okullarında çocuğun sanatsal gelişimi birçok öğrenme fırsatının yer aldığı günlük çalışmaların içine işlenmiş olan resim, heykel, müzik, dramatizasyon vb. etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılır. Kısa oyunlar içine yerleştirilmiş hareket, şarkı, hikâye anlatımı doğrultusunda konular verilmektedir. Waldorf okullarında sınıf tasarımı ve düzenlenmesi sanatsal çalışmalar için uyarıcı niteliktedir ve bu da çocuğun sanatsal yönünü geliştirir (Lim, 2000; Temel, 2012).

1.1.1.5. Sanat Eğitiminde Eleştirel Düşünce

Eleştirel düşünme süreci anlama, betimleme, analiz etme, sonuç çıkarma ve özel ölçütlere göre iyi bir yorum yapma deneyimini içermektedir. Sanat eğitiminin en önemli gerekçelerinden birisi de estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve sanat üretiminde gerekli olan etkili eleştirel düşünme becerilerini desteklemesidir (Puchyr, 1991). Eisner (1985), okuma gibi bilişsel becerilerin sanat eğitiminde yer alan eleştirel çalışmalarla geliştirilebileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda sanat etkinliklerinde estetik ve eleştirel düşünme süreçleri sayesinde çocuklar gözlem, betimleme, yorumlama ve değerlendirme yaparak kendi kişisel değerlendirme güçlerini geliştirmektedirler. Bu sayede çocuklar bir sanat eserinde yer alan görsel anlatımı anlayabilir ve yorumlayabilirler. Çocuklar sanat etkinliklerinde duyuları sayesinde görsel bilgileri beyinlerinde var olan bilişsel süreçlerden geçirerek sanat ürünlerini algırlar. Fredette'ye göre sanat eleştirisi ve estetik görsel algılama çabalarının tümüdür (Fredette'den aktaran Puchyr, 1991, s.134).

Algı öğrenilen bir davranıştır ve çocuklar algısal gelişimde farklı evrelerden geçmektedirler. Sanat eğitiminde çocukların görsel algıları onlara rehber olunarak öğretim yapıldığında artmaktadır. Yapılan çalışmalar sanat eğitimi sırasında sözel ifadelerin kullanılması ve teşvik edilmesinin sanat eleştirisi becerilerini artırdığını göstermektedir (Eisner, 1985; Koroscik & Blinn, 1983).

Sanat eğitiminde eleştirel düşünme becerisi denildiği zaman çocuklara soru sorma tekniklerinin bu becerinin gelişiminde rolü önemlidir. Küçük çocuklara yüksek bilişsel seviyede sorular soran öğretmenlerin çocukların problem çözme ve cevaplama yollarını etkiledikleri belirtilmektedir. Taunton (1983), sanat eleştirisinde çocuklarla yapılacak sohbetlerde dört ana soru tipi belirlemiştir. Bu soru tipleri sanat eleştirisinde çocukların sanatla ilgili eleştirel düşüncelerini cesaretlendirmektedir. Bu soru tipleri şunlardır:

1) Bilişsel Hafıza Soruları: çocuklar bu tip sorulara cevap vermek için daha önceden öğrendikleri tanımları veya bilgileri sanat etkinliği sırasında yeniden üretmektedir. Bu sorular genellikle çizgi, renk, doku, şekil gibi duysal özellikleri betimlemeye veya bütünlük, ritim, baskınlık ve denge gibi özelliklere odaklanmaktadır. Örneğin bu resimde ne görüyorsun? sorusunda olduğu gibi.

2) Yakınsak Sorular: Bu tip sorular analiz ve karşılaştırma becerilerini desteklemektedir. Çocuklar verdikleri cevabın nedenini açıklamaktadırlar. Örneğin bu resimde gördüğün en büyük ve en küçük şey sence nedir? sorusunda olduğu gibi.

3) Iraksak Sorular: Bu sorularda düşüncelerdeki detaylar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Çocuklar bu sorulara cevap verirken bir konu hakkındaki kendi düşüncelerini ortaya koyarlar. Örneğin bu resimde eğer bir erkek çocuk olsaydı nasıl olurdu? sorusunda olduğu gibi.

4) Değerlendirici Sorular: Çocukların kendilerine ait değer yargıları ve seçimleri bu soruların cevaplarıyla ortaya çıkarılır. Böylece çocuklar sanat ürünündeki belirli bir özelliği değerlendirmek durumunda kalırlar. Örneğin sence bu resim üzgün mü mutlu mu? Neden? sorusunda olduğu gibi.

Ayrıca Taunton çocukların cevaplarını kolaylaştırmak için ek sorular sorulmasının gerekliliğini belirtmiştir. Örneğin neden bunu sevdin? Resmin hangi bölümü böyle düşünmeni sağladı? Gibi. Ve eğer çocuk “bilmiyorum” şeklinde yanıt verirse sorunun şeklini değiştirmenin yararlı olacağını belirtmiştir. Örneğin, eğer ruh halinin ne olduğunu bilmiyorsan, bu resmin seni nasıl hissettirdiğini anlatabilir misin? Gibi.

Çocukların yüksek seviyede eleştirel düşünme becerileri geliştirilerek, sanat eğitiminin amaçları içinde yer alan olan çocukların sanata ve sanat ürünlerine karşı entelektüel bir kimlik kazanmaları desteklenir. Çocuklara sanat eğitimi sayesinde sanat yapıtlarının çözümlenmesi olarak yorumlanan sanat eleştirisi kavramı da verilmiş olur (İşler, 2005; Puchyr, 1991). Sanat eleştirisi tanımlama, yorumlama, yargılama ve sanat göre kuram oluşturma olarak dört etkinlik üzerinde şekillenmiştir. Yorum ise eleştirinin en önemli ögesi ve sanat eleştirisinde çağdaş yaklaşımın parçasıdır (Barret,1994).

Okul öncesi ve ilkokulun ilk yıllarında sanat eleştirisi çalışmalarından sanat etkinliğinin uygulanmasından sonra çözümleme, adlandırma, tanımlama, ayırt etme ve sınıflama gibi algısal ve zihinsel süreçler üzerinde durarak çocukların fikirlerini sunmalarına fırsat verilmelidir (İşler, 2005). Çocuklar bu dönemde bir sanat ürünündeki temel sanatsal öğeleri tanıyabilirler. Öğretmenler bir sanat eseri incelenirken bu eserdeki farklı biçimlerin gözlenmesi konusunda çocuklara rehberlik edebilirler. Örneğin aynı özellikteki biçim ve formları eşleştirme, farklı olanları ayırt etme, büyük-küçük, parlak-mat, doğal-yapay, düzenli- düzensiz gibi farklı özellikleri tanımlarına ve ayırt etmelerine destek verilebilir (Linderman, 1997).

1.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi Yaklaşımları

Sanat eğitiminde hangi yaklaşım seçilirse seçilsin ana amaç sanatçı yetiştirmekten ziyade çocuğun sanata olan ilgisini artırmaktır. Erken çocukluk dönemi sanat eğitimi programının kapsamı duyuşal deneyimler, estetik deneyimler, sanat çalışmalarının yapıldığı mekan, zaman ve materyalleri içermekle birlikte gelişim dönemlerinin ilerlemesine bağılı olarak da sanatsal biçim ve tarzların öğretilmesinden oluşmaktadır (Fox & Schirmacher, 2014). Okul öncesi dönemde çocukların bireysel farklılıkları ve ilgileri doğrultusunda eğitimde sadece tek bir yöntemi kullanmak uygun değildir. Bu nedenle farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmak, farklı yaklaşımları benimsemek eğitimin içeriğini zenginleştirip kalitesini artıracaktır. Aşağıda erken çocukluk döneminde kullanılan sanat eğitimi yaklaşımları açıklanmıştır.

1.1.2.1. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi Yaklaşımı

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (Disiplin Based Art Education-DBAE) okul öncesi dönemden on iki yaşına kadar olan çocuklar için geliştirilmiş bir sanat eğitim ve öğretim yaklaşımıdır. 1982 yılında ABD’de Getty Güzel Sanatlar Eğitim Merkezi’nin geliştirdiğı programda sanatın genel eğitim içinde odak noktası olmasını amaçlamıştır. Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin içeriğinde sanatsal uygulamalar, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda çocukların sadece sanatı uygulaması değil sanat yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi de önemsenmiştir (Aykut, 2006; Fox & Schirmacher, 2014; Greer,1993; Özsoy, 2015; Yolcu, 2009).

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi içinde sanata dair dört temel disiplini içinde barındırır bunlar sanat uygulama çalışmaları, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik (İşler, 2003). Bu dört disiplin çerçevesinde verilen eğitim sayesinde çocuklar sanatı, sanatçıyı ve sanat üretme sürecini, yaratıcılığı, sanatın kültür ve toplumlar üzerindeki önemini ve etkisini anlarlar (Fox & Schirmacher, 2014). Bu yaklaşımda çocuklar sanatı farklı biçimlerde uygularken sanat tarihi ile tarihsel konularla bağ kurma fırsatı yakalayarak gördükleri resim ve fotoğrafları yorumlamayı öğrenirler. Böylece sosyal olguların anlaşılmasında görsel okuryazarlıkları da gelişir. Ayrıca sanat tarihi birçok farklı kültür ve toplumların özelliklerini ve varoluş biçimlerini anlatarak çocukların farklı bakış açısıyla gelişmelerine katkıda bulunur. Çocuklar sanat eleştirisi sayesinde bir sanat eserini betimlemeyi, anlamayı, yorumlamayı ve onun hakkında fikir sahibi olmayı öğrenirler. Yani sanat eleştirisi yapan bir çocuk sanatsal dille konuşabilir. Sanat eleştirisinde çocuklar bir sanat eserinde beş noktaya odaklanırlar. Bunlar sanat eserin ne olduğu, sanat eserine

baktıklarında ne gördükleri, sanatçının ne anlatmak istediği, sanat eserinin çocuğa ne hissettirdiği ve çocuğun sanat eserini beğenip beğenmemesidir. Bu konuşmada çocuklar kendi zihinlerinde oluşan olguları yorumlayarak, yeni bir sentez oluşturarak sanat eseri hakkında düşüncelerini belirtebilirler. Bir sanat eserinde bulunması gereken özelliklerden olan estetik, bir sanat eseri için çocukların beğeni duygusu üzerine düşünceleridir. Sanat hakkındaki kuramlara yaş ve gelişim özelliklerine göre yavaş yavaş girerek çocuklarda estetik bakış açısı geliştirilebilir (Aykut, 2006; Özsoy, 2015; Ulutaş, 2014).

1.1.2.2. Öğretmen Merkezli Sanat Eğitimi Yaklaşımı

Sanat eğitiminde öğretmenin çocukların neyi nasıl yapacağı ile ilgili kesin yargıları sahip olduğu ve süreçten ziyade ürün odaklı sanat eğitimini benimsendiği yaklaşım öğretmen merkezli sanat eğitimi yaklaşımıdır. Çocuklar çalışmalarında genellikle düşünsel ve tercih bakımından katkıda bulunmazlar ve öğretmenler çocukların ürünlerini aileler ve okul yönetimine sunma zorunluluğu hissederler. Öğretmen merkezli sanat eğitiminde genellikle tüm sınıf aynı sanat ürününü oluşturur ve sergiler (Duman, 2014; Thomson, 2005). Seefeldt (1995) “ciddi bir iş sanat” isimli makalesinde çocuklar basma kalıp ve yetişkinlerin sanat ürünlerini kopyalayarak verilen sanat eğitiminde özgüvenlerini kaybettiklerini belirtmiştir. Çocuklara sık sık kemse ve boyama çalışmaları verilerek aslında onlara kendilerini değersiz hissettirecek uyaranlar verildiği böylece yaratıcılıklarının törpülendiğini savunmaktadır. Ayrıca öğretmen merkezli sanat eğitiminde öğretmen bütün grupla ilgilenmek zorunda kalarak hem zaman kaybetmekte hem de iş yükü artmaktadır. Buna bağlı olarak da çocukların problem davranışları artmakta ve akademik başarılar düşmektedir (Hur, Jeon & Bruttner, 2016).

1.1.2.3. Çocuk Merkezli Sanat Eğitimi Yaklaşımı

Çocuk merkezli ortamlarda çocukların okula hazırbulunuşluk gibi gelişimsel özelliklerinin yanı sıra motivasyon ve akademik ilgi gibi duyuşsal özellikleri de artmaktadır. Çocuk merkezli sanat eğitiminde yapılandırılmamış bir öğrenme ortamı vardır. Çocuklar sanat yapmak için teşvik edilir, zorlanmaz. Çocuklar yapacakları resme veya sanat ürününe kendileri karar vererek, kullanacakları malzemeleri kendileri seçerek ve kendi düşüncelerini katarak etkinliğe katılırlar. Bu yaklaşımda çocukların yapmış olduğu herşey değerlidir. Öğretmen çocuklara fırsatları sunar ve geri kalan zamanda onlara kolaylaştırıcı bir rolle destek verir (Duman, 2014; Hur, Jeon & Bruttner, 2016).

1.1.3. Erken Çocukluk Eğitim Yaklaşımlarında Sanat Eğitimi

Erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarında çocuğun gelişim ve öğrenmesini temel alan kuramlar eğitim programlarının felsefesini ve işleyişini etkilemektedir. Bu bölümde farklı erken çocukluk eğitim yaklaşımlarında sanat eğitiminin nasıl ele alındığı incelenmeye çalışılmıştır.

Erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarını incelediğimizde birçok yaklaşım içinde sanat eğitimi vurgulanmış, eğitim programlarının merkezini oluşturmuştur. Çocuk merkezli bir yaklaşım olan Reggio Emilia yaklaşımı eğitim ortamını üçüncü bir öğretmen olarak görmüş ve eğitim programını sanatsal etkinliklerle zenginleştirmiştir. Reggio Emilia okullarında çevre çocuğun hayal ve yaratıcılığını destekleyecek, duyularını kullanabilecek ve sosyal açıdan aktif olabilecekleri bir sanatsal mekan şeklinde düzenlenmiştir. Çocuklar proje çalışmaları sayesinde müzik, drama, dans, görsel sanat ve diğer alanlarla ilgili derinlemesine ve kalıcı bir öğrenme sağlarlar (Bennett, 2001; Cadwell, 1997; Morrison, 2007; Temel, 2005). Reggio Emilia yaklaşımında eğitim ortamı sanatsal açıdan çok zengindir. Çocukların çalışmaları okulun ve sınıfın her alanında sergilenebilir. Buradaki amaç dekorasyondan ziyade çocuğun “görme” yi öğrenmesini sağlamaktır (Morrison, 2007). Reggio Emilia okullarında duyu organları ile şekillerin, materyallerin ve renklerin bilinmeyen özelliklerini keşfetmek için, çocuklara özgür bir ortam sağlanır ve bu özgür ortam içerisinde çocuklar yalnız başına, akranları ve yetişkinlerle birlikte yaşadığı deneyimler sayesinde öğrenmenin ve bilmenin zevkini tadarlar (New, 1993). Reggio Emilia okullarında duvarlar çocukların yaptıkları çalışmalarla doludur. Çocukların yaptığı üç boyutlu çalışmalar, çizimler ve diğer sanatsal nitelikli ürünler duvarlarda asılı olarak bulunur. Bu çalışmalara bakıldığında, çocukların neler düşündüğü anlaşılabilir. Sanatsal ürünler ve yaratıcılık bu okullarda çok büyük bir önem taşımaktadır. Sanat çalışmalarının yapılacağı büyük alanlar mevcuttur ve bu alanlar “Atelier”, atölye olarak adlandırılmaktadır. Aynı zamanda sınıflarda küçük birer sanat stüdyosu, mini atölye gibidir. Atölyeler ve mini atölyelerde belli bir düzen içerisinde sıralanmış sulu boya, renkli kalemler, kolaj malzemeleri, farklı türde kalemler, çeşitli tür ve renklerde kağıtlar bulunmaktadır. Alanlar çekici niteliktedir (Bennett, 2001).

Atölyelerde bulunan malzemeler, raflarda sergilenmez, belli projeler için çalışmalar yapılır (Borgia, 1991). Reggio Emilia’da çocuğun sanatsal etkinlikleri programın ve çocuğun değerlendirilmesinde kullanılan dökümantasyon sayesinde çocuğun gelişim süreci hakkında bilgi sahibi olmayı sağlar (Wright, 1997). Reggio Emilia Yaklaşımında,

çocuklara deneyimler yaşayarak, keşifler yapmasına fırsat tanınır. Çocuk deneyimlerinin kelimeler, duruş, tartışma, mimik, hareket, resim, inşa, heykel, gölge oyunu, ayna oyunu, drama ve müzik gibi yollarla ifade ettiği için, Malaguzzi tarafından “çocuğun yüz dili” adı verilmiştir. Özellikle grafik sanatı ve diğer sembolik yollarla çocukların kendini ifade etmesi, Reggio Emilia yaklaşımında çocukların üst düzeyde ifade etme becerisine kavuşmalarını sağlar (Edwards, Gandini & Forman’dan aktaran Hewett, 2001).

Sanata ağırlık veren bir diğer yaklaşım olan Steiner Pedagojisi (Waldorf Yaklaşımı) okul öncesi dönem çocuğunun akademik becerilerinden ziyade bedensel gelişimine odaklanır. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için ise sanatsal etkinliklerle akademik beceriler geliştirilir. Waldorf okullarında sınıf ortamı güvenli, yaratıcı ve estetik bir çevre olmasının yanı sıra çocukların hayal gücünü ve öğrenme isteğini güdüleyen doğal nesnelerle doludur. Waldorf eğitiminde Steiner’in geliştirmiş olduğu “euritim” denilen teknik en temel öğretim yöntemidir. Akademik olarak euritim dil, okuma, yazma, aritmetik, şiir, müzik, geometri, drama, edebiyat ve tarih alanlarını geliştirmek için kullanılır. Ritim ve müziğin eksik olmadığı bu yaklaşımda çizim etkinlikleri de müzik ve hareket sayesinde desteklenip, çocukların duygularının açığa vurulması sağlanır (Kotaman, 2009; Lim, 2004; Olgetree, 1997; Schmitt-Stegman, 1997; Whedon, 2007).

Çocuğu etkin tutan ve merkeze alan bir diğer yaklaşım da Bank Street Yaklaşımıdır. Bu yaklaşım başta sanat eğitiminin önemine değinen John Dewey’in görüşlerinden ve diğer yapılandırmacı kuramcılardan etkilenecek ortaya çıkmıştır (Bayhan ve Bencik, 2008). Sosyal çalışmaların ön planda tutulduğu eğitim yaklaşımında sanat ve bilim çalışmaları çocukların çevresini anlamasına yardımcı olmaktadır. Yaklaşımın temelini oluşturan “çocuğun kendi deneyimleri” dir. Çünkü çocuklar farklı deneyimlerle okula gelirler ve sınıfta yaşadığı eşsiz deneyimlerle öğrendiği kavramları genişletirler (Essa, 2011; Cuffaro, Nager & Shapiro, 2000; Winsor, 1957). Bank Street yaklaşımında proje yaklaşımı zorunludur, sanat ve atölye çalışmaları bir uzman rehberliğinde programda yer alır (Ginsburg, Golbeck, 2004).

Çocuğun keşfinin ön planda tutulduğu ve çocuğun kendi kendine öğrenmesini savunan Montessori eğitim yaklaşımında sanat programın tümüne kaynaştırılmış şekilde sunulmaktadır. Sınıflardaki sanat merkezi önemli bir yere sahiptir. Duyu eğitiminin ön planda olduğu programda çocukların aktif katılımı ile duyularını kullanmalarına fırsat verilir. Montessori eğitim materyallerinden sanat materyalleri müzik, drama, yaratıcılık, resim gibi sanat çalışmaları içerirken etkinliklerde üründen ziyade süreç önemlidir. Montessori

eğitiminde sanat etkinliklerinde araçlar çocuklara kendilerini ifade etmeleri için sunulur (Kahn, Miller & Bailis, 1990; Loughran, 2001; Morrison, 2007; Williams, 1996).

1.1.4. Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi Alanları

Erken çocukluk dönemi sanat eğitimi alanları görsel sanatlar, drama, müzik ve yaratıcı dans olmak üzere alan yazında dört alana ayrılmıştır. Aşağıda her bir sanat alanı ile ilgili bilgiler verilmiştir.

1.1.4.1. Görsel Sanatlar

Görsel sanatlar çocuklara deneme, araştırma ve öğrenme fırsatları sunar. Görsel sanat etkinliklerinde boya, kağıt, kolaj ve yoğurma maddeleri gibi etkinlikler sayesinde pastel boya, keçeli kalem, sulu boya, makas, yapıştırıcı, oyun hamuru ve çeşitli renk ve dokudaki malzemelerle tanışma fırsatı bulan çocuk duyuşsal gelişimini arttırır. Erken yaşlardaki sanat eğitiminde “ürün” den ziyade “süreç” daha önemlidir. Bu süreçte iyi planlanmış bol ve uygun materyallerle sunulan sanat etkinlikleri motor, sosyal ve bilişsel alanda çocuğun gelişmesini destekler (Acer & Ersoy, 2003; Kandır vd. ,2010; McLennan, 2010; MEB, 2006; Terwiel-Dizdar, 2010).

Çocuklar görsel sanat etkinlikleri sayesinde yaratıcılıklarını gösterme, sanat ve yaşamları hakkında konuşma fırsatı yakalarlar. Genellikle sanat etkinlikleri sosyal etkinliklerdir, görsel ve sanatsal deneyimlerin yanında dil ve düşünme becerileri de gelişim gösterir. Görsel sanatlarla iç içe olmuş çocukların ilerleyen dönemlerde rahatlıkla harita okuyabildikleri, grafikleri anladıkları gözlenmiştir (Hardy, 2011; Jensen & Attig, 2008). Çocukların çevresi, yorumlama ve değerlendirme gerektiren birçok görsel öğelerle doludur. Görsel sanatlar eğitimi bütün çocuklara bu görsel uyarıcıları gerektiği gibi algılama ve yorumlama yeteneğini geliştirmesi için gereklidir (NAEA, 1994).

Görsel sanat etkinliklerinde eğitimci mutlaka çocukların ürünleri ve sanatsal yapıtları hakkında sohbet etmelidir. Bu sohbet çocuklara estetik anlayış ve eleştirel düşünce becerisi kazandırmayı ve deşarj olmalarını sağlar (Kıratlı, 2011). Görsel sanat eğitimi sayesinde okul öncesi çocuğu görsel dili öğrenir, özgür düşünür, farklı düşünme becerileri geliştirir, bedensel ve ruhsal yönden gelişir ve kültürel açıdan kendisini yetiştirir (Ayaydın, 2010). Okul öncesi görsel sanat etkinliklerinde çocukların ilgi, ihtiyaç ve seviyeleri göz önünde bulundurulmalı, çocuk merkezli etkinlikler planlanmalıdır. Çevre düzenlemesi sanatsal ve yaratıcılığı teşvik edecek nitelikte düzenlenmelidir. Başka resim ve eserlerden kopya

yaptırılmadan çocukların özgün ürünler oluşturmaya fırsat verilmelidir. Ayrıca çocukların ürünleri mutlaka onların görebileceği bir yerde sergilenmeli ve çocuklar sanat için teşvik edilmeli, ürünleri hakkında sohbet edilmelidir (Diğler, 2012).

Çocuk gelişimi ile ilgilenen her birey ve aile çocukların sanat etkinliklerinin içeriğinde ne olduğunu, süreci nasıl devam ettirdiklerini, neden sanat etkinliğini yaptığını ve ne yaptığını merak ederler. Burada içerik konuyu ya da temsil edilen nesneyi, süreç sanat ürünü ortaya çıkarılmasında yer alan eylem ve becerileri, neden çocuğun sanat etkinliğindeki sebepleri ve ürün de elde edilen sonucu temsil eder (Schirrmacher, 2006).

Linderman, okul öncesi dönemde görsel sanat eğitiminin yararlarını şu şekilde belirtmiştir (Linderman'dan aktaran Erişti, 2011).

- Sanat eğitimi sayesinde çocuklar düşüncelerini açıklama fırsatı bulur.
- Çocuklar içerik ve beceri gelişiminden oluşan öğrenme konularını ayırarak diğer okul programlarında bu bilgiye göre seçim yaparlar.
- Çocukların hayal gücü, yaratıcı tavır, estetik duyarlılık doğrultusunda kendi özgün potansiyellerini geliştirmesine yardımcı olur.
- Sanat eğitim süresince problem çözme ve yaratıcı düşünme faaldir. Çocuklar bu sayede yeni düşünceler, buluşlar, orijinal ürünler, beklenmeyen sonuçlar, özgürlük, hayal gücü, esneklik, risk alma, iletişim, deneme yanılma, karar verme ve kararları sorgulama gibi beceriler edinirler.
- Yaratıcı problem çözme becerisi yardımıyla günlük yaşamda sorun çözme becerisi edinirler.
- Çocukların dikkat etme, algılama, bellek, hayal gücü, buluş becerisini; böylece kavrama becerilerini artırır.
- Çocukların estetik duyarlılığı; tamamlama, düzenleme, yaratma ve geliştirme gibi çözümler ile günlük yaşamalarına sanatı yansıtırlar.
- Sanat sözlü ya da davranışsal iletişimi artırır.
- Estetik duyarlılığın yanı sıra sanatsal kavramlar hakkında kültürel bir altyapı oluştururlar.
- Çocuklar sanatsal yaratma sürecinde eğlence ve sevinçli yaşayarak ruhsal yönden rahatlama yaşar.

- Sanat eğitimi sürecinde çocuklar yapılan bir işi bitirmenin hazzını yaşarlar ve böylece başlanılan bir işi bitirme gerekliliği düşüncesini yaşamlarına yansıtırlar.

Görsel sanat eğitiminde çocuklar keşfetme, soruşturma, deneyimleme, icat etme, tasarlama gibi bir sürü deneyim yoluyla yaratıcı ve estetik deneyimler kazanırlar. Görsel sanat eğitiminde çocuğun dünyayı keşfetmesi anlaması ve yorumlaması da bazı görsel sanat etkinlikleriyle olmaktadır. Ülkemizde okul öncesi eğitim programında görsel sanat etkinlikleri kolaj, boya, kağıt ve yoğurma maddeleri gibi çalışmalardan oluşmaktadır (Hussey, vd., 1999; MEB, 2012).

Kolaj Çalışmaları: Kolaj çalışmaları çocuğun temel yapıştırma, yırtma ve kesme tekniklerini öğrenmesini, kullanacağı alana sınırlamalar getirmesini, renk şekil boyut ve doku bakımından sınıflandırmalar yapmasını, dokusal farklılıkları hissederek doku hassasiyetinin artmasını ve artık malzeme kullanma konusunda bilgi sahibi olmasını sağlar. Fransızca yapıştırma sözcüğünden meydana gelen kolaj, sanat etkinliklerinde yüzeye kumaş ve kağıt gibi nesnelerin yapıştırılmasıyla oluşturulan resim anlamına gelir. Kolaj tekniği yeni bir teknik değildir fakat günümüzde artık malzemelerin önem kazanmasıyla bu tekniğin ön plana çıktığı söylenmektedir (Herr, 2001; Striker, 2005).

Kolaj çalışmaları renkli kağıtlar, gazeteler, değişik boylarda kutular, kablolar, tahta parçaları vb. artık malzemelerin kullanılarak bir bütünü oluşturan tasarımları içerir. Çocuklar farklı malzemeleri kullanarak yaratıcılıklarını geliştirme fırsatı bulur. Kolaj çalışmalarında artık malzemeler kullanan çocuklar aynı zamanda mekan, alan, boşluk, hacim, denge gibi kavramları da öğrenirler (Kırathı, 2011). Artık materyal kullanımı kolaj çalışmalarında çocukların farklı malzemeler kullanarak yaratıcı düşünme gücünü destekler. Artık malzeme seçiminde tehlikeli ve sağlık açısından zararlı malzemelerden kaçınmak gerekir. Çocukların önüne konulan artık malzemeler gruplandırılarak ve planlı bir şekilde sunulmalıdır. Okul öncesi kolaj çalışmalarında küçük şekillerin kullanımına, gereksiz ayrıntılara girmek uygun değildir (Artut, 2010).

Boya Çalışmaları: Boyalarla oynamak çocuklara büyük zevk ve heyecan verir. İki boyutlu çalışmalar olarak da adlandırılan boya çalışmaları yüzey üzerinde desen, pastel, sulu boya, lavi ve çeşitli baskı tekniklerini kapsayan resimsel betimleme biçimleridir. Okulöncesi dönemde çizgisel ve renkli çalışmaların doğru kullanılmasından ziyade çocuğun gelişimine katkısı ön planda tutulmalıdır. Çocuk çizgi ve renkler yoluyla kendisini ifade eder. Renkli çalışmalar yoluyla önce ana sonra ara renklerin kullanımını öğrenir (Artut, 2010; Coşkun,

2011; Mayesky, 2002). Boya çalışmalarında çocuklar gazlı kalem, parmak boya, tutkallı boya, şeker boyası, pastel boya, sulu boya, ebru gibi boyama tekniklerinin yanı sıra şablon baskı, fırça ve yaprak baskı, monotipi baskı, el baskısı, damlatma tekniği, sünger baskı, ip baskı, patates soğan baskısı, kağıt katlama ve buruşturma baskısı gibi teknikleri de kullanarak farklı duyular yardımıyla estetik gelişimini desteklerler.

Kağıt Çalışmaları: Fon kartonu, eski gazeteler, alüminyum folyo, tuvalet kağıdı, mukavva, jelatin, zımpara kağıdı gibi farklı kağıtlar kullanılarak yapılan çalışmalardır. Çocuklar kağıt çalışmaları ile karar verme, seçim yapma, akıl yürütme, başladığı işi bitirme gibi becerilerin yanı sıra estetik gelişimleri desteklenir. Elle ya da çeşitli araçlarla sararak, katlayarak, keserek ve buruşturarak oluşturulan bu çalışmalarda çocuklar el becerilerini geliştirebilirler. Kağıt bulunması kolay ve çocuğa rahat çalışma imkanı veren bir malzemedir (Artut, 2010; Coşkun, 2011; Diğler, 2012). Çocuklar kağıt çalışmalarında kağıdın kolay biçim almasından dolayı ilgi ve dikkatleri dağılmadan çalışabilirler (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Yoğurma Maddeleri: Okulöncesi dönemdeki çocukların gelişiminde duyulara hitap etmesi yönünden en önemli katkıyı sağlayan çalışmalardan birisi de yoğurma maddeleri ile yapılan etkinliklerdir. Tuz seramiği, kağıt hamuru, kil vb. yoğurma maddeleri ile çalışma imkanı bulan çocuk psikomotor gelişimini destekler (Coşkun, 2011; Çakmak ve Geçmiş, 2012). Yumuşak ve elastik olması nedeniyle çocuklar yoğurma maddelerinden çok hoşlanırlar. Hamura şekil veren çocuk el becerileri gelişiminin yanı sıra duygularını açığa vurma, rahatlama ve yaratıcılığını gösterme fırsatı yakalar. Yoğurma maddeleri ile çalışma çocukların içinde yer alan duygularını dışa vurma fırsatı verir. Örneğin arkadaşına sinirlenen bir çocuk fiziksel şiddeti arkadaşına değil ama hamurdan yaptığı bir adama gösterebilir. Aynı zamanda çocuk konuşarak ya da hamurdan yaptığı nesneyi kullanarak dramatize yoluyla hislerini yansıtabilir (Duman, 2014; Ulutaş, 2015).

Çocuklar bir objeyi anlamak için ona dokunma ihtiyacı duyarlar. Yoğurma maddeleri ile çalışmalar, ilk elden öğrenme fırsatını çocuğa verir, dolayısıyla çocuk yaşadığı çevreye anlama fırsatı yakalar (Terwiel-Dizdar, 2010). Yoğurma çalışmalarında çocuklara ilk önce malzemeyi tanıma fırsatı verilmeli ardından araç kullanılarak veya başka malzemeler eklemelerine olanak verilmelidir (Coşkun, 2011).

Görsel Sanat Öğeleri

Çizgi: Çocuklar resimlerine renkten önce çizgilerle başlarlar. Çizgilerin kimi kalın, kimi ince, eğri, doğru, dikey ve yatay olarak yön değiştirirler. Çocuklarda ilk defa karalama döneminde görülen çizgiler resmin ilk basamağıdır. Okul öncesi çocukları uzun-kısa, açık-koyu, kalın-ince, düz-eğri çizgileri tanıyabilirler. Emeklemek yürümek için ne ifade ediyorsa karalamalar da çizim yapmak ve yazı yazmak için aynı şeyi ifade eder (Artut, 2007; Çakmak, Geçmiş, 2012; Schirrmacher, 2006).

Şekil: Uzunluğa ve genişliğe sahip iki boyutlu sanat eserini değerlendirirken şekil önemli bir ölçüttür. Çocuklar çizimleri zor olmasına rağmen kare, dikdörtgen, oval, üçgen ve eşkenar dörtgen gibi birçok şekli tanıyabilirler (Artut, 2007; Yaşar Can, 2014).

Boşluk: Görsel anlamda çocuklar bir seferde nesneyi görebilirler, onları üst üste binmiş gibi görmezler. Uzunluğu görürler, mesafeyi bilirler fakat henüz üç boyutlu boşluğu tanımlayamazlar. Bu nedenle çocuk çizimlerinde bazen şekiller birbirinden bağımsız ve ilgisiz yerlerde durabilirler (Artut, 2007).

Renk: Çocuklar 4-5 yaşlarından itibaren parlak ve açık renklerden başlayarak yavaş yavaş daha çok renk kullanmaya başlarlar. Önceleri üç ana rengi kullanan çocuk (kırmızı, mavi, sarı) sonraları ara renkleri (turuncu, yeşil, mor) de, siyah ve beyaz renklerini de kullanmaya başlar. Çocukların renk seçiminde duygusal faktörler etkilidir. Renkler ana renkler, ara renkler, tamamlayıcı ve nötr renkler olarak sınıflandırılabilir. Renklerin fark edilebilen fiziksel öğeleri renk tonu, tonlama, değer, yoğunluk ve gölgedir (Artut, 2007; Çakmak, Geçmiş, 2012; Yaşar Can, 2014).

Doku: Her nesnenin düzgün, pürüzlü, mat, parlak, tüylü vb. bir dokusu vardır. Nesneyi algılamada dokuların önemli bir yeri vardır. Örneğin boya katmanları, kurumuş parmak boyası etkinlikleri ve kumaş kolaj çalışmalarının hepsinin bir dokusu vardır. (Çakmak, Geçmiş, 2012; Yaşar Can, 2014).

Kütle /Hacim: Bir yüksekliğe, genişliğe ve uzunluğa sahip üç boyutlu sanat eserlerini değerlendirirken kütle ve hacim gerekli ölçütlerdir. Bir daire iki boyutlu iken bir küre üç boyuta sahiptir (Yaşar Can, 2014).

Örüntü: Etrafımız örüntülerle çevrilidir. Çocuklar örüntüleri eserlerini daha da zenginleştirmek için kullansalar da örüntüler dizme alanındaki beceriler, matematik ve okuma alanlarındaki öğrenmeyi de destekler (Yaşar Can, 2014).

Alan: Bir sanatçı için alanın en geniş sınırları; ister kağıt olsun ister karton tahta ya da ayakkabı kutusu olsun ona ait tuvalin büyüklüğü ile belirlenir. Kaç tane şekil kullanacağı, nerelere yerleştirecek, aralarındaki boşluk ne kadar olacak bunların hepsi alanla ilgilidir (Yaşar Can, 2014).

Denge: Biçimler birbirlerine göre orantılı bir şekilde ortaya çıkmaya başladığında resimde denge kararlılık ya da uyum vardır denilebilir. Çocuklara dengeyi öğretebilmenin en iyi yolu onlara ünlü tablolarla bulunan küçük ve büyük nesneleri bulmalarını ve ardından bunların nerelere nasıl yerleştirildiğini göstermelerini sağlamaktır (Yaşar Can, 2014).

1.1.4.2. Müzik

Müziğin ne olduğu veya nasıl yapıldığı araştırıldığında insanlığın biyolojik mirasına ait olduğu ve sıkı sıkıya hayatta kalma mücadelemiz olarak genlerimize işlenmiş bir süreçtir. Bunu yüzyıllar öncesindeki mağara resimlerinden, bulunan müzik aletlerinden, canlıların seslerinin bir mücadele unsuru olarak kullanmasından anlayabiliriz. İnsan ana rahminden itibaren müziğe karşı duyarlıdır. Ana rahminde yumuşak ve hassas seslere duyarlı olan insan doğumdan itibaren de beynin işitsel merkezindeki sinirler yardımıyla da müziğe daha uyumlu ve duyarlı hale gelirler. Çocukların erken yaşlarda müzik eğitime cevap verdikleri nedeniyle çeşitli müzik türleriyle erken yaşlarda tanıştırmaları gerekmektedir (Jensen, 2001). Müzik aynı zamanda küçük çocuklar için isteyerek katılım gösterdikleri oyunun estetik bir formudur (Kim & Kemple, 2011).

Bebeklikten itibaren çeşitli hareketlerle müziğe tepki veren çocukların müziğe karşı duyarlılığı okul öncesi dönemde başlamaktadır (Ömeroğlu vd., 2003). Çocukların müzikal ifadelerinde ve etkinliklerinde en önemli faktör yaratıcılıklarını desteklemesidir (Kalburan, 2011; Samuelsson vd., 2009). Okul Öncesi müzik eğitiminin amacı okul öncesi programının ilke ve amaçlarıyla benzer özelliktedir. Bu nedenle okul öncesi müzik eğitiminin kapsamı davranış ve içerik açısından ele alındığında, müzik dinleme, hareket ve oyun, şarkı söyleme, düzeyine uygun çalgıları çalma, ezgi uydurma, dönüştürme, yaptıklarını/söylediklerini sunma/dinletme, sanatsal beğenilerini geliştirme, eleştirme/eleştirilme, müzikle ilgili ürünleri kullanma ve tüketme vb. davranış ve etkinlikleri kapsamaktadır (Uçan, 2004). Okulöncesi eğitiminde ritim ve müzik etkinliklerini sadece söyleme ve dinleme olarak düşünmemeli, aynı zamanda çocukların enstrüman çalmalarına da yardımcı olunmalıdır. Bütün bu çalışmalar, çocuğun müzik yoluyla duygularını anlatması anlamına gelir (Algan, Özkut & Kaya, 2012).Müzik

çocuğun kendisini ifade ettiği çeşitli sanat yollarından biridir bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında mutlaka her gün müzik etkinliklerine yer verilmesi gerekir. Aynı zamanda bir sanat dalı olarak müzik sayesinde sınıfta çocuklar arasında müziksel duyarlılık ve müziksel yaratıcılık gelişecektir (Beaty, 2000; Hardy, 2011).

Okul öncesi sanat eğitimin bir parçası olan müzik etkinliklerinde sınıflarda yer alan müzik merkezinin de önemi büyüktür. Bu merkezde ritm sopaları, çelik üçgenler, davullar, tefler, ziller, marakaslar, mızıka ve daha birçok çocukların farklı sesleri deneyimleyebilecekleri müzik aleti bulunmalıdır. Çocuklar müzik merkezindeki materyallerle bireysel ve grup etkinlikleri gerçekleştirebilecek bu sayede de sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunacaktır (Kalburan, 2011; Ömeroğlu vd., 2003). Müziğin öğelerinden olan tempo, vuruş, ritim, melodi, ölçü, ahenk, şarkı söyleme, melodileri bölme, form ve devinim gibi kavramları deneyimleme fırsatı bulan okul öncesi çocuğu matematik, dil gelişimi ve okuma gibi akademik becerilerini geliştirir (Goodwin, 2008; Merville-Clark, 2006). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimin öncülerinden olan Piaget, gelişim seviyesine uygun müzik etkinlikleri ile çocukların entellektüel ve sosyal gelişimlerinin sağlanabileceğini belirtmiştir. Isenberg ve Jalongo (2006) da entellektüel gelişimin bilişsel gelişimle paralellik gösterdiğini vurgulamışlardır (Akt.Terracciano, 2011). Bu nedenle okul öncesi dönemde uygun çevre düzenlemesi ve bilinçli bir eğitim ile çocuklara müziksel farkındalık ve sanatsal algı kazandırılabilir.

Okul öncesi eğitim ulusal standartları okul öncesi dönem çocuklarının dört yaşından itibaren müzikle ilgili dört öğeyi benimsemiştir, bunlar şarkı söyleme ve enstrüman çalma, müzik oluşturma, müziğe ayak uydurma ve müziği anlamadır (Persellin, 2008; Yim & Ebbeck, 2009). Oyunla verilen müzik eğitimi sayesinde çocuklar karar verme, problem çözme, sosyal anlamda liderlik rollerini öğrenme gibi davranışları öğrenirler. Bu durum çocukların daha sonraki yıllarda da başarılı olmalarını sağladığı gibi müziğin geleneksel becerilerinden olan şarkı söyleme, tekrarlama, hareket etme ve enstrüman çalma becerilerini de geliştirir (Fox & Liu, 2012). Müzik eğitimi sayesinde çocukların dinleme, okuma-yazma gibi dil becerileri gelişir. Erken yaşlarda müzik kavramı özetle aşağıda belirtilmiştir (Salmon, 2010).

- ✓ Müzik insan olmanın bir parçasıdır ve sosyal ve bilişsel gelişimle bağlantılıdır.
- ✓ Müzik insanın şema gelişiminde doğal olarak yer alır.
- ✓ Müzik çocukların önceki bilgilerini aktifleştirebilecek potansiyele sahiptir.

- ✓ Müzik öğretmenler için çocukların gelişim alanlarını geliştirmek için doğal bir araçtır.
- ✓ Müzik hayal gücünü geliştirir, dil gelişimi ve anlama için önemli bir öğedir.
- ✓ Müzik çocukların dil ve okuma yazma gelişimi için yarı bilişsel bir araçtır.
- ✓ Müzik kültürle ilişkili olduğu için okul ve ev arasında bağlantı kurmaya yarar.
- ✓ Öğretmenler müziği amaçsal olarak dinlettirdiklerinde çocukların hayal güçlerini beslerler.
- ✓ Öğretmenler çocukların öğrenmelerini artırmak için müziği sınıf düzenin her yerine entegre etmelidirler.

Müzik eğitiminin çocuğun işitsel algısının açıldığı andan itibaren başladığı söylenebilir. Gardner, Frame of Mind adlı kitabında, iki aylık bebeklerin bile annelerinin şarkılarındaki ses perdelerini, yüksekliği ve ezgisel yapıyı taklit edebildiklerini, dört aylık olduklarında ritmik yapıyı bile taklit edebilecek hale geldiklerini belirtir (Campbell, 2002). “Okulöncesi müzik eğitimi, 0-6 yaş kümesindeki çocuğa kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak temel müziksel davranışlar kazandırılması; yine çocuğun kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak temel müziksel davranışlarının değiştirilmesi, geliştirilmesi ve yetkinleştirilmesi sürecidir.” (Uçan, 2004). Bu da okul öncesi müzik eğitiminin bilgidan çok yaşantı yoluyla verilmesi ve çocuğun yaşamına katması anlamına gelmektedir (Alaner & Türkmen, 2013). Erken çocuklukta müzik eğitiminin amaçları şu şekilde özetlenebilir.

- ✓ Kendi sesini ve çevresindeki sesleri ayırt edebilme,
- ✓ Konuşurken sesini doğru kullanabilme,
- ✓ Dinlediklerini fark edebilme,
- ✓ Dinlediği müziğe bedensel tepkilerde bulunabilme, düzeyine uygun şarkılar eşliğinde oynayabilme, dans edebilme,
- ✓ Düzeyine uygun şarkıları ve sözel ürünleri seslendirebilme,
- ✓ Düzeyine uygun çalgıları çalabilme,
- ✓ Dinlediği müziğin veya seslerin yansıttığı duyguları fark etme (Alaner & Türkmen, 2013; Isbell & Raines, 2003).

Aynı zamanda çocuğun estetik duygularını geliştirecek temel müzik becerilerinin kazandırılması ve müziğin eğitsel araç olarak kullanımı da okul öncesi müzik etkinliklerinin amacını oluşturmaktadır (Aral, Kandır & Yaşar, 2002).

Okul öncesi eğitim döneminde verilen müzik eğitiminde öğretmenin bilgi ve becerisi çocukların müziğe karşı bakış açılarını etkilemektedir. Bu nedenle kaliteli bir müzik

eğitimi için öğretmenlerin müzikle ilgili çalışma süreçlerini, bu süreçleri içine alan planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarını iyi bilmeleri gerekmektedir (Kim, 2007; meroğlu, Ersoy, şahin, Kandır & Turla, 2003).

Okul ncesi eğitim programlarında yer alan müzik eğitiminde ses dinleme, sesleri ayırt etme, ritim çalışmaları, şarkı söyleme, yaratıcı hareket ve dans, müzikli hikâye etkinlikleri yer almaktadır (Aral, Akyol & Sığırtmaç, 2006; Güler, 2006).

Sesleri Dinleme ve Ayırt Etme alışmaları

İşitme yeteneği çoğu bebekte doğduğu andan itibaren mevcuttur. Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarında çevrelerindeki sesleri tanımaya ve dinlemeye başlarlar. Duydukları bu seslere odaklanmaları ve tepki vermeleri müziksel gelişimin temeli olan dinlemeyi sağlar. İşitsel farkındalık basitçe sese odaklanma ve varlığını hatırlama olarak tanımlanır. Annesinin sesini tanıyan ve hatırlayan bebekler işitsel farkındalığı kazanmış bireylerdir. İşitsel farkındalıkta kulak eğitimi, müzikal duyarlılığın gelişiminde son derece önemlidir (Isbell & Raines, 2003; Kandır, 2003). İşitsel ayırt etme ise duyulan sesleri birbirinden ayırmaktır. Okul ncesi müzik etkinlikleri içerisinde yer alan, ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları, sesleri kaynakları ile eşleştirebilme, sesin yönünü ayırt edebilme, sesin şiddetini algılayabilme etkinliklerine yer verilmektedir. Basit bir ocuk şarkısından karmaşık yapıtlara kadar her müzik eserinin kendine özgü bir yapısı vardır. İnsan, çevresinde duyduğu müziklerle etkileştike, onu anlamaya ve çözümlemeye çalışır. Seslerin ayırdına varan ocuk okuma, şarkı söyleme ve enstrüman almada da başarılı olur (Baydar Yaman, 2012; Isbell & Raines, 2003; Sungurtekin, 2001).

Ses ve müziği birbirinden ayrı düşünmek olanaksızdır. Bu nedenle, duyduğumuz tüm sesler ve seslerin tanınması, dinlenmesi ve ayırt edilmesi ile ilgili tüm ses dinleme çalışmaları önemlidir. Bu çalışmalarda, çocukların öncelikle ses-sessizlik ve gürültüyü dinlemeleri istenebilir. Doğal sesler, kendi ürettikleri sesler, kaydedilmiş kimi sesler, CD'ler dinletilebilir ve mini konserler düzenlenebilir. Çocuklara dinlemeyi, dinlediğini duymayı, duyduğunu anlamayı özellikle okuma-yazmaya başlamadan önceki dönemde öğretmek çok önemlidir; çünkü en değerli bilgi edinme yolu işitmedir. Çocuklarla okul içinde ve dışında geziler düzenleyerek ses dinleme çalışmaları yaptırılabilir (Artan, 1993).

Ses dinleme ve ayırt etme çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan müzik merkezi de sıklıkla kullanılmaktadır. Bu merkezde çocuklar çeşitli müzik aletlerini kullanarak seslerin farkına varır, farklılıklarını gözlemler ve seslerle ilgili keşifler

yapabilirler. Bu sayede öğretmen de çocukları gözlemleyerek onların yeteneklerini keşfedip onları bir üst seviye için cesaretlendirebilirler (Isbell & Raines, 2003). Müzik merkezi çocuğun kendi başına serbestçe seçim yapabileceği bir merkez olduğu için müziksel yaratıcılığı da zemin hazırlamaktadır bu nedenle merkezde bulunan materyallerin çeşitliliğine eğitimciler tarafından dikkat edilmelidir (Lee, 2008).

Ritim Çalışmaları

Ritim müziğin temel yapı taşlarından biridir. En az iki sesin arka arkaya gelmesi ile bir ritim doğar. İyi bir konuşmacı etkileyici olmak için konuşmak için gerekli olan ritme önem vermek zorundadır. Bu durum özel olarak müzik için de geçerlidir. Çocuk sessizce oturup müziği dinlemez, hareket ister. Bir müzik çalınırken, şarkı söylenirken çocuk, ezgileri tekrarlamasa bile elleriyle, ayaklarıyla, tüm bedeniyle tempo tutmaya çalışır (Ersoy, 2003; Zembat, Mertoğlu & Choi, 2010).

Çocukların ritim eğitimde, küçük ve büyük motor beceriler kullanılmaktadır. Fakat büyük kas motor beceriler ritim eğitiminde daha kolay kullanıldığından çocuklardan daha kolay dönüt alınabilir ve çocuklar etkinliklere daha istekli, katılabilirler. Müzik etkinliklerinden biri olan ritim eğitiminin gelişmesi, çocukların fiziksel gelişimlerinde en önemli amaçlarından olan motor becerileri de desteklemektedir. Vücut farkındalığı, ritim unsurları farkındalığı ve doğaçlama motor tepkilere dayalı olan müzik ve hareket programının uygulanması çocukların ilgisini çeker ve çeşitlilik sağlar. Ritim, müzikal olayları kalıp ve formlarla organize eder (Evridiki vd., 2003; Huss vd., 2011). Böylece çocukların ilgisini çeken müzik etkinlikleri ve hareket becerilerinin kaynaştırılması, çocukların etkinliklerde daha katılımcı olmasını sağlar.

Ritim eğitimi başlangıçta vücudun yürüme, koşma, zıplama gibi temel hareketlerinden yararlanarak yapılmalıdır. Şarkı öğretimi ve sözle ritim çalışmaları ritim çalışmaları da yapılabilir. Ses ve hareketi etkileyen yedi ritim faktörü bulunmaktadır. Bunlar:

Vuruş: Müziğin genellikle düzenli ve sürekli duygusudur. Ritim çalışmalarında eller, değişik biçimde vuruşlar yapmak için kullanılır. Ellerle yapılan vuruş biçimleri şunlardır: Elin avuç ile yapılan vuruş, parmakların (özellikle başparmak dışındakiler) bitişik ve düz tutularak yapılan vuruş, parmakların (avuçta elma tutuluyormuş gibi) kıvrılarak, parmak uçlarıyla yapılan vuruşlar ve el ayası ile yapılan vuruşlar (Ersoy, 2006; Oğul, 2009).

Vurgu: Ses içinde tipik olarak düzenli ve açık olan güçlülük ve açıklık faktörüdür.

Ölçü: Vuruşu düzenli bir esas üzerine vurgularla ayırmanın sonucudur.

Tempo: Seste vuruşun ve vurgunun gerçekleşme hızıdır.

Süre: Sesin ve sessizliğin gerçekleştiği zamanın uzunluğudur.

Kalıp: Genellikle vurgu tarafından bölünmüş sürenin sırasıdır.

Deyim: Bir arada gider görünen seslerin doğal gruplanmasıdır. Yaratıcı ritim, vuruş, vurgu, süre gibi ritmik faktörleri vurgulayan hareketin biçimidir. Ritimle ilgili çalışmalarda işitsel olanın mümkün olduğu kadar görselleştirilmesine önem verilmelidir (Ersoy, 2006).

Müzik etkinliklerinde ritim eğitimi oyun ve taklit yoluyla, şarkı öğretimiyle, sözle, tek ve çift heceli sözcüklerle, müziğe uygun yürüme ve taklit etmeyle, ritim aletleriyle, jimnasyik çalışmalarıyla yapılabilir (Ersoy, 2003).

Okul öncesi çocuğu ritmi ve ritim oluşturmaya öğrendikçe zihinsel gelişimi artmaktadır. Hareket ile birleştirilen ritim etkinliği ile bilgiler yeniden hatırlanır ve hafıza gelişimi desteklenir. (Dartt, 2009; Olson, 2009).

Ritim çalışmaları çocukların yaş ve gelişim seviyesine uygun olmalı, çocukların kolayca kavrayıp tekrar edebilecekleri kalıplardan oluşmalıdır. Kolaydan zora ilkesi benimsenen ritim çalışmaları grup şeklinde yapılmalıdır. Ritim aletlerinden yararlanarak etkinliği daha zevkli hale getiren öğretmen etkinlik sırasında çocuklara rehber olmalı, onlarla birlikte etkinliğe katılmalıdır. Ritim çalışmalarında hareketlerden yararlanılırken müzik canlı ve net olmalıdır. Ritim çalışmaları gürültülü olduğundan kısa süreli uygulanmalıdır (Oğul, 2009).

Şarkı Söyleme Çalışmaları

Şarkı söyleme çocukların günlük yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturur. Çocukların şarkı söyleme istekleri doğal olarak gelişir. Ayrıca şarkı söylemek çocuk için müzikte estetiğin, iyi ve düzgün söylemenin temelini oluşturur. Şarkı söylerken, güzel ve düzün konuşurken düzenli nefes almak gerekir. Şarkı söylemede ilk basamak dinlemektir. Şarkıları dinleyen çocuk şarkının melodisini ve ritmini daha sonra kullanmak üzere hikayeleştirir. Okul öncesi dönemde çocuklar belirli şarkıları çok sever ve tekrar etmekten hoşlanırlar. Bu nedenle şarkı repertuarı oluşturmak bu dönemde önemlidir ve çocuğun grup etkinliklerine isteyerek katılmasını sağlar. Çocuklar şarkı söyleyerek veya şarkı dinleyerek duygu şarkının sözlerinden duygu durumları hakkında fikir sahibi olur ve estetik yönden de gelişirler (Hale, 2006; Isrell & Raines, 2003; Güler, 2006; Goodwin, 2008; Turla, 2003).

Şarkı söyleme çalışmalarında şarkı seçimi de önemlidir. Şarkı seçiminde; seçilen şarkının hoş bir ritme, basit bir ezgiye ve ilgi çekici bir konuya sahip olmasının yanında öğretmen tarafından doğru bilinmeli ve güzel bir seslendirmeye aktarılabilmelidir. Çocuklar tarafından sevilen ve kolayca öğrenilen şarkıların kısa, sözel ve melodik tekrarları içeren, fiziksel etkinlikler ve enstrümanla eşlik edilebilen, canlı ve hareketli olduğu görülür (Turla, 2003).

Çocukların söylemiş oldukları tekerleme şarkıları, parmak oyunları, ninniler çocukların fonolojik farkındalıklarını geliştirir (Harris, 2011). Okul öncesi dönem çocuğuna bireysel şarkı öğretmek yerine, grup olarak şarkı öğretilmelidir. Bu şekilde çocuk grup içinde kendini rahat hissedip hem şarkıyı öğrenecek hem de etkinlikten zevk alacaktır (Baydar Yaman, 2012).

Müzikli Hikâye Çalışmaları

Müzikli hikâyeler, seslerin kullanımına uygun olarak hazırlanmış öykülerden oluşmaktadır. Müzikli hikayelerde çalgıların sesleri benzetildiği doğal sese uygun olarak çıkarılmaktadır. Örneğin zımpara blok ayak sürüme sesine benzetiliyorsa buna uygun olarak yavaş yavaş çıkarılmalıdır. Yine zımpara blok, diş fırçalama sesine benzetiliyorsa sesi hızlı hızlı ve daha kısa bir şekilde çıkarılmalıdır (Artan, 1993).

Müzikli hikâye de öğretmen seslerin kullanıldığı bölümde bu sesleri ne ile çıkarabiliriz gibi sorularla çocuklardan kullanacağı materyalleri belirlemelerini ister. Hikayede belirlenen seslere ve rollere göre çocuklara görev dağılımı yapılır. Hikaye canlandırılırken çocuklar seçmiş oldukları uygun nesnelerle hikayeye eşlik ederler. Hikâyede seslerin yanı sıra ritim, şarkı, müzik ve hikayenin özünü anlatan kısa cümleler de kullanılabilir (Dere, 2008).

Müzikli hikaye çalışmalarında müzik dinleyicinin katılımını artırmak ve ona duygusal bir farkındalık yaratmak için kullanılmaktadır (McKay & Dudley, 1996). Vries (2008) okul öncesi çocukların aileleri ve bakıcılarıyla yapmış olduğu çalışmada müzikli hikaye yöntemini kullanan bakıcı ve ailelerin müziğin birçok öğesini kullanabilmeyi ve çocuklarla sosyal etkileşimlerini artırdığını bulmuştur.

1.1.4.3. Yaratıcı Dans

Dans hissetmek, anlamak ve iletişim kurmak için hareketin araç olduğu bir sanat dalıdır (Lin, 2005). 20. Yüzyılın başlarında Colby, Larsen ve H'Doubler'ın açık, çocuk merkezli, özgür dans arayışları yaratıcı dansın temellerini oluşturmuştur. 1940'ların sonuna doğru

Rudolph von Laban yapmış olduğu hareket analizleri sayesinde yaratıcı dansın gelişmesini sağlamıştır (Tokinan Özevin & Bilen, 2011; Smith-Autard, 2002).

Yaratıcı dans çocukların duygularını, düşüncelerini ve duygusal ifadelerini vücutları yoluyla sembolik olarak ifade edilmesidir. Çocuklar yaratıcı dans etkinliklerinde doğallıklarını, orijinalliklerini ve bireysel tercihlerini sunma fırsatı bulurlar. Dans eğitimcileri ve terapistlere göre yaratıcı dans her yaş çocuk için sağlıklı gelişimi sağlamaktadır. Yaratıcı dansın, hayal gücünü, vücut farkındalığını, özgüveni, duygusal ve bilişsel zorluklarla mücadele azmini, konsantrasyon ve odaklanmayı, tolerans ve diğerlerine saygı duymayı, problem çözme, karar verme, sorumluluk alma, uyarılama yapma becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir (Lobo & Winsler, 2006).

Okul öncesi dönemde yaratıcı dans etkinlikleri çocuklara fiziksel aktivite imkânı sağlar. Erken çocukluk döneminin önemli teorisyenlerinden Piaget, Bruner ve Gardner da bilişsel gelişimin sağlanmasında bu tür fiziksel aktivitelerin bilişsel gelişimin bileşenlerinden biri olduğunu savunmaktadır (Hughes, 2009). Okul öncesi dönemde yaratıcı dans etkinlikleri ile çocuklar kendileri hakkında bilgi sahibi olurken özgüven gelişimleri iletişim becerileri ve birçok sosyal becerileri gelişir (Artan, 2015). Çocuklar yaratıcı dans çalışmalarıyla beden farkındalığı kazanır, konsantrasyon ve odaklanma yetileri gelişir, empati kurmayı öğrenirler (Stinson, 1997).

Yaratıcı dans üründen ziyade süreç odaklıdır. Yaratıcı dans sürecinde yaşanan duygular, hayal gücünün gelişimi, kişilik ve yaratıcılık ön plandadır. Smith-Autard'a göre (2002) yaratıcı dans sürecinde dans bireyin kişisel ifadesine izin verme aracı olarak görülür. Dans sırasında bir sonuç ortaya çıkarsa bu sonuç kişisel kazanımlara göre yorumlanır. Yaratıcı dansın dili harekettir bu sayede dans iletişim aracı olarak kullanılır. Bu nedenle yaratıcı dansın öğrenilmesi gereken bir örüntü, doğru ve yanlış hareket kavramı yoktur. Önemli olan bireyin kendisini açıkça ifade edebilmesidir (Joyce, 1994; Tokinan Özevin & Bilen, 2011).

Okul öncesi dans çalışmalarında çocukların başları, omuzları, dirsekleri, bilekleri, el parmakları, bedenin üst ve alt kısmı, kalçaları, dizleri, ayak bilekleri ve ayakları mutlaka kullanılmalıdır (Laban'dan aktaran Artan, 2015). Yaratıcı dans etkinlikleri çocukların hareket etme becerilerini de geliştirir. Bu nedenle yaratıcı dans etkinliklerini planlarken hareketin bileşenlerini bilmek etkinlikte kazandırılmak istenen beceriler açısından önemlidir.

Hareketin bileşenleri vücut, alan, enerji, zaman ve bütün bileşenler arasındaki ilişkidir. Aşağıda bu bileşenlerin içerikleri açıklanmaya çalışılmıştır.

- ✓ *Vücut farkındalığı:* Hareket için ana unsur vücudumuzdur ve dans ederken vücudumuzun bölümlerini, birbiri ile olan ilişkisini, hareketlerin birbiri ardını izleyerek devam etmesi ve vücudun bu sırada almış olduğu şekil önemlidir. Gün içinde vücudumuzun şekilden şekle girer fakat bunun farkına varmayız. Yaratıcı dans etkinlikleriyle çocuklarla vücudun şekilleri hakkında konuşulurken vücut farkındalıkları artırılır. Çocuklarla birlikte vücut hareketlerine yönelik kelime hazneleri geliştirilerek özgün hareket etmelerine fırsat verilebilir. Yaratıcı dans etkinliklerinde vücut farkındalığını kazandırmak için büzme, germe, havaya atma, itme, kesme, kırışma, kıvrılma, bükülme, patlama, sıçrama, yırtma, ayak ucunda yürüme, esneme, çömelme, çekme, dağılma, ok gibi fırlama ve daha birçok eyleme ait kelime kullanılabilir. Bu hareketler yapılırken çocukların yaşayabileceği düşüme ve çarpma gibi hareketlerde vücutlarını denge içinde tutabilmeleri de sağlanarak vücut kontrolleri desteklenebilmektedir (Artan, 2015; Stinson, 1997).
- ✓ *Alan:* Yaratıcı dans içinde alan denildiği zaman akla hareket edilen farklı yerler gelmektedir. Okul öncesi dönem çocuklara alan çalışmaları kapsamında, aşağı-yukarı-ileri geri gibi yönler, büyük-küçük hareketler gibi hareket boyutları, havadan zemine doğru yol alma gibi örüntüler, yükse, alçak orta gibi hareket seviyeleri ve gözlerin odaklandığı yerler deneyimlendirilerek alanı daha iyi hissetmeleri sağlanabilmektedir (Stinson, 1994).
- ✓ *Enerji:* Yaratıcı dans içindeki enerji kavramı harekette kullanılan enerji miktarını ve nasıl ortaya çıkarıldığını temsil etmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar yaratıcı dans etkinlikleri içinde yer alan enerji kavramı içinde, gerilme ve rahatlama, akıcılık ve hareketin ağırlığının betimlendiği hafif ve ağır formları ifade etmektedir. Enerji çalışmaları esnasında çocukların vücut hâkimiyetini sağlamaları ve diğer arkadaşlarına zarar vermemeleri önemlidir (Stinson, 1994).
- ✓ *Zaman:* Bir hareketten diğer harekete geçiş ve müziğin farkına vararak gereken zamanda gereken yerde olmayı içeren zaman çocukların bu kavramı anlamaları açısından önemlidir. Yaratıcı dans etkinliklerinde müzik içinde yer alan ritim, hız, süreklilik, söz ve tempo kavramları zamanın algılanması için gerekli olan öğelerdir.

- ✓ *İlişki:* Dansın içinde vücudun bölümlerinin, farklı hareketlerin, şekillerin, bireylerin, grupların ve dans edilen çevre arasındaki ilişki dansın önemli bileşenidir.

Okul öncesi dönemde dans etkinlikleri planlanırken yukarıda bahsedilen bütün öğelere yer vermek gerekir. Çocukların yaratıcı dans etkinliklerinden yararlanmaları için ünlü dans öğreticisi Susan Sell her çocuğun farklı keşfetme süreçleri ve ilgisi olduğunu ve bu nedenle etkinlik planlarken bunu göz önünde bulundurmak gerektiğini vurgulamıştır. Hazırlanan yaratıcı dans etkinlikleri çocukların seviyesine uygun, kolay ve ilgi çekici olmalıdır (Stankovic & Radenkovic, 2012). Ayrıca çocukların duyularını kullanabileceği ve keşifler yapacağı çevre düzenlemeleri dans etkinlikleri için önemlidir. Çocuğun çevresi ve yaşadığı kültüre özgü etkinlikler daha fazla ilgisini çekmektedir. Yaratıcı dans etkinliklerinde kukla vb. araçlar kullanmak çocukların ilgisini canlı tutmayı sağlamakta bu sayede bireysel ve grupla dans ederken çocuklar cesaret ve özgüven sergileyebilmektedir. Yaratıcı dans etkinlikleri sırasında kullanılan kelimeler çocukların kelime haznelerini geliştirirken hareketi anlamlandırmalarını sağlamaktadır (Sell, 2004).

1.1.4.4. Drama

Drama kavramının Türkçe tam karşılığı bulunmamakla birlikte sözcük olarak Yunanca “dran”dan türetildiği bilinmektedir. Dran, yapmak, etmek, eylemek anlamını taşımaktadır (San, 1989). Ülkemizin önde gelen sanat eğitimcisi İnci San yaratıcı dramayı; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması şeklinde tanımlamaktadır (San’dan aktaran Cömertpay, 2006). Çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkarak, değişik yaşam durumlarını canlandırma, olayları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmaları drama olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2002).

Eğitimde drama, yaratıcı drama gibi drama anlamına gelen farklı kavramlar kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra drama yerine rol oynama, doğaçlama gibi kavramların da kullanıldığı dikkati çekmektedir. Oysa rol oynama, doğaçlama drama sürecinde yer alan tekniklerdir. Drama, önceden yazılı bir metin olmadan, katılımcıların kendi yaratıcı

buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlamalardır (San'dan aktaran Akyol, 2002). Yaratıcı drama eğitim sisteminde yeni ve özgün düşünceler üretecek bireylerin yetiştirilmesinde önemlidir. Yaratıcı drama eğitimi alan bireyler yeni durumlara uyumda ve yeni sorunlara değişik çözümler getirebilmede belirgin özellikleri de kazanabilir. Aynı zamanda drama sadece sınıf içi değil sınıf dışı etkinliklerde de yaşantılara dayalı öğrenmeyi gerçekleştirebilecek en uygun yöntemlerden biridir (Adıgüzel, 2010).

Dramanın temel olarak iki farklı kullanım biçimi vardır: araç ve amaç. Araç olması dramanın bir eğitim yöntemi olarak kullanılmasını, amaç olması ise kişilik gelişimi amaçlı bir sanat formu olarak ele alınmasını gösterir; ancak bu iki kullanım benzer süreçleri içermektedir ve drama, bir disiplin olarak eğitimde hem amaç hem de araç olarak bir arada kullanılabilir. Dolayısıyla hem bir sanat formu hem de bir eğitim aracı olarak drama, öğrencilerin sanat yoluyla kişilik gelişimine katkıda bulunduğu gibi başka konuların daha etkili öğrenilmesi konusunda da yararlı bir araçtır (Sağlam'dan aktaran MEB, 2006).

Okul öncesi dönemde çocuklar drama etkinlikleri yoluyla birbirleri ile iletişim kurarken aynı zamanda düşüncelerini söyleme ve birlikte hareket etme fırsatı bulurlar. Drama ile ortak bir ürün için birlikte karar alabilmeyi de öğrenirler (Kandır vd., 2012). Drama okul öncesi dönem çocukları için aktif öğrenme yöntemini deneyimledikleri ve estetik deneyim kazandıkları bir etkinliktir. Öğrenciler öğrenmenin merkezinde yer alırlar ve öğretmenler ise rehber ve cesaretlendirici rolündedirler. Rol oynama, canlandırma, hikaye anlatma vb. bir çok teknik sayesinde çocuklar yeni düşünceleri, değerleri, rolleri ve dili kullanarak hayali bir deneyim yaşarlar (Kim, 2005; Neelands, 1984).

Dramanın Uygulama Aşamaları

Drama çalışmalarında grubun yapısı ve katılımcıların özellikleri dikkate alınarak esneklik içinde izlenmesi gereken bir uygulama sıralaması vardır. Bu aşamalar kimi zaman uzatılabilir kimi zaman kısa tutulabilir. Aşamaların biçimlendirilmesi drama liderinin yapacağı çalışmaya göre değişiklik gösterebilir. Bu aşamalar ısınma-hazırlık çalışmaları, canlandırma ve değerlendirme aşamalarıdır. (Adıgüzel, 2006; Can Yaşar, 2009; Köksal Akyol, 2003).

Isınma- Hazırlık Aşamaları: Daha çok beden hareketine geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak yoğun kullanıldığı, içe dönük çalışmaların yapıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmak için yapılan, kuralları olan ve daha çok lider tarafından belirlenen bir aşamadır. Bu aşamanın esas amacı bir grup dinamiği oluşturma yanısıra, bir sonraki aşamaya hazırlıktır (Adıgüzel, 2006; Can Yaşar, 2015). Okvuran'a (2001) göre; ısınma aşamasının amaçları oyuna katılma istekliliğinin artırılması, grubun birbirine ısınması, grubun oyunlara ve dramaya ısınması ve rahatlamasıdır.

Isınma- hazırlık çalışmalarıyla çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri, güven duygusu kazanmaları, mekansal farkındalık gelişimleri, fiziksel kontrol sağlamaları, bedenlerini tanımaları ve beden hareketlerini keşfetmeleri sağlanır. Aynı zamanda çocuğun kendini tanıması ve çevresindekilerle iletişim kurarak gruba ait olma ve grup dinamiğini oluşturma için bir fırsattır (Can Yaşar, 2015; Üstündağ, 2000). Bildiğimiz çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar bu aşamada etkin olarak kullanılabilir. Eğlendirici oyunlar, eğitiminin ve çocukların hem birbirlerine ısınmalarını hem de çalışılacak konuya hazırlanmalarını kolaylaştırabilir, gerekli durumlarda rahatlama çalışmalarını da içerebilir. Katılımcının tüm etkinliklere tam katılımı oyunlar yoluyla daha etkin kılınabilir (Adıgüzel, 2006).

Isınma-hazırlık çalışmaları müzik ya da ritim eşliğinde yürüme, koşma, hayvan yürüyüşleri, zıplama, çekme, itme, çeşitli zemin ve zamanlarda yürüyüş, gösterilen harekete uygun ritim tutma, kukla gibi hareket etme, yer hareketleri vb. şekillerde yapılabilir. Ayrıca duyulara yönelik çalışmada da mutlaka yer verilmelidir (Aral, Bulut & Çimen, 2000; Önder, 2000). Çocukların çevrelerindeki insanları, hayvanları ve objeleri gözleyerek taklit etmesi ve sonrasında giderek çeşitlenen bu çalışmalar çocukların bedenlerini ve çevrelerini tanıma yönünden önemlidir (Kandır, Özbey & İnal, 2010). *Canlandırma:* Dramada en önemli aşamayı oluşturan canlandırma aşaması alan yazında akrışımıza, ana çalışma, esas çalışma, doğaçlama ve canlandırma gibi farklı şekillerde adlandırılmıştır. En sık kullanılan ifadeyle bu çalışmada da canlandırma aşaması olarak ele alınmıştır. Dramanın en önemli öğelerinden olan yaratıcılık ve hayal gücünün en sık kullanıldığı aşama canlandırma aşamasıdır. Canlandırma aşamasında bireysel, ikili, küçük grupla ya da tüm grup üyeleriyle birlikte çalışmalar yürütülebilir. Doğaçlama, rol oynama, rol değiştirme, dramatizasyon, pandomim gibi tekniklerden bir ya da birkaçı kullanılarak çocukların hem eğlenerek hem de aktif olarak katıldığı ve aynı zamanda eğlenerek anlamlı ve kalıcı öğrenmelerinin gerçekleştiği canlandırma aşamasında süreç daha önceden

belirlenmez. Canlandırmada çocuklar hikâye anlatma, oluşturma ve hareketlerle durumu canlandırma çalışmaları da yaparlar (Wee, 2009). Canlandırma, çocukların kendilerini savunma ve kendilerine saygı duymalarının, kendi potansiyellerini keşfetmelerinin gelişmesine diğer bireylerin duygularına duyarlılık ve farkındalık geliştirmelerine büyük katkı sağlamaktadır (Burke, 2014; Can Yaşar, 2015; Wee, 2009; Wright vd., 2013).

Canlandırmada, liderin verdiği konuyu ya da temayı canlandırmak için yapılan canlandırma öncesi hazırlık da vardır. Genellikle canlandırılacak konu dramatik bir konuyu içerir. Bu durumda dramatik kurgu dikkate alınarak yapılan canlandırmalar değerlendirilir. Canlandırmada yer alan kişiler, mekan, zaman, çatışma, dramatik anlam ve atmosfer bu dramatik kurguda önemlidir. Gruplar ya da bireyler bu kurgunun öğelerine dikkat ederek canlandırma yaparlar (Adıgüzel, 2013; Can Yaşar, 2015).

Değerlendirme: Bu aşama, canlandırma sürecinin değerlendirildiği; çocuklardan canlandırmalar sırasında deneyimledikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmaya dönük benimsediklerini ifade etmelerine olanak sağlayacak “Neler yaşadınız?, Ne hissettiniz?” gibi sorular yöneltilerek ve çocukların yorumlarının alınmasını içerir. Bu aşamada önemli olan eğitmenin her çocuğun fikirlerini ifade etmesine fırsat ve geri dönüt verilmesidir (Gültekin, 2014). Duygu ve düşüncelerin paylaşımı, eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur (Adıgüzel, 2006).

1.1.5. Erken Çocukluk Programında Sanat Eğitimi

Erken çocukluk döneminde çocukların sanatsal gelişimlerinin desteklenmesinde eğitim ortamının düzenlenmesi önemli yer tutmaktadır. Eğitim ortamı kavramı içine eğitimin yapıldığı fiziksel çevre ve bu çevrenin planlanmasında rehber olan öğretmen de girer. Bu nedenle aşağıda sanat eğitiminin nasıl bir ortamda gerçekleşmesi gerektiği açıklanmaya çalışılmıştır.

Sanat Merkezi: Sanat programının uygulandığı bir eğitim ortamında çocuklara özgürce keşfetme ve seçme olanağı sunması bakımından sanat merkezinin kurulması gereklidir. Okul öncesi dönemde sanat merkezi çocukların kolay ulaşabileceği, iyi düzenlenmiş, planlı, kurallı, sınırlı ve gelişime uygun materyallerle düzenlenmiş bir sanatçı atölyesi gibidir. Sanat merkezinin güneş ışığı alan ve yeterince büyük bir ortamda kurulması gerekir. Çocukların her gün çeşitli sanat materyalleri ile tuval, masa ve zeminde çalışmalarına fırsat verilmelidir. Sanat merkezinde yer alan sandalye ve masalar da çocukların rahatça oturabileceği ve birbirleriyle etkileşimi sağlayacak şekilde dizilmelidir. Çocukların kullanımı için raflı dolaplar, şövaleler, çocukların ürünlerini sergileyebilecekleri alanlar oluşturulmalıdır. Merkezde çeşitli özellikte boyalar, farklı boyut ve özellikte kağıtlar, kumaşlar, fırçalar ve yoğurma maddeleri olmalıdır. Ayrıca farklı kültürlerle ait dergi, kitap, kostüm, vb. malzemelerin merkezde sunulması çocukların kültürler arası etkileşimleri için önemli yer tutmaktadır. Çocukların su ve temizlik ihtiyaçları için merkeze lavabo yapılabilir ya da merkez lavaboya yakın bir yere kurulabilir. Malzemelerin rahatlıkla bulunması için çocuklara düzenli ve planlı biçimde sunulması gerekir. Çünkü artan materyaller etkileyici biçimde sergilenmedikçe işe yaramaz bir şekilde kalarak çocuğun ilgisinin kaybolmasına neden olabilmektedir (Çakmak & Geçmiş, 2012; Fox & Schirmacher, 2014; Öztürk Yılmaztekin, 2014; Ulutaş & Demiriz, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılında güncellenen ve hali hazırda kullanılan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sanat merkezinin amacı ve önemi şöyle açıklanmıştır:

“Çocukların geçmiş deneyimleri ve öğrendiklerini temel alarak yeni fikirler ve özgün ürünler ortaya koymalarına olanak tanımayı amaçlayan, farklı malzemelerle etkileşime geçerek keşifler yapabileceği ve farklı deneyimler yaşayabileceği bir merkezdir. Bu çalışmalar süresince çocukların estetik algıları ve manipülatif becerileri gelişir.” (MEB, 2013).

Çocukların duyularına hitap eden çevrelerin öğrenmede kalıcılığı sağladığı gerçeğinden yola çıkıldığında bu merkezin de çocukların çoklu duyularına hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Çocukların bu merkeze ilgili davranışları için merkezin görsel olarak ilgi çekici olması ve burada yaratıcı sanatların olduğu bir yer izlenimi vermelidir (Branzi, vd., 2003; Fox ve Schirmacher, 2014). Çocukların kendi resimlerini sergileyebildikleri alanların yanı sıra farklı sanatçılara ait ürünlerin çocukların göz seviyesinde sergilenmesi çocukların ilgisini çekmektedir. Sanat ve sanatçılarla ilgili

kitapların burada sunulması çocuklara sanat ve edebiyatın birlikteliğini sunma fırsatı sağlamaktadır.

Sanat merkezi çocuklara sorumluluklarını öğrenmek için eşsiz deneyimler sağlamaktadır. Bu nedenle çocuklara uyabilecekleri kurallar ve sınırlar getirilerek sorumluluk almaları sağlanabilmektedir. Sanat merkezinin kuralları ve kurallara uyulmazsa neler olabileceği hakkında çocuklarla konuşulmalı ve ortak kararlar alınmalıdır. Çocuklara kullanacakları materyaller hakkında bilgiler verilmeli nasıl kullanmaları ve nasıl korumaları gerektiği hakkında bilgi verilmelidir. Ayrıca kuralları hatırlatan resimli afişler çocukların seviyesine uygun bir şekilde sunulmalıdır. Sanat merkezinde çalışan çocuklara sanat aletlerini doğru kullanmaları, neye ihtiyaçları varsa sadece onu kullanmaları ve etkinlik esnasında materyalleri paylaşmaları ve birbirlerine saygı göstermeleri konusunda rehber olunmalıdır (Fox & Schirmacher, 2014).

Sanat Etkinlikleri: Sanat etkinlikleri çocukların fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal yönden gelişmesini sağlar (Miller, 1996). Rayme (2006) sanat etkinliklerinin kapalı uçlu etkinlikler olarak bilindiğini çünkü aynı malzemeyi kullanmanın ve aynı yönergeleri vermenin yapılacak tüm çalışmalar üzerine aynı etkiyi yapacağını ve tek düze bir ürün ortaya konacağını vurgular. Sanat etkinliklerinin açık uçlu etkinlikler olması gerektiğini belirterek artık malzemeler ve sınırlı yönlendirmelerin daha fazla yaratıcı eser ortaya çıkmasında önemli olduğunu vurgular (Akt. Pecaski McLennan, 2010).

Sanat etkinlikleriyle çocuk kendini ifade etme, beğenisini ortaya koyma, özgür düşünme, çalışma, üretme ve seçmeye olanak sağlayan bir süreçten geçer (Seefeldt ve Galper, 2000). Ulusal Sanat Eğitimi Kuruluşu Birliği CNAEA (1994) sanat eğitiminin dans, müzik, tiyatro ve görsel sanatlar olmak üzere dört parçası olduğunu belirtir. Bu kuruluş çocuklara verilecek sanat eğitimi amaçlarının çocukların kendilerinin ve diğerlerinin çalışmasına önem vermesini, sanatlar ve diğer nesneler arasındaki ilişkiyi fark etmesini ve sanatın görevini anlamasını sağlamak olarak belirtmiştir (Eliaison ve Jenkin, 2003).

Okul öncesi sanat eğitiminde öncelikle bu eğitimi veren kişinin sanatla barışık olması ve sanatı sevmesi ve günlük yaşamında sanata yer vermesi gerekir. Sanatı seven ve sanatla ilgilenmekten keyif alan öğretmen sınıfındaki çocuklar da sanata severek katılım gösterip, yaşamlarında sanatı içselleştirmektedir. Öğretmenler sınıfta öğrenmede uyarıcıları sağlayan ve öğrenmeye istek uyandıran liderler konumundadırlar. Okul öncesi

eğitim rretmenin sanata bakış açısı, yaklaşımı ve kişisel özellikleri sanat eğitiminin niteliğini de belirlemektedir (Artut, 2010; Ogden, 2011; zsoy, 2015).

Erken ocukluk dönemi sanat eğitiminde yaratıcı, eleştirel düşünen, estetik duyarlılığa sahip ve sanatı yaşamıyla işkilendiren bireyler yetiştirmek için rretmenlerin sanat eğitiminde dikkat etmeleri gereken noktalar ve sahip olmaları gereken özellikler vardır. Bu zellikler aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

- Erken ocukluk dönemi sanat eğitiminde rretmen kolaylaştırıcı role sahip olmalı, çocuğa ortam, materyal, yöntem ve zaman bakımından yardımcı olmalıdır.
- Çocukların rretmenlerini rol model aldıkları düşünüldüğünde rretmenlerin sanat çalışmalarını iyi takip etmeleri, eğtim ortamlarında resim, heykel vb. sanat ürünlerine yer vermeleri gerekmektedir.
- Günlük yaşamda karşılaşılan olaylar sanatla işkilendirilerek eğitimde fırsatlar yaratılmalıdır.
- Sanat eğitiminde üründen ziyade sürece odaklanarak çocukların gelişimsel kazanımlarına önem verilmelidir.
- Erken ocukluk sanat eğitiminde sanatın sadece bir dalına değil tüm sanat alanlarında gün içinde yer verilmelidir.
- Çocukların alışmaları hakkında onlarla iletişimde sanatsal dil kullanılmalı ve fikirlerini rahatlıkla söylemeleri sağlanmalıdır.
- Çocukların yapmış oldukları sanat ürünlerine değer verilmeli, gerektiğinde kaydedilmeli, sergilenmeli ve çocukların gelişim dosyalarına koyulmalıdır.
- rretmen sanat etkinlikleri sırasında kullanılacak yöntem ve araç gereç hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı, gerekli güvenlik önemlerini almalıdır.
- Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun yaratıcı etkinlikler planlamalıdır.
- Çocukların bireysel ve grup çalışmalarını desteklemeli ve çalışmalarda onlara rehberlik etmelidir.
- Çocukların sanat ürünleri hakkında konuşmalarını sağlayarak eleştirel düşünme becerilerini desteklemelidir.
- Sanat etkinliğinin yapıldığı ortamın estetik ve işlevsel olmasına zen göstermelidir.
- Çocukların aileleriyle birlikte ortak sanat etkinlikleri düzenlenmeli ve çocuklarının sanatsal gelişimleri hakkında ailelerle bilgilerini paylaşmalıdır.

- Çocukların sanat etkinliği sırasında kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak atmosfer oluşturmali ve gereksiz eleştiri, sorgu ve yönlendirmelerden uzak durmalıdır.
- Erken çocukluk dönemi sanat eğitiminde öğretmen öğretmenlik bilgisi ile sanat eğitimi bilgisini birleştirerek “sanatçı öğretmen” kişiliğine bürünmelidir.
- Sanat eğitimini veren öğretmen çocukların çevreye karşı duyarlı olmalarını sağlamalı ve çevrede var olan kültürel değişimlere ve birikimlere dikkat çekerek bunu sınıf içindeki etkinliklerinde kullanmalıdır.
- Çocukların farklı seçimler yapmasını sağlayacak ortamlar hazırlamalı, çocukların seçimlerini doğru veya yanlış diye nitelendirmemelidir.
- Öğretmen öncelikle kendi estetik farkındalığı ve duyarlılığı açısından rol model olmalıdır. Sanat eğitiminde öğretmenin kıyafeti temiz, rahat, sınıf içinde koşma, zıplama, oyun oynama ve yerde oturmasına fırsat verecek şekilde olmalıdır.
- Sanat eğitiminde öğretmenin ses tonu çok önemlidir. Çocuklarla konuşurken doğal bir ses tonu kullanılmalı ve güler yüzle cevap verilmelidir.
- Sınıfın estetik olarak düzenlenmesi de çocukların estetik duyarlılık kazanmasında etkilidir. Bu nedenle öğretmen eğitim ortamını da estetik olarak düzenlemeli, çocukların ilgisini çekmelidir (Artut, 2010; Fox & Schirrmacher, 2014; Kırıçoğlu, 2005; Ulutaş & Demiriz, 2015; Yolcu, 2009).

Etkili bir sanat eğitimi gerçekleştirmek için eğitim ortamının en önemli öğelerinden biri olan öğretmenin de sanatsal duyarlılığa sahip olması ve sanatsal öğelere her etkinlik içinde dikkat çekmesi önemlidir. Yukarıda bahsedilen özelliklere sahip eğitimciler sayesinde erken çocukluk döneminde çocukların temel sanat becerileri geliştirilecek ve toplumda sanata değer veren bireylerin sayısı artacaktır.

1.1.6. Erken Çocukluk Döneminde Temel Sanat Becerilerinin Gelişimi

Çocukların sanat gelişimi diğer gelişim alanlarıyla yakın ilişkilidir. Çocuklara hazırlanacak eğitim programlarında çocukların sanatsal gelişimini bilmek kullanılacak malzemelerin seçiminde, uygulanacak etkinlik ve ortam düzenlenmesinde önemli yer tutar. Çocukların sanat gelişiminde alan yazın incelendiğinde daha çok çocukların çizgisel gelişim basamakları üzerinde durulduğu görülmektedir.

Piaget işlem öncesi dönemde dilin ve diğer sunum biçimlerinin geliştiğini belirtir. Bu dönemin başında çocukların çizimleri durgun, sabittir fakat bilişsel gelişim ilerledikçe çizimlerde hareket de görülür. Ayrıca bu dönemde çocuklar gördüklerinden ziyade düşündüklerini ve hayal ettiklerini çizerler. Gardner da çocukların erken yıllardaki çizimlerinin onların bilişsel seviyeleri hakkında ipuçları verdiğini belirtir. Gardner son çalışmalarında çocukların ifadelerinde medyanın etkisi olduğunu söylemiştir. Kress de günlük yaşamdaki görsel okuryazarlığın dilsel okuryazarlığa katkıda bulunduğunu söylemiş ve böylece anlamlı öğrenmenin oluştuğunu belirtmiştir. Reggio Emilia yaklaşımında da çizimler bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Reggio yaklaşımının temelinde çizimler fikirlerin keşfi, iletişim, toplumsal görsel dil, okul öncesi çocuklarla proje planlamak için anlamlı bir araç olarak kullanılmakta ve çocukların, akranlarının çizimlerini okuma dili olarak bağ kurmaktadır. Vygotsky'e göre sosyal deneyimler çocukların düşünme biçimlerini ve yorumlamalarını şekillendirir. Bu nedenle çizimler yoluyla çocuklar akranlarıyla ve çevreleriyle olan sözel iletişimlerdeki boşlukları görsel çizim yoluyla doldururlar (Jackson-Wright, 2012).

Lowenfeld ve Brittain çocukların çizimlerini altı temel evrede incelemiştir (Grandstaff, 2012, s.6). Lowenfeld'in gelişim basamakları da Piaget'in zihinsel gelişim süreçleriyle paralellik göstermektedir (Schirmacher, 2006). Bu evreler aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

1. Karalama Aşaması (2-4 Yaş): Karalama gelişimsel ve sanatsal açıdan önemli manipülatif ve ifade edici bir davranıştır (Schirmacher, 2006). Çocuğun ilk karalama aşamasına geçişi, kas gelişimine, zeka, genel sağlık durumu ve resim çizmeye ayrılan zamana bağlı olarak birkaç hafta veya birkaç ay erken ya da geç olabilir. Genel olarak normal bir gelişim sürecini izleyen herçocuğun içgüdüsel olarak gerçekleştirdiği ilk eylemler rasgele, belirsiz, bilinçli olmayan, kontrolsüzkaralamalar şeklindedir. Bu karalamalar sınırlılık-mekan kavramı olmaksızın yüzeyin her tarafının gelişigüzel karalamalar şeklindedir (Artut, 2007; Can Yaşar & Aral, 2009; Isbell & Raines, 2003).

Çocuklar, çizim yüzeyinde kollarını sık sık ileri geri döndürerek bazen de resim yapılan yüzeyin dışına çıkarak rasgele çizimler yaparlar. Zamanla, çocuklar kollarının hareketleriyle yaptıkları çizimler arasındaki ilişkiyi fark ederler. Bu keşif, çocuklara özel bir zevk veren belli çizgilerin tekrarlanması ve çizgilerini denetim altına almalarıyla gelişir. Çocuğun çizdikleriyle doğal nesneler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Çoğunlukla

çocuğun o anki duygusal ve mantıksal sürecini yansıtır (Artut, 2007; Can Yaşar & Aral, 2009; Isbell & Raines, 2003).

KontROLSÜZ Karalamalar: Bu aşamada çocuklar geniş kol hareketleri ile gelişi güzel çizimler yapar. Yürümeye başlayan çocukların ilk çizgileri kontrol edilmeyen çizgilerden oluşur ve genellikle kâğıt, duvar veya kumun üzerine yapılır. Çocuğun ince motor gelişimi henüz tam olarak gelişmediği için ilk karalamalar genellikle büyüktür ve bütün beden ile yapılır (Artut, 2007; Can Yaşar & Aral, 2009; Isbell & Raines, 2003).

✓ *Kontrollü Karalamalar (Controlled scribbling):* Kontrollü çizgiler çocuklarda motor koordinasyonun gelişmesiyle gerçekleşir. Çocuklar kol hareketleri ile çizgiler (en, boy, diyagonal, dairesel) arasındaki ilişkiyi fark ederler ve kâğıt üzerinde ilginç karalama şeklinde çizimler yarattıklarını anlamaya başlarlar. Bu sebep-sonuç ilişkisi daha kontrollü karalamaların başlamasına yardımcı olur. Çocuklar çizgiler, zikzaklar, yuvarlaklar ve güneş gibi çizebildikleri değişik şekiller ile denemeler yapmaya başlarlar (Artut, 2007; Can Yaşar & Aral, 2009; Kalburan Cevher, 2012; Isbell & Raines, 2003). Karalama evresinde çocukların kullanmış olduğu karalama çeşitlerini Kellogg yapmış olduğu araştırmada incelemiş ve Şekil 1’de görülen bu evrede yaklaşık 20 karalama şekli olduğunu saptamıştır (Dağlıoğlu ve Deniz, 2011, s.18).

1. Karalama		Nokta vuruşlar
2. Karalama		Tek dikey çizgi
3. Karalama		Tek yatay çizgi
4. Karalama		Tek sağa sola yatay çizgi
5. Karalama		Tek kavisli çizgi
6. Karalama		Çok sayıda dikey çizgi
7. Karalama		Çok sayıda yatay çizgiler
8. Karalama		Çok sayıda çapraz çizgiler
9. Karalama		Çok sayıda eğri çizgiler
10. Karalama		Yarım eğri çizgi
11. Karalama		Eğri, bükük kapalı çizgi
12. Karalama		Zig zag veya dalgalı çizgi
13. Karalama		Tek ilmik çizgi
14. Karalama		Çok sayıda ilmik çizgi
15. Karalama		Spiral çizgi
16. Karalama		Üst üste binmiş dolgu çember çizgiler
17. Karalama		Üst üste binmiş çember çizgiler
18. Karalama		Ayrık dairesel çizgiler
19. Karalama		Tek kesilmiş çember
20. Karalama		Hatalı çember

Şekil 1. Kellogg’un çizim evreleri

- ✓ *İsimlendirilen Karalamalar:* Çocuklar yapmış oldukları karalamalara artık isim vermeye başlarlar. Bazı geometrik formları bir insan veya nesne figürü olarak isimlendirir. Çocuk artık kendi eserine isim takarak eseriyle ilgili düşünmeye başlamıştır. Çocuğun binlerce yapmış olduğu karalama formları bir araya gelerek bir takım semboller oluşturur ve buna “mandala” denir. Mandala bir dairenin veya karenin çizgiler ile çeyrek parçaya bölünmesiyle oluşur. Kellogg’a göre mandala çizimi çocuğun çizme ve gösterme arasındaki son dönemdir (Artut, 2007; Çakmak & Geçmiş, 2012; Kalburan Cevher, 2012).

2. Şema Öncesi Aşama (4-7 Yaş): Bu dönem çocukların resimlerinde artık şemaları kullanmaya başladığı ve işlem öncesi dönemin bir parçasıdır. Çocuklar nesneleri kendi bakış açılarına göre çizer ve onlara isim takarlar. Çocukların çizimlerinde “çöp adam” denen resimler görülür. Bu resimlerde insan figürleri kaba formlar şeklinde, sembolik ve gerçek dışıdır. Bu dönemde insan figürlerinin yanında çocuğun çevresinde ilgi duyduğu nesneler de dağınık bir biçimde kağıt üzerine resmedilir. Çocuğun resimleri genellikle önden görünür ve yüzeyseldir, ilerleyen dönemlerde resimlerinde derinlik de artar. Bu dönem çocuklarda “röntgen çizim” denilen saydam çizimler görülür, bu dışardan bakıldığında görünmesi mümkün olmayan objeleri çizmesidir örneğin evin içindeki masayı, insanları çocuk resmine dahil eder. Çocuğun resimleri artık daha renkli ve canlıdır. Bu dönemde çocukların renk seçimleri eleştirilmemeli, ifade özgürlüğüne izin verilmelidir (Artut, 2007; Can Yaşar & Aral, 2009; Çakmak & Geçmiş, 2012).

3. Şematik Dönem (7-9 Yaş): Bu aşamada, çocuklar semboller geliştirmeye devam ederler, ancak kullandıkları semboller daha gelişmiş düzeydedir. Bazı çocuklar bileşenlerin gerçekçi görünmesine çalışmakta ve belli semboller geliştirmekte, bu sembolleri tutarlı bir şekilde ve özgün bir tarzda çizerek kendilerine özgü çizimler oluşturabilmektedir. Bu dönem aynı zamanda görsel gerçeklik dönemidir. Yedi yaşla birlikte çocuk uzaktaki nesneleri küçük, yakındakileri büyük çizmeye başlar. Genellikle kendisini ve nesneleri bir yer çizgisinde göstermeye çalışır. Mekân çizimleri daha öznel ve detaylıdır (Can Yaşar & Aral, 2009; Çakmak & Geçmiş, s.2012; Fox & Schirmacher, 2012/2014).

4. Gerçeklik Dönemi (9-12 Yaş): Detaylara daha çok dikkat edilir ve büyük çocuklar sanat ürünü ile ilgili daha sıkılgandır. Nesneler daha büyük ve daha az bozulma ile çizilir. Kız ve erkek çocukların çizimlerinde farklılıklar görülmektedir. Erkek çocuklar daha çok tekne, araba, savaş ve spor sahneleri çizerken, kız çocuklar giysiler, çiçekler, hayvanlarla ilgili

izimler yapar. Resimlerde artık perspektif hakimdir. Artık bir resme bakarak çizim yapılabilir. Resimlerde yazılar da görülebilir (Can Yaşar & Aral, 2009; akmak & Geçmiş, 2012; Fox & Schirrmacher, 2012/2014).

5. Mantık Aşaması (13 Yaş ve zeri): Ergenliğin başlangıcına rastlayan bu dönemde çocukların giderek doğal çevrelerinden haberdar oldukları dikkati çeker. Bu doğrultuda ergen, insan fiğrn büyük bir ayrıntıyla çizmekte, cinsel özelliklere dikkat etmekte ve bunları yapmışolduğu resimlerine yansıtılmaktadır. Bunlarla birlikte ergen yaptığı resimlere çok fazla ayrıntı katabilmekte, renk ve desene daha çok dikkat ederek soyut imgeler yaratabilmektedir. Bu dönemde soyutlama çok yönlü gelişme göstermekte ve renk ilişkilerinde, çizgisel renklilik oluşmaktadır. Resimlerde znellik hakimdir (Can Yaşar & Aral, 2009; akmak & Geçmiş, 2012).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” ile çocukların temel sanat becerilerine etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Deney ve kontrol grubu çocukların temel sanat becerileri kazanımı ön- test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu çocukların temel sanat becerileri kazanımı son- test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
3. Deney grubunu oluşturan çocukların temel sanat becerileri kazanımı ön- test/ son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
4. Kontrol grubunu oluşturan çocukların temel sanat becerileri kazanımı ön- test/ son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
5. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”na katılan deney grubundaki çocukların temel sanat becerileri kazanımı ön-test/ son-test puanları ile kontrol grubu çocuklarının ön-test/ son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
6. Deney grubundaki çocukların temel sanat becerileri kazanımına ait ön-test/son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinliklerin çoğu çocuklara farklı yaşantılar sunarak bütün gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitim programının içinde sanat eğitiminin yeri ve önemi gün geçtikçe daha da artmaktadır. Gelişen dünya içinde toplumun beklentisi sadece akademik becerilerle donatılmış bireyler değil akademik, sosyal ve entellektüel birikime sahip bireylerin sayısının artmasıdır. Büyük kuruluşlar çalışanlarını seçerken akademik başarının yanı sıra sosyal ve entellektüel kimliği gelişmiş bireyleri tercih etmektedir.

Sanat eğitimi bireyin duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye ulaştırmak ve bu düzeyde bir anlatıma ulaştırabilmek amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitim programında yer alan sanat eğitimi ile duyularını kullanan çocuk çevresini daha iyi algılar. Okul öncesi dönemde sanat eğitimi ilgili literatür incelendiğinde görsel sanatlar, müzik, drama, dans ve hareket olmak üzere dört temel alana ayrılmıştır (International Arts Education Standards, 2011; Arts Education Partnership, 2004; Quebec Education Program, 2001; The California Preschool Curriculum Framework, 2011; UNESCO, 2006; Collage Board, 2012; Garvis, 2012; Arizona Academic Standards Kindergarten, 2006; Fox & Schirmacher, 2012; Kalburan, 2012; Yolcu, 2009). Sanat eğitimi içinde yer alan görsel sanat etkinliklerinde çocuk sanatın zevkine varır, farklı materyalleri kullanarak deneyimler kazanır ve çeşitli kavramları öğrenir. Yapmış olduğu eser üzerine sohbet eder, eleştiri yapar ve çevresindekilerle paylaşarak sosyal etkileşimini artırır. Farklı sanat eserlerini gözlemler ve estetik bakış açısı kazanır. Müzik etkinliği sayesinde duyuşsal algısı gelişir, ritim, ahenk, ölçü gibi kavramlar sayesinde matematik becerileri, söylediği şarkılar aracılığıyla dil gelişimi desteklenir. Dans ve hareket etkinlikleriyle mekânsal algısı, ahenk ve uyumlu hareket edebilme becerisi, grup içindeki kurallara uyum yeteneği artar. Drama etkinliğinde ise duygu ve düşüncelerini oyunsu süreçlerle dışa vurmayı öğrenen çocuk, toplumsal kuralları öğrenerek yaratıcılığını en üst düzeyde sergiler.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nda sanat eğitimi üzerinde durulmuş ve sanatın diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi vurgulanmıştır. Ülkemizde okul öncesi eğitim uygulamaları incelendiğinde ise sanat eğitiminin günlük eğitim programında sadece serbest zaman etkinlikleri içinde yer aldığı gözlenmektedir. Sanat eğitiminin sadece kağıt işleri, yoğurma maddeleri, boya ve kolaj çalışmaları gibi görsel sanat etkinlikleriyle sınırlandırılarak ve genellikle geleneksel, öğrenciyi pasif tutan yöntemlerle uygulandığı

gözlenmektedir. Aynı zamanda güncellenen 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sanat etkinlikleri büyük grup ve görsel sanat etkinlikleri olarak örneklendirilmiştir. Oysa sanat etkinlikleri hem bireysel hem de grup etkinlikleri olarak planlanmalı, grup etkinliklerinde çocukların birbirlerinin çalışmalarından etkilenmeden ve özgün ürünler ortaya çıkartabilmeleri için öğretmenin iyi bir rehber olması gerekmektedir. Bu şekilde verilen sanat eğitimi çocukların sanatsal yönden bakış açısı geliştirmelerine ve yaratıcı bireyler olarak yetişmelerine engel olacağı düşünülmektedir. Sanat eğitiminin bilinçli olarak planlanmaması ve uygulamadaki aksaklıklar çocukların küçük yaşta sanatsal ilgilerinin azalmasına sebep olurken farklı bakış açıları geliştirmelerini engellemektedir. Bu durum diğer etkinliklere de yansımakta ve eğitimin diğer kademelerinde de devam etmektedir.

Bu nedenle araştırmada 61-66 aylık çocuklar için diğer etkinliklerle bütünleştirilerek hazırlanan ve uygulanan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın çocukların temel sanat becerileri kazanımlarında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Yurt dışı alan yazın incelendiğinde; sanat eğitim programının genellikle ilkökul, lise düzeyi öğrencilere ve özel gereksinimli çocuklara odaklandığı, okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmaların ise sanatın bir alanına ve Reggio Emilia yaklaşımı gibi yaklaşımlara yoğunlaştığı gözlenmektedir. Yurt içi araştırmalar incelendiğinde ise okul öncesi eğitim programındaki tüm etkinlikleri sanatla ilişkilendirerek ele alan program uygulamalarına rastlanamamıştır. Ayrıca MEB tarafından uygulamaya konulan 36-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelendiğinde sanat eğitimi destekleyen amaç ve kazanımlar yer almasına karşın, sanat etkinliğinin ağırlıklı olarak görsel sanat olarak ele alındığı, sanatın programa iyi bir şekilde entegre edilmesinde ve uygulanmasında aksaklıklar gözlenmektedir. Bu nedenle araştırmada gerçekleştirilecek olan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın çocukların temel sanat becerilerine etkisine ilişkin elde edilecek sonuçların alana katkı sağlayacağı ve Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sanat eğitimine çok boyutlu bakış açısı kazandırarak yeni araştırmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada, temel sanat alanları ile desteklenen 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın çocukların temel sanat becerileri kazanımında etkili olacağı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Düzce İl Merkezi’ne bağlı örnekleme dâhil edilen anaokulu/anasınıfları ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında örnekleme dâhil edilen anaokulu/anasınıfa devam eden 61-66 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
3. Araştırma 61-66 aylık çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.
4. Araştırma normal gelişim gösteren ve daha önce herhangi bir sanat eğitim programına dâhil olmamış çocuklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sanat: Türk Dil Kurumu'na göre; i) bir duygunun, tasarımın ya da güzelliğin kişiyi etkileyen anlatımı, ii) Zanaat.

Sanat Eğitimi: Sanat eğitimi; hem ussal hem duygusal eğitim anlayışı olup, kişinin düşünsel ve duygusal alanda eğitimini gerçekleştirmek, yaratıcılığını geliştirmek ve bireyi estetik bir bilince ulaştırmak amacını taşıyan bir süreçtir (Karataş, 2006).

Estetik: Doğada ve sanatta güzeli arayan, sanat nedir ve ne içindir sorularını tartışan alan (Kırıçoğlu, 2005).

1.7. İlgili Araştırmalar

- *Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar*

Dinçer, Demiriz ve Şimşek (2003), 4-6 yaş okul öncesi dönem çocuklara sahip ailelerle yapmış oldukları çalışmada ailelerin sanatsal etkinliklere yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocuklara sahip ailelerden oluşturmuştur. Bu amaçla araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formu velilere yüz yüze uygulanmış ve bulgular ki-kare değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Uygulanan anket formunda ailelerin demografik bilgilerinin yanı sıra çocukların sanatsal etkinliğe katılma sıklıkları, etkinlik esnasındaki ilgileri, ailelerin çocukları sanatsal etkinliklere götürmeden önceki tutum ve davranışları ve sanat etkinliğindeki tutumları gibi yönlendirici davranışları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların sanatsal etkinliklere ilgiyle ve daha sık katıldıkları, sanata ilgi duyan ve üniversite mezunu ailelerin çocuklarını sanatsal etkinliklere hazırladıkları, herhangi bir sanat dalına yönlendirdikleri ve bu konuda rehberlik aldıkları, çocuklarının sanat etkinlikleri için malzeme sağladıkları, çocuklarının sanat ürünleri hakkında sohbet edip bu ürünleri sakladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayaydın (2004), çoklu zeka kuramına göre bir eğitim yöntemi uygulamış ve sonuçlarını tartışmak için hazırladığı araştırmasının çalışma grubunu 19 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veriler öğrencilerle yapılan görüşme kayıtları, gözlem kayıtları, anket ve portfolyolar sayesinde toplanmıştır. Araştırmada resim- iş yani görsel sanatlar dersinde “gelecekte yaşam” konusu çoklu zeka kuramına göre ve geleneksel eğitim yöntemleri ile işlenmiş ve ardından öğrencilerin derse ve yöntemlere karşı tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoklu zeka kuramına göre hazırlanan etkinliklerde, geleneksel yöntemlere göre derse daha ilgili davrandıkları, yaptıkları ürünlerin daha yaratıcı olduğu ve çevreleriyle daha fazla etkileşime geçtikleri belirlenmiştir.

Aşık (2005), okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan sanat eğitimini öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmek amacıyla yaptığı araştırmasında tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan 145 okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin sanat eğitimi etkinliklerinin amaç

ve uygulanma ilkeleri ile ilgili görüşlerinin incelendiği 87 sorudan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitim kurumlarında çalışıp hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kâğıt işleri çalışmalarında kâğıdı katlama tekniğini tercih ettikleri, hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin; boya çalışmalarında pastel boya kullanımını tercih ettikleri, yoğurma maddesiyle yapılan çalışmalarda artık materyallerden yararlandıkları görülmüştür. Hizmet süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin; boya, yoğurma maddesi ile çalışmaya ve kâğıt işleri çalışmalarına yer verdikleri tespit edilmiştir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin sanat eğitimi etkinliklerinde her gün boyama ve yoğurma maddesi çalışmalarına yer verdikleri, boya çalışmalarında öğrencilere model verdikleri, yoğurma maddesi ile yapılan çalışmalarda gerekli temizlik ve koruyucu önlemleri aldıkları tespit edilmiştir. İlköğretim bünyesindeki anasınıflarında çalışmakta olan öğretmenlerin sulu boya çalışmalarında hazır boya, yoğurma maddesi çalışmalarında da hazır oyun hamuru kullanımını tercih ettikleri ve çocuklara artık malzeme toplama ve değerlendirme alışkanlığı kazandırmaya önem verdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan sanat eğitimi etkinliklerinin amaç ve uygulanma ilkelerine uygun olarak gerçekleştirildiğini ve sanat eğitimi etkinliklerinin çocuklara kazandırması gerektiği düşünülen davranıştan kazandırdığını göstermiştir.

Acer (2006), anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının estetik yargı gelişimine estetik eğitimin etkisini incelemiştir. Bu amaçla 77 çocuktan 22'si deney grubu, 23'ü placebo kontrol grubu ve 32'si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deneysel desenli olan bu çalışmada çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak için "Kişisel Bilgi Formları" kullanılmıştır. Estetik Eğitim alan çocukların Estetik Yargı Düzeylerini belirlemek için Taylor- Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek çocuklara ön test- son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmış ve yapılan analizlerin sonucunda deney grubunda bulunan ve Estetik Eğitim almış çocukların estetik yargılarında kontrol grubuna göre artış olduğu gözlenmiştir.

Toy (2006) araştırmasında, sanat eğitimi alan ve almayan 15-17 yaş grubundaki ergenlerin sosyal uyumları ve benlik tasarım düzeylerini incelediği araştırmasına 214 ergeni dahil etmiştir. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Hacettepe Kişilik Envanteri-Sosyal Uyum Alt Ölçeği ve Benlik Tasarımı Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin sosyal uyum puanları arasında farklılık olmadığı, ancak benlik tasarımlarında farklılık görüldüğü saptanmıştır.

Araştırmaya alınan ergenlerin, sosyal uyum ve benlik tasarımı puanları arasında olumlu bir ilişki görülmüştür.

Ünal (2006), çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sanat etkinliklerinde karşılaştıkları problemleri araştırmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada 40 okul öncesi eğitim öğretmenine açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Yapılan anketlerde öğretmenlerin %72,5'i, okul öncesine yönelik ortaöğretim (lise) veya lisans öğretiminde (üniversite) plastik sanatlar eğitiminin yeterli düzeyde olmadığını, alanları ile ilgili hizmet içi eğitimlere yeterli düzeyde katılamadıklarını belirtmişlerdir, öğretmenlerin %95'i, teftiş yapan müfettişlerin mesleki yardım ve rehberlik yönünde yeterli olmadıkları belirtilmiştir. Yapılan anketlerde öğretmenlerin çocuğun yaratıcılığını geliştirecek sanat etkinlikleri üretmede problem yaşadığını belirtmiştir. Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların, program ve yaratıcı etkinliklerin desteklenmesinde çok büyük bir önem taşıdığı belirlenmiştir.

Acer ve Ömeroğlu (2008), araştırmalarında altı yaş çocuklarının estetik eğitiminin çocukların estetik yargılarına olan etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya 77 çocuk katılmış, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna estetik eğitim programı uygulanmıştır. Çocukların estetik yargılarını ölçmek için The Taylor–Helmstadter Pair Comparison Scale (Taylor-Helmstadter Estetik Yargı Çift Karşılaştırma Ölçeği) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, estetik eğitiminin deney grubundaki erkek çocukların estetik yargılarında önemli fark yarattığı bulunmuştur.

Öztürk (2008), araştırmasında 5-6 yaş grubu ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde sanatı diğer etkinlikler bütünleştirmeleri konusundaki inanışları ile bu öğretmenlerin demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin iş deneyimi yılları, eğitim düzeyleri ve eğitim aldıkları süre içinde sanat ile ilgili aldıkları dersler gibi demografik özelliklerinin sanatı diğer etkinliklerle bütünleştirmedeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla 5-6 yaş grubu ile çalışan Ankara ilinde devlet ve özel okullarda çalışan 255 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlerin sanatın bütünleştirilmesi konusundaki inanışları anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucundan öğretmenlerin iş deneyimi yılları ve eğitim seviyeleri ile sanatla bütünleştirilmiş okul öncesi programının eğitimdeki yeri hakkındaki inanışları arasından anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eğitim hayatları boyunca sanat ile ilgili ders almaları ile sanatın diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi konusundaki inanışları ve

bütünleştirilmiş program içerisinde kullanılması ile ilgili inanışları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Özler (2009), anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin yaratıcılık açısından değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden dışarıdan gözlem yöntemi ni kullanmıştır. Bu kapsamda resmi ve özel olmak üzere toplam 25 okulda altı yaş grubu çocuklarının pano ve sergi alanlarında sunulan görsel sanat etkinlikleri, ayırım yapılmaksızın araştırma kapsamına alınmış ve uzman görüşleri alınarak oluşturulan yaratıcılık kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Aynı zamanda etkinlikler esnasında ortam ve öğretmen davranışları da gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin, çocukların yaratıcılıklarının gelişimi desteklemediği, daha çok kopya, şablon, taklit çalışmalarını yaptırıldığını, bunun da sadece el becerisini geliştirmeye ve çocukların boş zamanlarını değerlendirmelerine yönelik yapıldığı belirlenmiştir.

Davun (2009), okul öncesi dönemde etkinliklerle desteklenmiş sanat eğitiminin çocukların estetik beğeni düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, cinsiyet faktörünün de estetik beğeni düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Çocuk Yuvasına devam eden 60 -72 aylık çocuklardan 11 kız ve 18 erkek, toplam 29 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış, deney grubuna, haftada bir gün Görsel Sanat Eğitimi Etkinlikleri uygulamalı olarak verilmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna dahil çocukların estetik beğeni düzeylerini ölçmek için ön test, son test ve kalıcılık testinde, Taylor-Helmstadler Çift Karşılaştırmalı Estetik Yargı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Görsel Sanat Eğitimi alan deney grubuna dahil çocukların estetik yargılarında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Deney grubuna dahil çocukların cinsiyet düzey değişkeninin estetik yargılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Özalp (2009), okul öncesi dönem sanat eğitiminde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin çocuklarda belirlenen değişiklikleri ortaya koymak amacıyla bir durum çalışması yapmıştır. 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 kullanılan çalışmada veriler, gözlem ve görüşme yöntemlerinin bir arada

kullanılmasıyla elde edilmistir. 12 erkek ve 9 kız anasınıfı öğrencileri üzerinde gözlem; uygulama sonunda sınıf öğretmeni ve anasınıfından bir öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Çalışma kapsamında renk, portre, suluboya tekniği, müze, mozaik yapımı, manzara resimleri, kıyafet tasarımı ve maske, afiş tasarımı, baskı tekniği, üç boyutlu ve figüratif çalışmalar konuları adı altında 12 derslik bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalar, kısa süreli bilgi aktarımından sonra gerçekleştirilmiştir. Ders hakkında bilgi hazırlanan resimli çalışma kâğıtlarının slâyt yardımıyla öğrencilere gösterilmesiyle verilmiştir. Ders sonunda çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma, eşleştirme gibi ölçme değerlendirme metotları kullanılarak edinilen bilgi ve beceriler kontrol edilmiştir. Araştırma sonucunda sadece uygulama dışında duygu ve hissetmenin, görsel algılamının, imgesel düşünmenin ve yorumlamanın eğitildiği sanatsal etkinlikler, çocuğun sanatsal gelişimini şekillendirdiği ve hızlandırdığı görülmüştür.

Bolu (2010), zihinsel engelli çocuklarda sanat eğitimi dersleri ve bu derslerin gelişimlerine olan katkılarını belirlemek için gözlemler yoluyla örnek olay deseninin kullanıldığı nitel bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubunu özel bir rehabilitasyon merkezindeki 9-17 yaş aralığında bulunan 12 zihinsel engelli öğrenci oluşturmuştur. Veriler araştırmacının hazırlamış olduğu 10 adet sanat eğitimi etkinliği uygulanarak ve bu uygulama sırasında katılımlı gözlem yoluyla toplanmıştır. Yapılan etkinliklerin gözlemlenmesi sonucu sanat eğitimi derslerinin zihinsel engelli çocukların gelişimlerine olan katkılarını yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda sanat eğitimi etkinliklerinin zihinsel engelli çocukların akademik, sosyal-duygusal, dil, motor, iletişim, özbakım ve yaşam becerilerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Aynı zamanda sanat eğitimi etkinliklerinin zihinsel engelli çocukların eğitim programlarında uygun bir şekilde sıklıkla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Tezel (2014), tarama modeli kullandığı araştırmasında 2007 ve 2014 yılları arasında okul öncesi öğretmenleri tarafından hazırlanmış görsel sanat eğitimi etkinlikleri yönergelerini Okul Öncesi Görsel Sanat Eğitimi Ölçütlerine göre incelemiştir. Araştırmanın çalışma gurubunu, 2007-2014 yılları arasında Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin uygulama yapmış olduğu okullardan alınan 240 görsel sanat eğitimi etkinlikleri yönergeleri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak okul öncesi görsel sanat eğitimi ölçütleri, araştırmacı tarafından alan yazın incelenerek ve uzman görüşleri alınarak 16 maddelik Okul Öncesi Görsel Sanat Eğitimi formu oluşturulmuştur. Araştırmada sonucunda 2007 ve 2014 yılları arasında hazırlanmış görsel sanat eğitimi

etkinliklerinin görsel sanat eğitimi ölçütlerini büyük bir oranda taşımadığı ve daha çok okul öncesi çocuğunun el becerilerini geliştirmeye yönelik planlandığı ortaya çıkmıştır. 2007'den 2014 yılına kadar okul öncesi görsel sanat eğitimi ölçütlerine önem vermede ise bir artış görülmüştür. Aaştırma neticesinde, okul öncesi öğretmenlerinin, bir görsel sanat eğitimi etkinliği yönergesi hazırlarken, görsel sanatsal kazanımlara ulaşabilmesi için, okul öncesi görsel sanat eğitimi ölçütlerini de dikkate alarak yönerge oluşturmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Kontaş (2015), temel eğitime devam etmekte olan 5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkiyi ve buna bağlı olarak bu yeteneklerin yaş, cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, anne baba eğitim seviyesi, anne baba mesleği gibi özelliklerle ilişkilerini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanarak bir araştırma yapmıştır. Araştırma anasınıfı, 1, 2, 3 ve 4. Sınıflara devam etmekte olan 117 çocuk ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak çocukların yaratıcılık yeteneklerini belirleyebilmek Torrence Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A formu uygulanmıştır. Zihin teorisi yeteneklerini belirleyebilmek için birinci derece yanlış inanışı atfedebilme, ikinci derece yanlış inanışı atfedebilme ve faux-pas görevleri animasyon haline getirilerek kullanılmıştır. Araştırma sonunda; yaratıcılık ve zihin teorisi görevleri arasında anlamlı ve doğru yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcılık testinin alt boyutları olan akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme puanları ile zihin teorisi görevlerinin tümü arasında anlamlı ve doğru yönde bir ilişki bulunmuştur. Ancak yaratıcılık indeksi toplam puanı ve yaratıcılığın alt boyutlarındaki puanların (akıcılık, orijinallik, zenginleştirme) zihin teorisi testleri üzerinde düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Çocukların sınıf düzeyleri arttıkça, zihin teorisi ve yaratıcılık testlerindeki başarı oranlarının da arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte çocukların anne yaşı arttıkça ikinci dereceden zihin teorisi görevlerindeki başarılarının da arttığı tespit edilmiştir. Zihin teorisi ve yaratıcılık yeteneklerinin gelişimi için erken yaşlarda ev ve okul ortamında olumlu etkileşimlerin artırılması gerekmektedir.

Kandır, Gözüm ve Türkoğlu (2016), 2013 yılında güncellenen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını görsel sanat etkinlikleri yönünden değerlendirdikleri nitel araştırmalarında doküman analizi yöntemini kullanılarak programı görsel sanat eğitimine ilişkin kazanımlar, öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları ile ilişkilendirerek tartışmışlardır ve gözlem yoluyla da okul öncesi eğitim uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmada okul öncesi eğitim programı doküman olarak kullanılmış ve içerik analizi

sonucunda görsel sanat eğitimine ilişkin görsel düşünme, görsel dil, estetik değer ve yaratıcılık ve göz-motor koordinasyonu olmak üzere dört temel unsur belirlenmiştir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının görsel sanatlara yönelik öğrenme süreci hakkındaki veriler 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçesindeki dört ayrı anasınıfında gözlemlenerek toplanmıştır. Araştırma verileri alan yazın, görsel sanat eğitimi temel becerileri ve MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımları, öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları yönünden tartışılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın görsel sanat eğitimine ilişkin görsel düşünme, görsel dil, estetik değer ve yaratıcılık ve göz-motor koordinasyonu alanları bakımından yeterli kazanıma sahip olduğu görülürken öğretmen uygulamalarının yaratıcı ve estetik açıdan tek tip, yapılandırılmış, özgün olmayan ve bireysel farklılıkları dikkate almadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın sanata eğitimi olan çocukların yönlendirilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin daha üst düzey nicel sanat becerilerini değerlendirme araçlarına ve öğretmenlere yönelik açıklamalara gereksinim duyulduğu saptanmıştır.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemde sanat eğitimin dört temel alanına yer veren çalışmaya rastlanamamıştır. Aynı zamanda sanat eğitimini sadece görsel sanat olarak ele alan çalışma sayısı çoktur. Çalışmalarda daha çok öğretmenlerin ve ailelerin sanat eğitime ve ortamına yönelik algıları ve düzenlemeleri incelenmiştir. Sanat eğitiminde sadece görsel sanatları derinlemesine inceleyen iki çalışmaya rastlanmış, bu çalışmalarda da sanatın öğelerinden estetik yargı ve eleştirel düşünceye değinilmiştir. Okul öncesi dönemde çocukların sanatsal bakış açısının kazanmasına yönelik ve sanatın dört temel alanının da içinde yer aldığı programların geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik araştırmaların son derece yetersiz kaldığı gözlenmektedir.

- *Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar*

Taylor (1971), okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan dört- beş yaşlarındaki çocukların sanatsal ürünlerle verilen estetik eğitimin algı gelişimine ve estetik yargı düzeylerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak yapılan çalışmada, kontrol grubu geleneksel eğitim ortamında tutulmuş, deney grubunun bulunduğu ortamda ise estetik çevre düzenlemesi yapılmış ve çeşitli sanatsal ürünlerin kullanıldığı estetik eğitim verilmiştir. Her iki gruba da kendisinin geliştirdiği Taylor – Helmstadler Aesthetic Judgement (Estetik Yargı Testi) uygulayarak ortamın ve eğitimin

estetik tercih ve estetik gelişimde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel ölçümlerin sonucunda, deney grubundaki çocukların estetik tercihlerinin diğer gruba göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Pisichko (1997), Vygotsky'nin çevresel etkileşimi ve sosyal öğrenmeyi sağladığı temeline dayanan “not kitabı (mark-making book)” kitabını çocukların sanat eğitimini nasıl etkilediğini ve ailelerin bu defteri nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Bu amaçla Winnipeg şehrinde bir anaokuluna devam eden dört yaş grubu çocuğa sahip sekiz aile çalışmıştır. Çalışmada ailelerin not kitabı denilen araçla çocuklarıyla evde yapmış oldukları çalışmalarındaki etkileşimleri, öğretim yılı başında yapılan öğretmen- veli görüşmeleri, not kitabının sınıfta kullanımı sırasında alınan notlar, okulda yapılan gayri resmi ve ev ziyaretleri sırasında yapılan görüşmeler, etkinlik fotoğrafları ve ailelerin görüşlerini içeren formlar neticesinde veriler toplanmıştır. Nitel araştırma deseni üzerine kurulu çalışmada veri kaynağı olarak en önemli araç olan not kitabında ailelerin çocukları ile yapabileceği sanat etkinlikleri yer almıştır. Daha çok çizim ve anlatım üzerine kurulu etkinlikler sayesinde aileler not kitabı sayesinde çocuklarıyla etkili zaman geçirdiklerini, aile katılımını artırdığını ve sanat yoluyla da anlamlı öğrenme gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda çocuklarının eğlendiklerini ve kişisel gelişimlerinin desteklendiğini de vurgulamışlardır.

Follari (2005), çalışmasında sanatın öğrenme yöntemi (Arts as a way of learning) programı kapsamında sanatın entegre edildiği öğretmen eğitiminin öğretmen deneyimlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma tasarımıyla yapılan çalışmada sanatın entegre edildiği eğitim programının sanat etkinlikleri sırasında öğretmen öğrenci etkileşimine ve sınıfın çevresel düzenlenmesine etkisi incelenmiştir. Çalışmada öğretmen- öğrenci etkileşimlerinin gözlemleri, değerlendirme ölçekleri, öğretmen görüşmeleri ve çevresel düzenleme değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmaya dört Head Start öğretmeniyle iki sınıf ve altı ziyaretçi sanatçı katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin daha önce sanatın entegre edildiği bir eğitim programı almadıklarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri artmış ve sınıfı sanat ve estetik yönden daha iyi düzenledikleri ortaya çıkmıştır.

Lim (2005), sanat eğitiminde erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin estetik kavramı üzerine algıları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında sanat eğitiminde küçük çocukların estetik deneyimlerini öğretmenlerin ne kadar önemseydiğini, estetik hakkındaki bilgi ve inanışlarının nasıl olduğu üzerinde durmuştur. Bu amaçla öğretmenlerin çocukların

Hickman (2006) sanat etkinlikleri vasıtasıyla okulda öğrenme güçlüğü çeken çocukların liderlik konusundaki özdeğer gelişimlerini incelemiş, çocukların özdeğer gelişimi üzerinde sanat aktivitelerinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuca, çalışma kapsamında ele aldığı iki çocuğun sanat aktivitelerini oluştururken kullandıkları yönlendirmeleri inceleyerek ulaşmıştır. Sanat etkinliklerini uygularken gözlenen çocuklara çeşitli sorular sorularak etkinlikler hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Dawson (2007), ilköğretim öğretmenlerinin sanatı okul müfredatının içine entegre etmesiyle ilgili inanışlarını ve sınıf deneyimlerini incelemiştir. Araştırmada kesitsel araştırma deseni kullanılmış ve “Sanatla Öğretme” anketini 81 öğretmen doldurmuştur. Anket öğretmenlere ait demografik ve sanatla ilgili deneyim bilgilerinin olduğu 31 likert tipi maddeden oluşmaktadır. Sonuç olarak veriler sanatın önemi hakkındaki inanışlar, özyeterlilikle ilgili düşünceler, sanatın kaynaştırılması ile ilgili tutumlar ve sanatın kullanılma sıklığı gibi dört alt boyutta incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenler sanatın önemli olduğuna inandıkları fakat sanatı uygulamada yeterli olma durumunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda okul programlarında sanat az yer verdiklerini bunun

sebebinin de sanat hakkındaki bilgi ve deneyimlerinin az olmasından kaynaklandığını açıklamışlardır.

Wong (2007), araştırmasında anaokuluna devam eden beş- altı yaş çocuklarının sanat ile ilgili görüşlerini ve deneyimlerini anlamayı amaçlamıştır. Çalışmasında yarı yapılandırılmış olarak grup ve bireysel görüşmeler yapmıştır. Grup görüşmelerini sanat köşesinde, bireysel görüşmeleri sakin bir alanda yapmıştır. Çocuklara genellikle sanat deneyimi hakkında sorular sorulmuş, alınan cevaplar sınıflandırılarak sonuca ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklar sanatla ilgili cevapları beş ana kavram üzerinde yoğunlaşmıştır; sanat insanın doğasıdır, sanat bir görevdir, sanat bir süreçtir, sanat bir üründür ve sanat bir gizemdir.

Eckhoff (2008) tarafından yapılan çalışmada Denver Sanat Müzesindeki sanat öğretmenlerinin, müze temelli sanat programına katılan 4-11 yaş arasındaki çocuklara görsel sanat deneyimleri yaşatırken hangi teknikleri kullandıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Sınıflar gözlem altına alınarak öğretmenlerin kullandıkları teknikler ve bu tekniklerin kullanım oranları belirlenmiştir. Öğretmenlerin görsel sanat etkinlikleri sırasında anlatım tekniğini % 7, soru sorma tekniğini % 62, hikâyeleştirme tekniğini % 12, oyun oynama tekniğini % 19 oranında kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin anlatım tekniğini çocukların materyallere olan ilgisini çekmek, soru sorma tekniğini teknik ve kavramsal durumlarla çocukları karşılaştırmak, hikâyeleştirme tekniğini çocukların hikâyeye ilgili bağlantı kurarak etkinlikler oluşturmalarını sağlamak, oyun oynama tekniğini ise çocukların sunulan örneklerle benzer durumlar oluşturmalarını sağlamak için kullandıkları görülmüştür.

Malin (2009), çocukların sanatı bir öğrenme yolu olarak nasıl kullandıklarını incelediği araştırmasında, çocukların düşünceleri ve yeni yolları keşfetmede, anlamlandırmada, kendisi ve dünya arasındaki ilişkilere yansıtma sanatın nasıl yer aldığını incelemiştir. Bu nedenle çocukların sanat ürünü yapım sürecindeki ilişki ve yaklaşımlarını, diğer taraftan da bu süreçte ne düşündüklerini ve ne öğrendiklerini araştırmış ve kaydetmiştir. Çocukların gözünden sanat sürecini etnografik bir yöntemle incelemiştir. Greenwood'da bir ilkokula ait bir sanat odasında bir yıl boyunca çalışmayı gerçekleştirmiştir. Bir yıl boyunca ilkokul seviyesindeki 14 çocuğun sanat çalışmalarını gözlemiş, kaydetmiş ve bu esnada çocuklarla da sohbet edip sanat eğitim sürecinde çocukların görüşlerini almıştır. Ayrıca sanat dersleri dışında da akademikderslerde de çocukların çalışma şekilleri ve iletişimleri gözlenmiştir. Sadece okul içinde değil okul dışında da çocuklarla sanat hakkında sohbete devam etmiş,

onların düşüncelerini kaydetmiştir. Kodlanan gözlemler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların düşüncelerini gerçekleştirilmede, problem çözmede ve alternatif düşünmede, anlamlandırmada bir öğrenme yolu olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda çocuk yetişkin ve dünya arasındaki ilişkide sanatın önemli bir iletişim aracı olduğu görülmüştür.

Pavlou (2009) tarafından çocukların sanat yapımında üç boyutlu yaratıcı güçlerinin anlaşılması için gözleme dayanan bir çalışma yapılmıştır. Çalışma 5- 6 yaş grubu 10 çocukla birlikte yürütülmüştür. Öncelikle çocuklara içinde üç boyutlu çalışmaların yer aldığı görsel belgeler sunulmuştur. Daha sonra çocuklara hayvan resimleri gösterilerek istedikleri hayvanı çizebilecekleri belirtilmiştir. Fakat çocukların yakın bir zamanda deve kuşu çiftliğine gitmeleri onların deve kuşlarıyla ilgilenmesine yol açmış ve çocukların bu hayvanla ilgili konuştukları görülmüştür. Çocuklara istedikleri hayvanları çizebilecekleri belirtilmesine rağmen çocukların deve kuşu çizmeye başladıkları görülmüş ve çalışmalar bu doğrultuda değiştirilmiştir. Daha sonra çocuklara üç boyutlu örnek çalışmalar sunulmuş ve çocuklar flüt temizleyicilerini kullanarak maketler oluşturmaları sağlanmıştır. Çocuklar maketler yaptıktan sonra gazeteler sert bantlar ve sert sıvılar kullanarak devekuşu yapılarını oluşturmuşlardır. Çocukların oluşturdukları çalışmalar ve sert kalıplar hakkında konuşmaları ve tartışmaları sağlanmıştır. Çocuklar çalışmalarını kurduktan sonra boyamış ve hazırladıkları devekuşlarını sergilemek için bir çiftlik oluşturmaya karar vermişlerdir. Çiftlikte bulunan detayları (ağaç, yaprak, çit ve insan) oluşturmak için üç boyutlu deve kuşu çalışmalarına benzer çalışmalar yapmışlardır. Tüm çalışmalar sırasında çocukların tartışmalar yaptıkları ve çalışmalar anında ortaya çıkan sorunları çözdükleri görülmüştür. Çalışmada çocukların memnun edici şekilde üç boyutlu çalışmalar yapabilecekleri üzerinde durulmuştur.

Almodovar (2010), üç beş yaş erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin müzik, drama ve görsel sanat alanlarını sınıfta nasıl programa dahil ettiklerini betimlemek amacıyla yaptığı araştırmasında öğretmenlerin resmi ve resmi olmayan eğitim geçmişlerini de araştırma bulgularına katmıştır. Araştırma verileri sanatın entegre edilmesi ölçeği ve gözlemler yoluyla 91 eğitimciden elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekle öğretmenlerin eğitim seviyeleri, tecrübeleri, sanat eğitimine bakışları, sanat eğitimi kullanma biçimleri, sanat eğitimi hakkındaki bilgileri ve sanatı diğer akademik alanlarla nasıl bütünleştirdiklerine dair bilgiler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun resmi veya gayri resmi olarak müzik ve görsel sanat eğitimi aldıkları, çok azının

da drama eğitimi aldığı görülmüştür. Buna bağı olarak sınıflarında en çok müzik etkinliklerine yer verdikleri, müziği drama ve görsel sanatlara nazaran daha faydalı gördükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin görsel sanat ve drama alanındaki yeterliliklerinin müzik alanına göre daha az olduğu da ortaya çıkmıştır.

Garvis ve Pendergast (2011), erken çocukluk öğretmenlerinin sanat eğitimini öğretmedeki öz yeterlilik inançlarını incelemiştir. Garvis bunun için öğretmenlerin drama, dans, müzik, görsel sanat ve medya gibi sanat eğitimi alanlarını öğretmedeki öz yeterlilikleri ile matematik ve İngilizce öğretmedeki öz yeterliliklerini kıyaslamıştır. Veriler Avusturalya'nın Queensland bölgesindeki ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen 21 ila 45 yaş arasındaki 21 erken çocukluk öğretmeninden elde edilmiştir. Çalışmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un geliştirdiği "Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" kullanılmış, bu ölçek profesyonel öğretmen dernekleri ve okul yönetimlerine e posta yoluyla ulaştırılmıştır. E postalara 21 öğretmen dönüt vermiş ve yanıtlar değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan drama, müzik, görsel sanatlar, dans, medya, matematik ve İngilizce ile ilgili maddeleri öğretmenler kendi yeterliliklerini düşünerek birden dokuza kadar puanlandırılarak doldurulmuştur. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun sanat eğitimi içinde yer alan drama, dans, görsel sanatlar, müzik ve medya konularına kendilerini yetersiz buldukları bu nedenle günlük müfredatta bu alanlara çok az ve hatta hiç yer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun aksine öğretmenlerin İngilizce ve Matematik derslerini öğretmede kendilerini daha yetkin hissettikleri bu nedenle de müfredatta bu derslere daha fazla yer verdikleri görülmüştür.

Defeo-Baquial (2011), sanat eleştirisi, sanat tarihi, sanat üretimi ve estetik gibi temel unsurlarla çevrili Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (DBAE) yoluyla yetenekli okul öncesi çocuklarının sanatsal becerilerinin gelişimini araştırmıştır. Bu amaçla Quezon şehrinde karma bir okulda eğitim gören altı-yedi yaş arasındaki 16 okul öncesi çocukla çalışmıştır. Çalışma ön test son test deseni kullanılarak yapılmıştır. Çocuklar Disiplin Temelli Sanat Eğitimi oturumlarına katılmış ve program sonunda Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılarak son test puanlarına bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda Disiplin Temelli Sanat Eğitimi alan yetenekli okul öncesi çocuklarının sanatsal becerilerinde önemli artışlar görülmüştür. Özellikle Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin akıcılık ve orjinallik boyutlarında çocuklar yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca sanat disiplinlerinden sanat eleştirisi kısmında çocukların sanatsal kavram haznelerinde ve analiz ve yorumlama

yeteneklerinde artış görülmüştür. Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin yetenekli çocukları eğitmede esnek ve uygulanabilir bir yöntem olduğu bu çalışma yoluyla ortaya konmuştur.

Thompson ve Latta (2011), araştırmalarında erken çocukluk eğitimcilerinin sanat öğretimindeki öz yeterliliklerini incelemişlerdir. 21 öğretmene sanat eğitime karşı öz yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin beş sanat alanına yönelik öz yeterlilikleri (dans, drama, medya, görsel sanat ve müzik), matematik ve İngilizce alanlarındakiyle karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin matematik ve İngilizce alanındaki öz yeterlilikleri sanatın her hangi bir alandaki yeterliliklerine göre daha fazla bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin günlük rutin programlarında drama, dans ve medya gibi sanat alanlarına hiç yer vermedikleri görülmüştür.

Lifschits-Grant (2012), sanat yoluyla yapılan aile katılımının erken çocukluk dönemi çocuklarının okul eğitimi üzerindeki rolü ve etkisini araştırmıştır. Çalışmada sanat eğitiminin kaynaştırıldığı sınıflara ailelerin nasıl dahil edilebileceği ve bu eğitimin nasıl bir ortamda olacağı gösterilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmayla katımlı sanat etkinliklerinin sınıf etkileşimini nasıl etkilediğini de incelenmiştir. Çalışmada bir yıl boyunca üç ailenin okul müfredatında ve günlük yaşamlarında çocuklarıyla yan yana veya beraber yaptıkları sanat etkinlikleri uygulamaları, sınıftaki etkileşimleri, öğretmenle olan etkileşimleri incelenmiştir. Veriler anket, görüşme, fotoğraf, video kaydı, gözlem kayıtları gibi karma yöntemler kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların özgeçmişleri ve öğretmenlerin eğitim tecrübeleri, eğitim felsefeleri ve sanat etkinlik uygulamaları ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Çalışmada ailelerin ve öğretmenlerin etkileşim halinde oldukları sanat etkinliklerinin okulun başarısını ve iletişimini geliştirdiği, ailelerin sürdürülebilir sanat etkinliklerine yardım ettiklerinde çocuklarının eğitim kalitesini artırdığı ve bütünleştirilmiş sanat eğitim programlarının çocukların kendilerini ifade etme becerilerini ve okulda ne öğrendiklerinin farkında olmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Brown ve Sax (2013), risk altındaki düşük gelirli çocuklar için sanatla zenginleştirilmiş okul öncesi eğitim programı isimli çalışmalarında sanatla zenginleştirilen okul öncesi eğitim programının risk altındaki çocukların davranışlarını ve duygularını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya katılan çocuklar Kaleidoscope adı verilen sanatla zenginleştirilmiş ve Head Start okullarının bir parçası olan programa dahil edilmişlerdir. Çalışmaya 205 risk altındaki düşük gelirli çocuk ve bu çocukları bakmakla yükümlü kişiler katılmıştır. Çalışmada risk altındaki düşük gelirli çocukları bakmakla yükümlü kişilerle

çocukların demografik bilgilerine ulaşmak için ön görüşme yapılmıştır. İkinci olarak uzman kişiler yardımıyla çocukların sözel yetenekleri Peabody Resim Kelime Testi- III kullanılarak değerlendirilmiştir. Üçüncü olarak çocukların duygu yönetimlerini değerlendirmeleri için öğretmenler Duygu Düzenleme Kontrol Listelerini kullanarak bahar ve güz döneminde çocukları değerlendirmişlerdir. Bu kontrol listesinden olumlu ve olumsuz duygular 4'lü likert tipi ölçekle değerlendirilmektedir. En son olarak ise çocukların duygusal durumları çalışma boyunca araştırmacılar tarafından gözlem yoluyla kayıt altına alınmıştır. Çocuklar okul programı boyunca müzik, dans ve görsel sanat sınıflarında kesintisiz olarak 15 dakika süresince gözlemlenmişlerdir. Çalışmanın sonucunda risk altındaki düşük gelirli çocuklara uygulanan sanatla zenginleştirilmiş okul öncesi programının çocukların öğrenmek için sosyal duygusal hazırbulunuşluk düzeylerini artırdığı, aynı zamanda akran ilişkilerinde olumlu yönde etkilediği ve ilgi, mutluluk ve gurur gibi duygularını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Müzik, dans ve görsel sanat sınıflarına katılan çocukların olumlu duygularla akran ilişkilerini güçlendirdiği ve daha az problem davranış gösterdiği görülmüştür.

Cabral (2016), araştırmasında 0-5 yaş arasındaki dört çocuğun erken çocukluk merkezindeki sanatsal deneyimlerine odaklanmıştır. Özellikle yıl içinde yapılan faaliyetler, sanatçı olarak katıldıkları yıllık sanat faaliyetleri ve müze deneyimleri incelenmiştir. Ailelerle görüşmeler, çocuklarla kişisel görüşmeler, sanatsal ifadeleri araştırmanın ana verisini oluşturmuştur. Bu araştırmayla sanat sayesinde çocukların dilindeki değişimi, karar verme becerilerini ve materyal keşiflerini anlama imkanı sağlanmış ve eğitime yansımaları tartışılmıştır. Ailelerin de çocuklarındaki değişimden nasıl etkilendikleri gözlenmiştir. Veriler ışığında zengin sanat deneyimleri sunulduğunda ailelerin ve çocukların sanata ilgilerinin arttığı görülmüştür. Aynı zamanda çocukların iletişim becerilerinin ve sanatsal bakış açılarında ve sanatın toplumdaki yerini algılayışlarında artış meydana gelmiştir. Araştırma sanat yoluyla çocukların empati, dinleme, düşünme ve sunum becerilerini geliştirdiğini göstermiştir

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; özellikle yurt dışında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda sanat eğitiminin sanatın dört temel alanı olan drama, görsel sanat, müzik ve yaratıcı dans alanlarıyla ele alındığı görülmektedir. İncelenen çalışmaların çoğunda sanat eğitimin çocukların kişisel gelişimine, liderlik becerilerine, estetik yargılarına ve akademik becerilerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Ayrıca yurt dışında yapılan çalışmalarda ailelerin ve okul dışındaki ortamın da sanatsal açıdan

düzenlenmesinin ve sanat eğitimindeki iletişimin sanatsal bakış açısı kazanmadaki önemi üzerinde durulmuştur. Diğer dikkat çeken nokta ise yurt dışında da okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitime yönelik algılarının ve yeterliliklerinin çocukların sanat eğitimini etkilediğidir. Ayrıca öğretmenlerin sanat eğitime yönelik akademik derslere nazaran oldukça az bilgiye sahip oldukları, sanatın sadece bir alanına yönelik etkinlikler uyguladığı görülmüştür.

Bu nedenle araştırmanın; sanat eğitimini sanat alanlarıyla bütüncül bir yaklaşımla ele alarak çocukların sanatsal bakış açısı kazanımına etkisi ile ilgili alana katkı sağlayacağı, bu konuda yeni bir bakış açısı getireceği ve yapılacak yeni çalışmalara temel oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.



BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırma, 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın çocukların temel sanat becerilerine etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin uygunluğu üzerinde çalışılan araştırmanın amacına ve problemine göre farklılık göstermektedir. Araştırma yöntemleri kullanımında geliştirilen etkili yöntemlerden biri de karma desenli yöntemdir ve bu çalışmada karma desenli yöntem kullanılmıştır.

Nicel ve nitel tekniklerin aynı anda kullanımı ile karma desenli yöntemler, her iki tekniğin avantajlarından yararlanan ve birbirini destekler nitelikte kullanılarak kapsamlı bir şekilde bütünleştiği çalışmalardır (Baki & Gökçek, 2012; Bütün, 2014; Fırat, 2014). Karma yöntem tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Creswell & Plano-Clark, 2007; Kırıl & Kırıl, 2011). Karma yöntem araştırmacıya farklı yönlerden bakmayı sağlar, çalışmanın mantığını ve nitel açıklamayı genişletir, araştırmaya zenginlik derinlik ve fark katmasının yanı sıra verilerin nasıl sunulduğunu ve yapılandırıldığını yansıtır (Mason, 2006). Karma desenli yöntemde araştırmacı elde ettiği sonuçların güvenilirliğini arttırmakta, teori ve bilgi gelişimine katkıda bulunmaktadır. Karma desenli yöntem deneysel nitelik özelliği taşıdığından araştırmada, ön-test/ son-test/ izleme testi,

kontrol gruplu deneysel desen ve nitel araştırma türlerinden görüşme, gözlem ve görüntü analizi yöntemi kullanılmıştır.

Deneysel desenler, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Deneysel desenler; gerçek deneysel desenler (true experimental designs), yarı deneysel desenler (quasi experimental designs) ve zayıf deneysel desenler (weak experimental designs) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Sönmez & Alacapınar, 2013). Bu çalışmada yansız (seçkisiz) atama kullanılmadan, hazır gruplardan ikisi temel sanat becerileri açısından eşleştirildiğinden ve temel sanat becerileri açısından eşit olan gruplar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlendiğinden yarı deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012).

Desende bağımlı değişken, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 61-66 aylar arasında yer alan çocukların “temel sanat becerileri”, çocukların temel sanat becerileri üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”dır.

Araştırma deseninin sembolik görünümü şu şekilde açıklanabilir:

		Ön Test		Son Test		İzleme Testi
G _D	R	O ₁	X _{SEP}	O ₃		O ₅
G _K	R	O ₂		O ₄		

G_D: 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” verilen deney grubunu,

G_K: Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruba yansız atandığını,

O₁ ve O₃: Deney grubunun ön-test/son-test ölçümlerini,

O₂ ve O₄: Kontrol grubunun ön-test/son-test ölçümlerini,

O₅: Deney grubunun izleme testi ölçümlerini,

X_{SEP}: Deney grubuna uygulanan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”

X: Kontrol gruplarına hiçbir işlem yapılmadığını göstermektedir.

Araştırmada ölçek gibi nicel araştırmaların yanı sıra gözlem, kayıtların incelenmesi gibi nitel yöntemlerden yararlanılmış ve bu desende araştırmacı nicel ve nitel verileri eş zamanlı toplamıştır. Daha sonra bu bulguları kullanarak verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine bakmıştır. Bu sayede araştırmacı çalıştığı konuya, araştırma problemine ve olguya birden fazla veri kaynağından bakma fırsatı yakalamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda yöntemsel ve bireysel yanılırları en aza indirgeyerek araştırmanın genellenebilirliğini en üst düzeye çıkarmaya çalışmıştır.

Araştırmacı 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulandığı deney grubunda programın uygulanma sürecinde doğrudan bulunup gözlem yaptığı için araştırmada nitel araştırma türlerinden olan doğrudan gözlem yöntemi kapsamında katılımcı gözlem yöntemini kullanmıştır. Doğrudan gözlem; hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerinde kullanılan olguların araştırmacı tarafından oldukça yansız olarak gözlenip kayıt edilmesini kapsamaktadır. Burada söz konusu olan gözlemin kimin tarafından, hangi amaç için, hangi olgular üzerinde, nasıl, hangi bakış açısıyla, nerede, ne zaman ve hangi araç-gereç kullanılarak yapıldığının belirtilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada, araştırmacı 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulandığı deney grubunda programın uygulanması sürecinde doğrudan katılımcı olarak bulunmuştur. Böyle olmakla birlikte tümüyle yansız bir gözlem yapmak mümkün olmayabileceğinden araştırmacı tarafından gözlem yapılırken aynı zamanda programın uygulanması kamera ile kayıt altına alınmış ve görüntüler dış değerlendirmeci tarafından yeniden izlenerek elde edilen “Öğretmen Gözlem Formu”nda belirtilen özelliklere uygun olarak öğretmen ve çocuklar gözlemlenmiş ve gözlem sonuçları forma kaydedilmiştir. Araştırmacının katılımcı gözlemi ve dış değerlendirmecinin görüntü analizi yöntemiyle elde ettiği veriler arasında değerlendirmeciler arası tutarlılığa bakılmıştır.

Bağımsız değerlendirmeciler arası uyum olarak adlandırılan değerlendirmeciler arası tutarlılık, çok sayıda objenin belirli bir özelliğe ne derece sahip olduğuna ilişkin iki veya daha fazla bağımsız gözlemcinin verdiği puanların güvenilirliğini incelemede kullanılmaktadır. Gözlemcilerin aynı objeler için verdikleri puanlar birbirine yaklaştıkça güvenilirliğin artacağı söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2012).

Ayrıca 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” uygulama süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı deney grubunda yer alan öğretmenler ve çocukların aileleriyle görüşmeler yaptığından nitel araştırma türlerinden standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede; sorular belirli bir

sırada ve her kişiye bu sorular aynı tarzda sorulmaktadır ve sorular tam anlamıyla açık uçlu bir formatta ifade edilmektedir. Böylece görüşmeci yanlılığı en aza indirgenmektedir (Büyüköztürk vd., 2012; Sevençan & Çilingiroğlu, 2007). Burada öğretmenler için “Öğretmen Görüşme Formu” verileri değerlendirilmiş, aileler için ise “Aile Görüşme Formu” kullanılarak toplanan verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde önce veriler kodlanır, ardından temalar oluşturulur, kodlar ve temalar düzenlenerek bulgular yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Araştırmanın nitel boyutuna ait bulgular yöntem kısmında, deneysel boyutuna ait bulgular üçüncü bölümde sonuç ve tartışma kısmında verilmiştir.

2.2. Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Düzce İl merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı anaokuluna ve anasınıflarına devam eden 61-66 aylık çocuklar oluşturmuştur.

2.2.1. Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmada “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” nin geçerlilik-güvenirlik çalışması için, çalışma grubuna dâhil edilen okulların belirlenmesinde öncelikle Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden (MEM) merkez ilçedeki okullarının listesi alınmıştır. Merkez ilçeden alınan okul sayılarının ortalamaları belirlendikten sonra basit tesadüfi örnekleme yoluyla hangi okulların çalışma grubuna dâhil edileceği belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul seçiminde okulların bulunduğu sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik koşullar göz önünde bulundurulmuştur. Okul müdürleriyle tek tek görüşülerek Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan görüşlere göre alt-orta-üst sosyo-ekonomik düzeylere göre belirlenen sınıflandırmanın kontrolü yapılmıştır. Toplamda altı okula “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” nın geçerlilik-güvenirlik çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir. Belirlenen altı okulun öğretmenleriyle de tek tek görüşülmüştür ve böyle bir çalışmaya katkıda bulunmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmacının yapmış olduğu çalışmanın amacı, uygulama aşamaları, yapılacaklar hakkında öğretmenlere bilgi verilmiştir. Onların istekleri dahilinde bu okullar çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından Ekim 2015 ayında ölçme aracı maddelerinin anlaşılabilirliğini tespit etmek ve ölçeğin temel sanat becerilerini doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek amacıyla, daha önceden belirlenen çalışma gurubunda yer alan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı O₁...ve O₂...bağımsız anaokullarında bulunan öğretmenlere ve 48-72 aylık çocuklara ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön uygulama sonucunda öğretmenler ile 44 çocuğa ulaşılmıştır. “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla Kasım 2015 ayında, MEB Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Merkez İlçesindeki bağımsız O₃..... Anaokulu, O₄..... Anaokulu, O₅..... Anaokulu, O₆..... Anaokulu, O₇..... Anaokulu ve O₈..... Anaokuluna devam eden 308 çocuğa ölçme aracı uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dâhil olan çocuklara ilişkin bilgiler çocukların kişisel dosyalarından yararlanılarak “Kişisel Bilgi Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Ön uygulama sonucunda ölçme aracında bir değişiklik yapılmadığından ön uygulama grubundaki 44 çocuk, uygulama grubuna dahil edilmiştir. Böylelikle 352 çocuk ile ölçme aracının uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Düzce İli Merkez İlçesine bağlı olan çalışma grubundaki okullar ve çocuk sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Dahil Edilen Okulların Çocuk Sayılarına Göre Dağılımı

İl Merkezindeki Okullar	Uygulanan Çocuk Sayısı
O ₃ Anaokulu	48
O ₄ Anaokulu	44
O ₅ Anaokulu	88
O ₆ ... Anaokulu	78
O ₇ ... Anaokulu	48
O ₈ ... Anaokulu	46
TOPLAM	352

Araştırmaya MEB’e bağlı resmi bağımsız altı anaokuldan toplam 352 çocuk katılmıştır. Belirlenen çalışma grubu üzerinde “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Çalışma grubuna dahil edilen çocukların kişisel bilgileri incelendiğinde; çocukların % 51,4'ünün erkek, % 48,6'sının ise kız olduğu tespit edilmiştir. Çocukların % 24,4'ü tek çocuktur ve % 54,3'ü 1-2 kardeştir, % 44'ü ilk çocuk ve % 32,4'ü son çocuktur, % 63,6'sı da daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmemiştir.

Çalışma grubuna dahil edilen çocukların ailelerine ilişkin kişisel bilgileri incelendiğinde; annelerin % 45,5'inin 32 ile 36 yaşları arasında olduğu belirlenmiştir. Annelerin % 36,9'u lise, % 16,8'i ortaokul ve % 23,6'sı ilkokul mezunudur. % 67,9'u ev hanımıdır. Babaların % 44,2'si 32 ve 37 yaş üzeri arasındadır. % 41,1'i lise ve % 21,1'i lisans mezunudur. Babaların % 34,4'ü işçi ve % 37,8'i serbest meslek sahibidir.

2.2.2. Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Çalışma Grubu

Geçerlilik güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra ilk olarak Düzce İl Merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarını gösteren listedeki okullar arasından anaokuluna devam eden 48-72 aylık çocuk sayısı 20'nin altında olmayan sınıflar belirlenmiştir. Elde edilen listeler incelenerek, araştırmacı tarafından okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri ile görüşülmüş ve başka bir model eğitim programı uygulanıp uygulanmadığı hakkında bilgi alınmıştır. Buna göre sanatla ilgili veya başka bir eğitim programına dâhil olmamış ve araştırmaya katılmaya gönüllü bağımsız anaokulları arasından tesadüfî örnekleme yöntemiyle deney grubu için Düzce İli Merkez İlçesinden K₁... Anaokulu araştırmaya dahil edilmiştir. Kontrol grubu için ise, Düzce İli Merkez İlçesinden K₂... Anaokulu seçilmiştir. Deney grubundan 20 çocuk ve kontrol grubundan 20 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk araştırmaya alınmıştır. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada; “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan çocuklara ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir.

Deney grubuna alınan çocukların kişisel bilgileri incelendiğinde; deney grubundaki çocukların, % 45'nin kız olduğu, % 55'nin ise erkek olduğu tespit edilmiştir. Bu çocukların % 15'i tek çocuktur. % 75'i iki kardeştir ve % 10'u ise üç kardeştir. Deney grubunun %50'si ilk, % 40'ı ortanca ve %10'u ise son çocuktur. Deney grubundaki çocukların tamamı daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmemiştir.

Kontrol grubundaki çocukların % 55'nin kız olduğu, % 45'nin ise erkek olduğu tespit edilmiştir. Bu çocukların % 15'i tek çocuk, % 50'si iki kardeş, % 35'i ise üç ve daha üstü kardeş sayısına sahiptir. Kontrol grubunun % 45'i ilk, % 40'ı ortanca ve % 15'i ise son

çocuktur. Kontrol grubundaki çocukların % 80'i daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmemiştir.

Araştırmanın deney ve kontrol grupları oluşturulurken, her iki gruptaki çocukların normal gelişim göstermelerine, daha önce herhangi bir Sanat Eğitim Programı'na katılmamış olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmaya deney grubu için bir sınıf ve kontrol grubu için bir sınıf olmak üzere toplam iki sınıf dâhil edilmiştir. Çocukların tamamına ön test uygulanmıştır. Deney grubuna dâhil edilen çocuklara 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” sekiz hafta süre ile haftada üç gün uygulanmıştır. Kontrol grubunda mevcut eğitim programının uygulanmasına devam edilmiştir. Deney grubunda 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların tamamına son test uygulanmıştır. Son testin uygulanmasından dört hafta sonra deney grubundaki çocuklara izleme testi uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklar ve aileleri hakkında bilgileri toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, 48-72 aylık çocuklar için “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulama sürecini değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Gözlem Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Aile Görüşme Formu” ve “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Ayrıca çocukların temel sanat becerileri kazanımlarını değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik- güvenirlik çalışması yapılan “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırma kapsamına alınan çocukların aileleri ve kendileri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek-1). Kişisel Bilgi Formu, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süreci, anne ve babanın öğrenim durumu, meslekleri, yaşları gibi bilgilerin ortaya konulmasına yönelik soruları içermektedir. Kişisel bilgi formları deney ve kontrol grubundaki her çocuk için, araştırmacı tarafından okullardaki çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı olarak 7 Mart 2016-11 Mart 2016 tarihleri arasında doldurulmuştur.

2.3.2.48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” Öğretmen Gözlem Formu

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulama sürecinde, öğretmenin göstermiş oldukları performansları değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Gözlem Formu” (Ek-2) düzenlenmiştir. “Öğretmen Gözlem Formu” 21 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenden etkinlikler sırasında eğitim ortamının düzenlenmesi, etkinliklerle ilgili uygun yönergeler verilmesi, etkinliklerin aşamalarına uygun bir şekilde uygulanması, ses tonunun ve beden dilinin etkili bir şekilde kullanılması, etkinliklerin kazanım ve göstergelerle ilişkilendirilmesi, etkinlikler için belirlenen hedef sözcüklere dikkat çekilmesi, hedef sözcüklere yönelik açıklayıcı bilgiler verilmesi, etkinlikler süresince ve sonrası değerlendirmede sorular sorulması, çocukların tamamının etkinliğe katılması gibi temel noktalara dikkat etmesi istenmiştir. Öğretmen Gözlem Formunun uygulanışı, araştırmacı tarafından sekiz hafta süre ile haftada üç gün öğretmen etkinlikleri uygularken öğretmeni bireysel olarak gözlemlemesi, daha sonra video kayıtlarını izlemesi ve forma kayıt etmesi şeklinde yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, genellikle birden fazla kodlayıcının yanıtlarına ilişkin veri setleri arasındaki kararlılık anlamına gelmektedir. Verilerin kayıt edilmesinde, gözlenmesinde birden fazla araştırmacının, veri kaynağının kullanılması ve gözlemler arası tutarlılığın incelenmesi sonuçların güvenilirliğine ilişkin bilgi vermektedir (Büyüköztürk vd., 2012; Creswell, 2014). Bu nedenle, araştırmacı 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın sekiz hafta süren uygulamalarını gözlemleyerek “Öğretmen Gözlem Formu”nu doldurmuş, ardından gözlem sırasında kaçırmış olabileceği durumları varsayarak video kayıtlarını tekrar izleyerek iki gözlem arasındaki tutarlılığı sağlamaya dikkat etmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinde gözlem sonuçlarını objektif kılabilmek amacıyla gözlemler iki kişi tarafından yapılmıştır. Araştırmacı dışında lisansüstü eğitim almış bir okul öncesi eğitimcisinin de “Öğretmen Gözlem Formu” nu doldurması ile iç güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. “Öğretmen Gözlem Formu”nu dolduracak olan diğer gözlemciye, araştırmanın amacı, araştırmada izlenen yöntem, 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”, “Öğretmen Gözlem Formu”nu doldururken nelere dikkat edileceği ve uygulamalara yönelik video kayıtları hakkında bilgi verilmiş, soruları yanıtlanmıştır. Gözlemcinin konu hakkında bilgi sahibi olduğundan emin olduğunda, sekiz hafta boyunca her hafta yapılan uygulamadan sonra video kayıtlarını izleyerek “Öğretmen Gözlem Formu”nu doldurması istenmiştir.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanması sırasında programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla düzenlenen tüm formlar etkinlikler uygulanırken araştırmacının sekiz hafta süre ile haftada üç gün öğretmeni bireysel olarak gözlemlemesi, daha sonra video kayıtlarını izlemesi ve forma kayıt etmesi şeklinde yapılmıştır.

2.3.3. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” Öğretmen Görüşme Formu

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” uygulama sürecinin sonunda, öğretmenin uyguladığı programa ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Görüşme Formu” (Ek-3) düzenlenmiştir. Öğretmene programın kişisel/mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadığı, program uygulanırken güçlük çekilen durum ya da durumlar ve program ile ilgili önerileri olup olmadığı ile ilgili sorular sorulmuştur. Formun uygulanması araştırmacı tarafından öğretmenle bireysel görüşmeler yapılması ve daha sonra öğretmenin düşüncelerini forma kayıt etmesi şeklinde yapılmıştır.

2.3.4. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” Aile Görüşme Formu

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” uygulama sürecinin sonunda, ailelerin uygulanan programa ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla “Aile Görüşme Formu” (Ek-4) düzenlenmiştir. Ailelerle toplantı yapılarak, ailelerden program hakkında uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Formun uygulanışı araştırmacı tarafından ailelerle görüşmeler yapılarak ve daha sonra ailelerin duygu ve düşüncelerini forma kayıt etmeleri şeklinde yapılmıştır.

2.3.5. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” Aile Katılımı Değerlendirme Formu

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulama sürecinde yer verilen aile katılım etkinliklerini değerlendirmek amacıyla “Aile Katılımı Etkinlik Değerlendirme Formu” (Ek-5) düzenlenmiştir. Çocuklarla gerçekleştirilen etkinlikler sırasında çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemek ve bu desteğin sadece okulda değil aynı zamanda evde de devam etmesi ve bu doğrultuda çocukların öğrendiklerinin daha kalıcı hale gelmesi için aile katılım etkinliklerine yer verilmiştir. Bu süreçte aile katılım çalışmaları; eve götür etkinlik sayfaları şeklinde planlanmıştır. Eğitim programı süresince her hafta, aile katılım çalışmalarına yer verilmiştir. Haftalık olarak yer verilen aile katılım çalışmalarının sayısı haftada bir gün olmak üzere ve sekiz hafta boyunca toplam sekiz adettir. Aile katılım etkinlikleri ile birlikte “Aile Katılımı Etkinlik

Değerlendirme Formu” da ailelere gönderilmiştir. Bu form dokuz sorudan oluşmaktadır ve formda “etkinliğin kim ya da kimlerle yapıldığı, etkinliğe ne kadar zaman ayrıldığı, etkinliğin tamamlanma durumu, etkinliğin uygulanma sürecinde çocuğun güçlük çekme durumu, etkinlikte çocuğun kendisi ile ilgili sorumlulukları yardımsız yapabilme durumu, etkinliği açıklamasında yer aldığı gibi uygulayabilme durumu ve etkinliğin çocuğun gelişiminde etkili olma durumu” ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Aileler tarafından etkinlikler uygulanırken ailelerin çocuklarını bireysel olarak gözlemlemesi, daha sonra ise bu forma kayıt etmesi şeklinde yapılmıştır.

2.3.6. 48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçme aracı ile 48-72 aylık çocukların temel sanat becerilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Değerlendirme aracının değerlendirilmesi Evet/Hayır olarak ikili puanlama şeklinde hazırlanmıştır. Puanlama ise Evet (1) / Hayır (0) şeklinde yapılmıştır.

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın geçerlik ve güvenirlik çalışması için 48-72 aylık çocuklar arasından tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak, uygun istatistiksel sayıda seçilen 352 kız ve erkek çocuk, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında, Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan görüşler doğrultusunda alt, orta ve üst olarak farklı sosyo-ekonomik ve sosyokültürel düzeyde ailelerin çocuklarını temsil eden ve listede bulunan okullar arasından (O₁.... Anaokulu, O₂.....Anaokulu, O₃..... Anaokulu, O₄..... Anaokulu, O₅..... Anaokulu, O₆.....Anaokulu, O₇.....Anaokulu ve O₈..... Anaokulu) tabakalama örnekleme yöntemine göre veri toplama araçlarının uygulanacağı okullar seçilmiştir.

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nin geçerlik-güvenirlik çalışmaları aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

Birinci Aşamada; Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasından önce, araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı ilgili alan yazın (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma vb.) ve erken çocukluk döneminde sanat eğitimi için dünyada belirlenen ulusal ve uluslararası Sanat Eğitimi Standartları incelenmiştir. Bu standartlar da göz önüne alınarak veri toplama aracının kavramsal yapısı ve ana çerçevesi belirlenmiş ve araştırma konusu ile ilgili madde

havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasının ardından “48-70 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın alt boyutları ve ölçme aracının maddeleri oluşturulmuştur.

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Aracı”nı geliştirme sürecinde; sanat eğitimi ile ilgili Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı ve görüşleri, John Dewey’in Öğrenme Kuramı ve Sanat Eğitimi Felsefesi, Lev Vygotsky’nin Sosyal Öğrenme Kuramı, Gardner’ın Çoklu Zeka Yaklaşımı, Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı, erken çocukluk döneminde uygulanan eğitim yaklaşımları gibi kuramlar ışığında; yurt içi ve yurt dışı alan yazın ve yapılan çalışmalar incelenerek “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Aracı” yapılandırılmıştır. Bu amaçla birçok kaynak incelenmiş ve erken çocuklukta sanat eğitiminin müzik, drama, görsel sanat ve yaratıcı dans olmak üzere dört ana alana ayrıldığı görülmüştür (Kalburan, 2012; NAEA, 2011; Yolcu, 2009). Bu bağlamda her bir sanat alanı temel sanat becerileriyle ilişkilendirilerek dört alt boyuttan oluşacak şekilde biçimlendirilmiştir. “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın alt boyutları ile ilgili özet tanımlamalar şu şekildedir:

- *Yaratıcılık Alt Boyutu:* Yaratıcılık alt boyutu çocukların temel sanat alanlarından herhangi birisinde hayal güçlerini kullanarak yeni fikirler üretmek, farklı yollar denemek, fikir veya malzemeleri dönüştürmek, yeni icatlar yapmak gibi davranışlar geliştirerek yaratıcılık becerilerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Yaratıcılık alt boyutunda toplam 31 madde yer almaktadır. Bu alt boyutta, Görsel Sanatlar, Drama, Müzik ve Yaratıcı Dans olmak üzere üç temel sanat alanı ile ilişkili kavramlardan yola çıkılarak maddelerin içeriği yapılandırılmıştır. Maddelerin dağılımı, çocukların gelişim özellikleri ve seviyeleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaratıcılık becerisini temel alan maddelerde öğretmen, her bir madde için çocukların uygulanan etkinlikte belirtilen yaratıcılık becerisini gösterip göstermediğini değerlendirmektedir.
- *Estetik Alt Boyutu:* Estetik alt boyutu çocukların temel sanat alanlarıyla ilgili yaşantılarında güzelliği fark etme, takdir etme ve tepkide bulunma gibi davranışları değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Çocukların sanat etkinliklerinde estetik tepkilerini değerlendirmek üzere oluşturulan alt boyutta öğretmen çocukların davranışlarını gözlemleyerek estetik tavır, deneyim ve tepkilerini değerlendirecektir. Estetik alt boyutunda toplam 12 madde yer almaktadır.

- *Eleştirel Bakış Alt Boyutu:* Eleştirel bakış alt boyutu çocukların temel sanat alanlarıyla ilgili etkinliklerde fikrini söyleme, araştırma, sorgulama, açıklama, yorumda bulunma gibi eleştiri yapma becerilerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Eleştirel Bakış alt boyutunda 18 madde yer almaktadır. Çocukların eleştiri yapma becerisini temel alan maddelerde öğretmen, her bir madde için çocukların eleştiri becerisini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değerlendirmektedir.
- *Yaşamla İlişkilendirme Alt Boyutu:* Yaşamla ilişkilendirme alt boyutu çocukların temel sanat alanlarını günlük yaşamları ile ilişkilendirmelerini, tanımlarını, sanat etkinliklerine katılımlarını ve sanatın hayatlarındaki yerini ve önemini bilmelerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Yaşamla İlişkilendirme alt boyutunda 14 madde yer almaktadır. Bu alt boyutta çocukların, sanat etkinliklerine katılımları, sanatçıların toplumdaki yerini bilme ve sanata saygı duyma, farklı kültürlerdeki sanat etkinliklerine ilgi gösterme gibi davranışlarla sanatı yaşamla ilişkilendirme becerisi göstermeleri beklenir.

“48-72 Aylık çocuklar için Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” toplam 75 maddeden oluşmaktadır.

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” öğretmen tarafından her bir çocuğun davranışları gözlemlenerek doldurulmuştur.

İkinci Aşamada; “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın kapsam geçerliği yapılmıştır. Kapsam geçerliği, ölçme aracının ölçülmek istenen özellikleri örneklemleyebilmesidir. Kapsam geçerliğinde temel sorun, ölçeğin ölçülmek istenen tutumun gözlenebilir tüm işaretçilerini kapsamındaki maddelerle temsil edip etmediğidir. Ölçeğin kapsayıcılığını sınamak için genellikle ölçeğin konusu ile ilgili olarak alan uzmanlarının görüşleri ile bu konuda yapılmış kuramsal ve pratik çalışmalardan yararlanılır (Tezbaşaran, 1996).

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” ile ilgili olarak kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, ölçme aracı maddelerinin amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından iki drama, iki müzik ve yaratıcı dans, bir resim, beş okul öncesi eğitim ve bir istatistik alanından olmak üzere on öğretim elemanının uzman görüşleri alınmıştır.

Uzmanlardan, “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nda yer alan maddeleri, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkarılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, geçerlilik-güvenilirlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için ölçme aracında yer alan maddelerin uygunluğu, ölçeğin maddelerini “Uygun”, “Uygun Değil”, “Değiştirilebilir” şeklinde üçlü Likert tipi değerlendirme ölçütlerine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Buna göre;

- Uygun / Kalsın: Eğer maddenin ölçmek istenen yapıyı ölçtüğünü düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.
- Uygun Değil / Çıkarılsın: Maddenin istenilen özelliği ölçmediği ve bu nedenle çıkarılması gerektiğini düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.
- Değiştirilebilir / Düzeltme Önerisi: Madde konu kapsamına uygun ancak bazı düzenlemeler gerekiyorsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Üçüncü Aşamada: Uzmanların görüş birliği ile uygun buldukları maddeler olduğu gibi alınmıştır. Buna göre uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan 75 madde üzerinde değişiklik yapılmadan araca son şekli verilmiştir.

Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Aracın, ölçmek istediği özelliğin tüm gözlenen ve ölçülebilen özelliklerinin ölçme aracında bulunması kapsam geçerliğini göstermektedir (Sönmez & Alacapınar, 2016). Kapsam geçerlik oranları Lawshe tekniği ile belirlenmiştir. Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri “madde hedefleneni ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Kapsam geçerliğinin yanı sıra benzer şekilde maddenin anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu vb. amacıyla da uzman görüşleri derecelendirilebilir. Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilir (Yurdugül, 2005).

Buna göre, çalışmada hesaplanan KGO’larının ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir. Bu indeks her bir madde için uzmanların o maddeyi gerekli görüp görmediklerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Uzman sayısı 10 olması durumunda her bir madde için elde edilecek olan KGO değerlerinin 0,62 ve üzerinde

olması gerekmektedir. Bu açıklamalar çerçevesinde uzman görüşlerine ait sonuçları kullanarak ölçme aracı maddeleri için KGO değerleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak, toplam 10 uzmandan görüş alınmış olması nedeniyle elde edilen KGO değerlerinin karşılaştırılacağı referans KGO değeri 0,62 dir. KGO değerlerinin 1 olduğu ve bu durumda maddelerin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genel KGİ değeri ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde, 10 uzman görüşüne ait KGO değeri için “48-70 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın yaratıcılık, estetik, eleştirel bakış ve yaşamla ilişkilendirme alt boyutlarına ilişkin tablolar Ek-7’de verilmiştir.

Kapsam geçerliği sonuçları dikkate alınarak ölçme aracına son şekli verilmiş ve ölçme aracı ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Buna göre ölçme aracı yaratıcılık alt boyutunda 31, estetik alt boyutunda 12, eleştirel bakış alt boyutunda 14 ve yaşamla ilişkilendirme alt boyutunda 18 olmak üzere toplamda 75 maddeden oluşmuştur.

Dördüncü Aşamada; Kapsam geçerliği sonrasında, ölçme aracının ön uygulamasını yapmak için, elde edilen listelerden yola çıkarak tesadüfi örneklem yöntemiyle Düzce İl Merkezinde bulunan bağımsız anaokulları belirlenmiş ve gerekli izinler alınmıştır. “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın uygulanabilmesi için izin alınan okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmış ve aracın uygulanabilmesi için yardımcı olmaları istenmiştir. Ön uygulamada belirlenen okullardaki çocukların kişisel dosyaları numaralandırılmış ve elde edilen bilgilerle her çocuk için “*Kişisel Bilgi Formu*” araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Ekim 2015 ayında ölçme aracının temel sanat becerilerini doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek amacıyla, daha önceden belirlenen çalışma gurubunda yer alan Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı O₁...ve O₂...bağımsız anaokullarında bulunan 48-72 aylık 44 çocuk ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama eğitim ortamından bağımsız sessiz bir ortamda, öğretmenler tarafından aracın yönergesine bağlı kalınarak yapılmış ve araştırmacı bu sırada öğretmenle birlikte bulunarak öğretmene rehberlik etmiştir. Ölçme aracının değerlendirilmesi Evet/Hayır olarak ikili puanlama şeklinde hazırlanmıştır. Puanlama ise Evet (1) / Hayır (0) şeklinde yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları incelendiğinde aracın anlaşılabilirliğine ilişkin herhangi bir soruna rastlanmadığından ölçme aracı maddelerinde ve yapısında bir değişikliğe gidilmemiştir. Bu nedenle ön uygulama sonuçları esas uygulamaya dâhil edilmiştir.

Beşinci Aşamada; Araştırmacı tarafından “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla Kasım 2015 ayında, MEB Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Merkez İlçesindeki bağımsız O₃... Anaokulu, O₄... Anaokulu, O₅... Anaokulu, O₆... Anaokulu, O₇... Anaokulu ve O₈... Anaokuluna devam eden 308 çocuğa araç uygulanmıştır. “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın uygulanabilmesi için izin alınan okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmış ve aracın uygulanabilmesi için yardımcı olmaları istenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dâhil olan çocuklara ilişkin bilgiler çocukların kişisel dosyalarından yararlanılarak “Kişisel Bilgi Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Ön uygulama sonucunda araçta bir değişiklik yapılmadığından ön uygulama grubundaki 44 çocuk, uygulama grubuna dahil edilmiştir. Böylelikle 352 çocuk ile ölçme aracı uygulaması gerçekleştirilmiştir.

➤ *48-72 Aylık Çocuklar için Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın Geçerlik ve Güvenirlik çalışmalarına ilişkin analizleri*

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın yapı geçerliği yapılmıştır. Yapı geçerliği; tanımlanan bir kavramla ilgili gözlenebilecek davranışların ortaya konularak o davranışların ölçülmesi bir başka deyişle ölçeğin ölçülmek istenen davranış bağlamında, soyut bir kavramı (faktörü) doğru ölçebilme derecesini göstermektedir. Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi özelliklerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçülebilir ve gözlenebilir soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğünü yapı geçerliği açıklar. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi analizi tekniklerinden yararlanılmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2016; Büyüköztürk, 2002).

Ölçeğin yapı geçerliğini saptamada kullanılan çok değişkenli istatistiksel yöntem faktör analizi denir. Faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek daha az sayıda yeni değişkenler oluşturmayı sağlayan bir istatistik yöntemidir (Özdamar’dan aktaran Sönmez & Alacapınar, 2016). Faktör analizi ile testten elde edilen puanların testin ölçtüğü varsaydığı şeyi ölçüp ölçmediğine bakılır.

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın faktör yapısını belirleyebilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) (exploratory factor analysis) ve faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ise

doğrulamalı faktör analizi (DFA) (confirmatory factor analysis) uygulanmıştır. AFA taslak olarak hazırlanan ve uygulanan bir ölçme aracında bulunan maddelerin kaç alt başlık altında toplanacağını belirlemede ve aynı zamanda bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılır. DFA ise açıklayıcı faktör analizi sonucu oluşturulan modelin yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesidir (Sönmez & Alacapınar, 2016). Bu araştırmada da, “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın *yapı geçerliğinin belirlenmesi* amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Ayrıca ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Testi ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). KMO testi sonucunun 0.50’den düşük olması faktör analizine devam edilemeyeceğini gösterir (Çokluk vd., 2012). Bu araştırma sonucunda KMO testi sonucunun .91; Bartlett küresellik testi sonuçlarının ise tüm alt boyutlar için ($p=0,001<0.05$) anlamlı olduğu bulunmuştur.

Ölçme aracının geçerlik ve güvenirliği için yaratıcılık, estetik, eleştirel düşünme ve yaşamla ilişkilendirme alt boyutları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her bir alt boyut ayrı bir davranış ölçmesinden dolayı bu yol seçilmiştir. Aracın faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı açıklayıcı, birinci ve ikinci düzey doğrulamalı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA pek çok gözlenebilir değişkenin oluşturduğu faktörlerden (gizil değişkenlerden) oluşan faktöryel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlar. İncelenecek model, ampirik bir çalışmanın verileri kullanılarak belirlenmiş ya da belirli bir kurama dayandırılarak kurgulanmış bir yapıyı tanımlayabilir (Sümer, 2000). Kategorik verilerden oluşan testin faktör yapısının incelenmesinde *çaprazlama ağırlıklandırılmış en küçük kareler* (Diagonally Weighted Least Squares) tekniği kullanılmıştır. DFA’da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları (Cole, 1987; Sümer, 2000); Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normleştirilmemiş Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) dir. Ölçek modelinde gözlenen değerlerin $X^2/d<3$; $0<RMSEA<0.05$; $0.97\leq NNFI\leq 1$; $0.97\leq CFI\leq 1$; $0.95\leq GFI\leq 1$ ve $0.95\leq NFI\leq 1$ aralıklarında

olması mükemmel uyumu; $4 < X^2/d < 5$; $0,05 < RMSEA < 0,08$; $0,95 \leq NNFI \leq 0,97$; $0,95 \leq CFI \leq 0,97$; $0,90 \leq GFI \leq 0,95$ ve $0,90 \leq NFI \leq 0,95$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Ölçeğin genelinin uyum indeksleri $\chi^2=9398.79$, $X^2/sd= 3.49$, $RMSEA=0.079$, $CFI=0.91$, $NNFI=0,91$ ve $NFI=0,89$ olarak bulunmuştur.

“48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın *güvenirliğinin* belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan KR-20 hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığın güvenilirliğini belirlemek için Kuder-Richardson yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, ölçekteki tüm maddelerin aynı değişkeni ölçtüğü varsayılır. KR-20 yönteminin uygulanmasında veri seti, ölçekteki maddelerden alınan cevaplar istenilen özelliği taşıyorsa “1” puan, istenilen özelliği taşımiyorsa veya boş bırakılmışsa “0” puan verilerek oluşturulur. Test maddelerine verilecek cevapların doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki seçenekli olması durumunda KR-20 kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Ercan & Kan, 2004).

➤ *48 - 72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı'na yönelik gerçekleştirilen faktör analizine ilişkin sonuçlar*

Aracın yapı geçerliğini istatistiksel olarak tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Aracın öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .919, Bartlett küresellik testi de $p= 0,0001$ ($p < 0,05$) anlamlı bulunmuştur. Böylece aracın geneline faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda aracın alt boyutlarına ilişkin yapılan analizler yer almaktadır. Aracın geneline ait uyum indeksleri $\chi^2=9398.79$, $X^2/sd= 3.49$, $RMSEA=0.079$, $CFI=0.91$, $IFI=0.91$, $NNFI=0,91$ ve $NFI=0,89$ olarak bulunmuştur. Bu aracın faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, aracın daha önce belirlenen yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.

Yaratıcılık Alt Boyutu

Alt boyutun maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .30 olarak alınmıştır. Faktör yük değeri .30'un altında olan maddeler analizden çıkartılmalıdır. Yapılan analiz sonrasında ,30 değerinin altında hiçbir maddeye ratslanmadığından araçtan

hiçbir madde çıkarılmamıştır. 48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yaratıcılık alt boyutuna yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda alt boyutun 31 maddeden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Büyüköztürk (2002), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Bu faktör araca ilişkin toplam varyansın %30'unu açıklamaktadır. Bu bulgu alt boyutun geçerliğinin yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Alt boyutun güvenilirliğini tespit etmek amacıyla KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Tezbaşaran (1997), "likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerekir" ifade Yapılan istatistiklere göre alt boyutun güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Alt boyutun 31 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Yaratıcılık boyutunun maddelerine ait regresyon değerleri ve t değerlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Yaratıcılık Alt Boyutuna ait DFA Regresyon ve t Değerleri

Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri	Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri
Y1	0,31	10,12	Y17	0,32	10,42
Y2	0,29	10,02	Y18	0,14	6,46
Y3	0,29	9,49	Y19	0,20	7,42
Y4	0,08	2,94	Y20	0,11	5,14
Y5	0,31	10,14	Y21	0,10	3,44
Y6	0,30	9,95	Y22	0,24	8,81
Y7	0,34	11,14	Y23	0,16	6,27
Y8	0,16	5,70	Y24	0,06	2,03
Y9	0,25	8,93	Y25	0,33	11,20
Y10	0,30	9,83	Y26	0,15	5,52
Y11	0,34	11,60	Y27	0,32	10,73
Y12	0,36	11,61	Y28	0,33	11,04
Y13	0,20	7,25	Y29	0,12	5,48
Y14	0,34	10,87	Y30	0,13	5,07
Y15	0,16	5,67	Y31	0,32	10,91
Y16	0,35	11,17			

Tablo 2 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

Estetik Alt Boyutu

48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Estetik alt boyutuna yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değeri .30'un altında olan maddeye rastlanmamış ve alt boyutun 12 maddeden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu faktör araca ilişkin toplam varyansın %35.89'unu açıklamaktadır. Bu bulgular, alt boyutun geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Alt boyutun güvenilirliğini tespit etmek amacıyla KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan istatistiklere göre alt boyutun güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Alt boyutun 12 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Estetik boyutunun maddelerine ait regresyon değerleri ve t değerlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Estetik Alt Boyutuna Ait DFA Regresyon ve t Değerleri

Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri
Estetik 1	0,33	9,72
Estetik 2	0,16	5,97
Estetik 3	0,35	11,70
Estetik 4	0,35	11,74
Estetik 5	0,13	5,74
Estetik 6	0,13	5,07
Estetik 7	0,32	10,87
Estetik 8	0,32	11,42
Estetik 9	0,20	8,08
Estetik 10	0,30	11,03
Estetik 11	0,36	12,07
Estetik 12	0,23	8,35

Tablo 3 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

Eleştirel Düşünce Alt Boyutu

48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Eleştirel Düşünce alt boyutuna yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değeri .30'un altında olan maddeye rastlanmamış ve alt boyutun 18 maddeden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu faktör araca ilişkin toplam varyansın %39.46'sını açıklamaktadır. Bu bulgular, alt boyutun geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Alt boyutun güvenilirliğini tespit etmek amacıyla KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan istatistiklere göre alt boyutun güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Alt boyutun 18 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Eleştirel düşünce boyutunun maddelerine ait regresyon değerleri ve t değerlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Eleştirel Bakış Alt Boyutuna Ait DFA Regresyon ve t Değerleri

Maddeler	Regresyon Değerleri	t Değerleri	Maddeler	Regresyon Değerleri	t Değerleri
Eleştirel 1	0,19	4,79	Eleştirel 10	0,27	7,04
Eleştirel 2	0,24	6,85	Eleştirel 11	0,31	7,47
Eleştirel 3	0,35	7,83	Eleştirel 12	0,29	7,28
Eleştirel 4	0,26	7,04	Eleştirel 13	0,37	8,08
Eleştirel 5	0,36	7,92	Eleştirel 14	0,40	8,25
Eleştirel 6	0,34	7,77	Eleştirel 15	0,39	8,16
Eleştirel 7	0,35	7,92	Eleştirel 16	0,38	8,10
Eleştirel 8	0,26	6,85	Eleştirel 17	0,08	2,55
Eleştirel 9	0,12	4,35	Eleştirel 18	0,30	7,41

Tablo 4 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

Yaşamla İlişkilendirme Alt Boyutu

48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yaşamla İlişkilendirme alt boyutuna yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değeri .30'un altında olan maddeye rastlanmamış ve alt boyutun 12 maddeden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu faktör araca ilişkin toplam varyansın %35.89'unu açıklamaktadır. Bu bulgular, alt boyutun geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Alt boyutun güvenilirliğini tespit etmek amacıyla KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan istatistiklere göre alt boyutun güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Alt boyutun 14 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Estetik boyutunun maddelerine ait regresyon değerleri ve t değerlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Yaşamla İlişkilendirme Alt Boyutuna Ait DFA Regresyon ve t Değerleri

Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri	Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri
Yİ1	0,23	5,83	Yİ8	0,35	10,03
Yİ2	0,31	9,72	Yİ9	0,31	9,70
Yİ3	0,25	8,21	Yİ10	0,28	8,83
Yİ4	0,33	9,91	Yİ11	0,22	8,27
Yİ5	0,30	9,00	Yİ12	0,15	6,62
Yİ6	0,31	9,44	Yİ13	0,22	8,79
Yİ7	0,34	9,85	Yİ14	0,33	9,77

Tablo 5 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ($t > 1,92$) ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

2.4. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların temel sanat becerileri kazanımlarına 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın etkisi esas alınmıştır. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” aracılığıyla çocukların temel sanat becerileri kazanımlarını geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

2.4.1. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın Hazırlanması

Çocukların sanatsal bakış açıları kazanımlarını geliştirmek için 48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime Programı”nın hazırlama aşamaları şu şekilde gerçekleşmiştir.

Programın Kuramsal Temelleri ve Felsefesi; İlk aşamada yurt içi ve yurt dışı geniş çaplı alan yazın taraması yapılarak 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın *Felsefik Temeli* oluşturulmuştur. İlgili alan yazındaki 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” için kuramsal içerik analizleri yapılmış, gelişim ve öğrenme kuramları, öğrenme yaklaşımları ve okul öncesi eğitim yaklaşımları incelenmiştir. Gelişim ve öğrenme kuramları ile öğrenme yaklaşımları genel olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine odaklanmakla birlikte bireyin kendi deneyimlerinin ve çevrenin öğrenmedeki etkileri üzerinde durmuşlardır. Okul öncesi eğitim yaklaşımlarını incelediğimizde gelişim ve öğrenme kuramlarının bu yaklaşımlarının eğitim felsefelerini etkilediğini ve uygulanan etkinliklerin özünde “çocuk merkezli” eğitimin benimsendiği görülmüştür.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” geliştirilirken, Türkiye’de uygulana gelmiş ve MEB tarafından geliştirilmiş okul öncesi eğitim programları incelenmiştir (Gelişli & Yazıcı, 2012; Kandır vd., 2010; MEB, 2002; MEB; 2006; MEB, 2013).

2012-2013 eğitim öğretim yılı okul öncesi eğitim programı çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve gereksinimleri ile çevresel koşullarını dikkate alan “gelişimsel”, “sarmal” ve “eklektik” bir yapıdadır (MEB, 2013). Türkiye’de uygulanan eğitim programlarının gelişimsel nitelikte olduğu, sanat eğitimini destekleyen kazanımlar geliştirilmesine rağmen tüm sanat alanlarını ve çocukların sanatsal bakış açıları kazanmalarını desteklemek konusunda eksiklikler olduğu dikkati çekmektedir. Aynı zamanda yaratıcılık ön planda tutulmasına rağmen, uygulamada sıkıntılar olduğu gözlenmektedir.

Yurtdışındaki eğitim programları incelendiğinde ise, Arts as a Way of Learning- UK, Fireflies- USA, The Creative Curriculum- Latin America, Brazil, The SPARK Model- USA, The Investigator Club- USA, Arts for Academic Achievement- USA, Project Zero- USA, Arts in Basic Curriculum Project- USA, sanat eğitiminin görsel sanatlar, drama, müzik ve dans etkinlikleri olarak ele alındığı ve sanat eğitim programlarında yaratıcılık, estetik, sanat eğitim merkezleri, sanat eleştirisi, sanatın günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gibi konuların üzerinde durulduğu görülmektedir (Arizona Academic Standards Kindergarten, 2006; Arts Education Partnership, 2004; Collage Board, 2012; Fox & Schirrmacher, 2012; Garvis, 2012; International Arts Education Standards, 2011; National Coalition for Core Art Standards, 2012; Quebec Education Program, 2001; The California Preschool Curriculum Framework, 2011; UNESCO, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nda sanat eğitimi üzerinde durulmuş ve sanatın diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi vurgulanmıştır. Ülkemizde okul öncesi eğitim uygulamaları incelendiğinde ise sanat eğitiminin günlük eğitim programında sadece serbest zaman etkinlikleri içinde yer aldığı gözlenmektedir. Sanat eğitiminin sadece kağıt işleri, yoğurma maddeleri, boya ve kolaj çalışmaları gibi görsel sanat etkinlikleriyle sınırlandırılarak ve genellikle geleneksel, öğrenciyi pasif tutan yöntemlerle uygulandığı gözlenmektedir. Aynı zamanda güncellenen 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sanat etkinlikleri küçük grup ve görsel sanat etkinlikleri olarak örneklendirilmiştir. Oysa sanat etkinlikleri hem bireysel hem de grup etkinlikleri olarak planlanmalı, grup etkinliklerinde çocukların birbirlerinin çalışmalarından etkilenmeden ve özgün ürünler ortaya çıkartabilmeleri için öğretmenin iyi bir rehber olması gerekmektedir. Bu şekilde verilen sanat eğitimi çocukların sanatsal yönden bakış açısı geliştirmelerine ve yaratıcı bireyler olarak yetişmelerine engel olacağı düşünülmektedir. Sanat eğitiminin bilinçli olarak planlanmaması ve uygulamadaki aksaklıklar çocukların küçük yaşta sanatsal ilgilerinin azalmasına sebep olurken farklı bakış açıları geliştirmelerini engellemektedir. Bu durum diğer etkinliklere de yansımakta ve eğitimin diğer kademelerinde de devam etmektedir.

Yurt dışı alan yazın incelendiğinde; sanat eğitim programının genellikle ilköğretim, lise düzeyi öğrencilere ve özel gereksinimli çocuklara odaklandığı, okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmaların ise sanatın bir alanına ve Reggio Emilia yaklaşımı gibi yaklaşımlara yoğunlaştığı gözlenmektedir. Yurt içi araştırmalar incelendiğinde ise okul öncesi eğitim programındaki tüm etkinlikleri sanatla ilişkilendirerek ele alan program

uygulamalarına rastlanamamıştır. Ayrıca MEB tarafından uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelendiğinde sanat eğitimini destekleyen amaç ve kazanımlar yer almasına karşın, sanat etkinliğinde ve sanat merkezinde ağırlıklı olarak görsel sanatlara odaklanıldığı, sanatın programa iyi bir şekilde entegre edilmesinde ve uygulanmasında aksaklıklar olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle araştırmada gerçekleştirilecek olan *48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”*’nın çocukların sanatsal bakış açısı kazanımına etkisine ilişkin elde edilecek sonuçların alana katkı sağlayacağı ve Okul Öncesi Eğitim Programı’nda sanat eğitimine çok boyutlu bakış açısı kazandırarak yeni araştırmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle araştırmada 61-66 aylık çocuklar için diğer etkinliklerle bütünleştirilerek hazırlanan ve uygulanan *48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”*’nın çocukların sanatsal bakış açısı kazanımlarında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Araştırmada geliştirilen ve uygulanan *48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”*’nın öğrenme-öğretme süreçlerinde, bireylerin yaratıcılıklarını, estetik bakış açılarını, eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkaran, geliştiren ve farklı öğrenme yollarına yanıt veren eğitim etkinliklerinin tasarlanıp planlanmasına katkıda bulunacak kuram ve yaklaşımlardan yararlanılmış ve bu doğrultuda araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Çocukların temel sanat becerileri kazanmaları için, bu kuramlar ışığında eğitim programının temel felsefesi oluşturulmuştur.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” ile okul öncesi dönem sanat eğitiminde yaratıcılık, eleştirel bakış, estetik ve sanatı yaşamla ilişkilendirme gibi temel öğelerin yer aldığı görsel sanat, drama, müzik ve yaratıcı dans etkinlikleri oluşturularak çocuklara temel sanat becerileri kazandırmak amaçlanmıştır.

Eğitim Programının İlkeleri ve Özellikleri; İkinci olarak hazırlanan kuramsal çerçeve doğrultusunda, gelişim öğrenme kuramları ve öğrenme yaklaşımlarına dayandırılarak *48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”*’nın temel ilkeleri ve özellikleri belirlenmiştir. Bu ilkeler şunlardır;

- *Programda okul öncesi eğitim sanat etkinlikleri dört alanda ele alınmaktadır.* Bunlar görsel sanatlar, müzik, drama ve yaratıcı dandır. Bu alanlarda planlanan etkinlikler çocuklara yaratıcılık, eleştirel düşünme, estetik duyarlılık ve sanatın yaşamla ilişkilendirilmesi gibi temel sanat becerilerini destekleyecek biçimde hazırlanmalıdır.

- *Çocukların ilgisini, motivasyonunu ve gayretini en üst seviyede tutmak esastır.* Çocukların etkin gelişimini desteklemek için öğretmen etkinlikleri çocukların ilgisini çekecek biçimde yapılandırılmalı ve dönütleriyle etkin katılımlarını sağlamalıdır.
- *Etkinliklerde yeni deneyim fırsatları sunulmalıdır.* Çocukların isteklerinin ve benlik saygılarının gelişimi için yeni deneyim fırsatları sunulmalıdır. Bu sayede çocuklar öğrenmeye karşı olumlu tutum sergilemekte ve kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir.
- *Yaratıcılığı geliştiren etkinlikler planlanmalıdır.* Uygulamada planlanan etkinlikler çocukların hayal gücünü artıran, esnek düşünmelerine fırsat veren ve eleştirel düşünme becerilerini öne çıkaran biçimde hazırlanmalıdır.
- *Çocukların etkinliklere aktif katılımı sağlanmalıdır.* Programda yer alan etkinliklerin temel sanat beceri gelişimini desteklediği düşünüldüğünde kullanılan yöntem ve teknikler çocukların aktif katılımına fırsat vermelidir.
- *Çocukların malzeme, yöntem ve etkinlik seçim hakkı olmalıdır.* Etkinliklerde ilk elden deneyim sağlamanın yanı sıra somut ve bağımsız seçim hakkı çocukların öğrenme isteklerini artıracak dolayısıyla anlamlı öğrenme gerçekleşecektir. Bu nedenle öğretmen eğitim ortamını çeşitlendirmeli çocuklara farklı deneyimler sunmalıdır.
- *Duyusal ve estetik deneyimler, sanat eleştirisi ve sanat terimleri etkinliklerin temelini oluşturur.* Görsel sanat, müzik, drama ve dans etkinlikleri ile çocukların duysal deneyimleri artırılmalı, etkinlik sürecinde sanat eleştirisi ve sanat terimleri kullanılarak sanatsal dil çocuklara kazandırılmalıdır.
- *Ürün odaklı değil süreç odaklıdır.* Etkinlikler çocukların temel sanat becerilerini kazandırmak amacıyla yapılandırılmalı, üründen ziyade süreç içinde yaratıcılık, estetik duyarlılık, eleştirel düşünce ve sanatın yaşamla ilişkilendirme becerileri desteklenmelidir.
- *Etkinliklere ailelerin katılımı sağlanmalıdır.* Sanat etkinlikleri sayesinde aileler çocukların daha fazla eğitime katılma fırsatı bulmakta ve çocuklarına rehberlik etmede daha çok fırsat bulmaktadır. Bu nedenle yapılan sanat etkinliklerine aile desteği ve katılımı sağlanmalıdır.
- *Sanat eğitimi programı toplumu kaynak olarak kullanılmalıdır.* Etkinlikler çocuğun çevresinden, tarihinden gelenek ve kültüründen günlük yaşamından oluşan örneklerden oluşmalıdır.

- *Sanat bir iletişim aracı olarak kullanılmalıdır.* Çocuklar kendilerinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini sanat yoluyla ifade etmektedir. Programdaki etkinliklerde çocuklar kendilerini özgürce ifade etmeli, başkalarının düşüncelerini dinlemeli ve sanat eserindeki duygu ve düşüncüyü ifade etmelidir.
- *Etkinlikler dengeli biçimde sunulmalıdır.* Görsel sanat, müzik, drama ve dans etkinlikleri uygulanırken sadece bir alana yoğunlaşılmalı, etkinlikler birbiri içine harmanlanarak bir bütün halinde sunulmalıdır. Bu sayede çocukların temel sanat beceri gelişimi desteklenmeli ve çok yönlü gelişimleri sağlanmalıdır.
- *Etkinlikler diğer etkinliklerle bütünleştirilerek uygulanmalıdır.* Programın tam anlamıyla amacına ulaşabilmesi için etkinlikler birbirinin içine harmanlanarak, bir bütün olarak uygulanması, bir etkinlik uygulanırken aslında diğer etkinliklerin de etkisinin hissettirilmesi ve böylece çok yönlü bir uygulamanın gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

Bu ilkeler doğrultusunda *48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”* farklı özellikleri olan kapsamlı ve ilgi çekici bir programdır. Buna göre;

- ✓ Çocukların temel sanat becerilerine yöneliktir. Çocuklar için *48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”* gelişimsel olarak uygun ve çocuk merkezlidir.
- ✓ Temel sanat becerilerinin içinde yer alan yaratıcılık, estetik duyarlılık, eleştirel düşünce ve sanatın yaşamla ilişkilendirilmesi gibi becerilerin bir bütün olarak kazanılmasını sağlar.
- ✓ *48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”* temel sanat becerilerini görsel sanat, müzik, drama ve yaratıcı dans etkinlikleri temelde olmak üzere diğer okul öncesi eğitim etkinlikleriyle birleştirir.
- ✓ Yöntem olarak aktif katılım ve yaparak- yaşayarak öğrenmeyi amaçlar. Çocuklar bu programdaki etkinliklere aktif katılım sağlayarak istenen kazanım ve göstergelere ulaşırlar.
- ✓ Etkinlikler bütün çocukların katılımına olanak sağlar. Aynı zamanda küçük gruplar halinde ve bireysel olarak keşif yoluyla öğrenmelerine de yer verir.
- ✓ Etkinliklerde temel sanat becerileri olan yaratıcılık, estetik duyarlılık, eleştirel düşünce ve sanatın yaşamla ilişkilendirmesi ile sanat alanına ait hedef sözcükler tanıtılmaktadır.

- ✓ Etkinliklerde duyuşal deneyimler, estetik deneyimler, sanat eleştirisi ve sanat terimlerinin dengeli bir şekilde yer alması ile çoklu öğrenme fırsatları sunularak etkin öğrenme sağlanmıştır.
- ✓ Etkinlikler açık uçlu, gelişime uygun ve çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat verir.
- ✓ Programda uygun sanat malzemelerini içeren etkinlikler yer alır.

Programda Yer Alan Temel Sanat Alanlarının Belirlenmesi; Üçüncü olarak dünyada uygulanan örnek sanat eğitim programları incelenmiş, bu eğitim programlarında yer alan temel sanat alanları tespit edilmiştir. Bu temel sanat alanları 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın müzik, drama, görsel sanat ve yaratıcı dans olmak üzere dört ana alanı kapsayacak şekilde hazırlanmasını sağlamıştır. Bu sanat alanlarında yer alan ortak sanat becerileri dikkate alınarak alt boyutlar oluşturulmuştur (Andreasen, 2013; Kelly & Leggo, 2008; Piirto, 1992; Chien & Hui, 2010; Barrett, Everett & Smigiel, 2012; Dehouske, 2001; Lim, 2004; Kinnunen & Einarsdottir, 2013; Ramachandran, 2015; IAES, 2011; Schusterman, 1997). Bu bağlamda her bir sanat etkinliği temel sanat becerilerinin alt boyutlarını oluşturan Yaratıcılık, Estetik, Eleştirel Bakış ve Yaşamla İlişkilendirme alanlarını geliştirecek şekilde planlanmıştır.

Programda Yer Alan Temel Sanat Etkinliklerinin Hazırlanması; Dördüncü olarak Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelenmiş ve sanat eğitimine yönelik kazanım ve göstergeler tespit edilmiştir. Daha sonra bu kazanım ve göstergeler doğrultusunda uygun etkinlikler kullanılarak öğrenme süreçleri planlanmaya çalışılmıştır. Kazanım ve gelişim göstergeleri belirlenirken tek bir gelişim alanı ön planda tutulmamış, çocukların eğitim gereksinimleri doğrultusunda tüm gelişim alanları desteklenmeye çalışılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerin özellikleri de dikkate alınarak temel sanat becerilerini destekleyici öğrenme süreçleri planlanmıştır. Bu bağlamda, bilimsel nitelik taşıyan etkinlik kitapları, ulusal - uluslararası literatür ve ilgili internet siteleri gözden geçirilerek pek çok etkinlik örneği incelenmiştir. İncelenen etkinlikler arasında sanat eğitimi odaklı temel sanat becerilerine yönelik çok fazla etkinlik örneğine rastlanılmamıştır. Etkinlikler planlanırken çocukların yaş, gelişim düzeyi ve bireysel farklılıkları dikkate alınmış ve aynı zamanda etkinliklerin çocukların eğitim gereksinimlerine yanıt verecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Temel olarak etkinlik türü sanat eğitimi odaklı olmak üzere bütün etkinlikler ile bütünleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanacak olan *48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”*nda bütün alanların dengeli bir şekilde etkinliklerde yer alması sağlanmıştır. Etkinlikler sekiz hafta süre ile haftada üç gün yaklaşık 35-40 dakika arasında değişen sürelerde uygulanacak şekilde planlanmıştır. “*48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”*”nın alt alanları (drama, görsel sanat, müzik ve yaratıcı dans) dikkate alınarak program, çocukların sanatsal becerilerini destekleyecek şekilde hazırlanmıştır. Buna göre drama, görsel sanat, müzik ve yaratıcı dans temel alanlarından oluşan *48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”*, çocukların yaratıcılık, estetik, eleştirel bakış ve yaşamla ilişkilendirme gibi temel sanat becerilerini destekleyici 24 özgün etkinlik ve öğrenme sürecinden oluşmuştur. Ayrıca bu etkinliklerle ilgili uygulama sürecinde doğabilecek durumlara yönelik, her bir alt alan ile ilgili toplam sekiz adet alternatif etkinlik planlanmıştır. Böylece programda 32 etkinliğe yer verilmiştir. Her hafta sonunda, çocuklara yönelik sınıf içi yapılan etkinliklerle ilişkili ve etkinliğin özelliğine uygun olarak sekiz adet “aile katılımı etkinlik sayfaları” hazırlanmıştır.

Tablo 6’da 48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime” Programını oluşturan etkinliklerin isimleri ve etkinlik türleri açıklanmıştır.

Tablo 6

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” Etkinliklerinin Haftalara Göre Dağılımı

Hafta	Etkinlik Adı	Etkinlik Türü
	Sanat Merkezi Oluşturma	
1	Eşini Arayan Yaprak	Görsel Sanatlar Etkinliği
	Hayvanların Dansı	Yaratıcı Dans Etkinliği
2	Resim Sergisi	Drama ve Görsel Sanatlar Etkinliği
	Ormanı Dinliyorum	Müzik Etkinliği
	Yağmur Ormanına Gezi	Drama ve Dil Etkinliği
3	Picasso’nun Yüzleri	Görsel Sanatlar Etkinliği
	Duvarımda Deniz Var	Yaratıcı Dans, Müzik ve Görsel Sanat Etkinliği
	Kuş Yuvası	Müzik, Görsel Sanatlar ve Fen-Matematik Etkinliği
4	Benim Binam	Görsel Sanatlar ve Fen-Matematik Etkinliği
	Maskeli Balo	Drama, Görsel Sanat ve Yaratıcı Dans Etkinliği
	Durma Dans Et	Yaratıcı Dans Etkinliği
5	Kandinsky’nin Çiçekleri	Görsel Sanatlar Etkinliği
	Mutlu Ritim Aletleri	Müzik Etkinliği
	Ahtapot Nino’ya Yardım	Drama ve Dil Etkinliği
6	İpli Kukla Dansı	Müzik ve Yaratıcı Dans Etkinliği
	Seçim Yapan sanatçılar	Görsel Sanat Etkinliği
	Kıvrım Kıvrım Tırtıl’ın Evi	Drama ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği
7	Resimdeki Harfı Bul	Görsel Sanat ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği
	Dans Etmek Çok Kolay	Yaratıcı Dans Etkinliği
	Hazine Avı	Drama Etkinliği
8	Simetrik Kelebekler	Görsel Sanat ve Matematik Etkinliği
	Sanatın Öğeleri	Görsel Sanat Etkinliği
	Otobüsün Tekerleği	Müzik Etkinliği

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” etkinlik hazırlama çalışmaları sona erdikten sonra etkinlikler uzman görüşüne sunulmuştur. Üniversitelerin Okul Öncesi Eğitim Anabilim dalından üç, müzik eğitimi alanından bir ve drama alanından bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarından *48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”* ile ilgili olarak etkinliklerin amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda etkinliklerin düzeltilmesi ya da çıkartılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda programa son hali verilmiş ve ardından planlanan etkinliklerde kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan materyallerin kaliteli, orijinal, fonksiyonel, etkili, güvenli, ergonomik olmasına ve içinde eğlence unsurunun bulunmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca materyaller hazırlanırken çocuklarda kavram karmaşası yaratmayacak şekilde olmasına ve çocuğun oyun içinde materyal kontrolünü kendisinin yapabilmesine olanak sağlayacak şekilde planlanmıştır.

Uzman görüşlerinin alınmasından sonra gerekli düzenlemeler yapılarak etkinliklere son şekli verilmiş ve etkinliklerin uygulanmasına geçilmiştir.

Etkinliklerin planlanmasının ardından planlanan etkinliklerde kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan materyallerin kaliteli, orijinal, fonksiyonel, etkili, güvenli, ergonomik olmasına ve içinde eğlence unsurunun bulunmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca materyaller hazırlanırken çocuklarda kavram karmaşası yaratmayacak şekilde olmasına ve çocuğun oyun içinde materyal kontrolünü kendisinin yapabilmesine olanak sağlayacak şekilde planlanmıştır. Çocukların öğrenmelerini kolaylaştıracak, materyal kullanma deneyimlerini artıracak, çok amaçlı, yaratıcılığı destekleyecek sağlam materyallerin hazırlanmasına özen gösterilmiştir.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”’nda yer alan etkinliklerde; Çeşitli yapraklar (iğne uçlu, geniş yapraklı, mum dokulu, vb.), resimli kartlar, farklı özellikte kağıtlar (aydınlar, graft, alüminyum folyo, asetat, karton, mukavva, A4 kağıdı), maskeler, asetat kalemleri, bant/ yapıştırıcı, makas, çeşitli müzikler (Disney/Pixar - Toy Story - You've Got a Friend in Me, Forest Sounds-Australian Rainforest Sound of Nature Ambience For Lullaby, Relaxing, Destressing Lullaby from the Great Mother Whale for the baby Seal Pups, Bare Necessities, Camille Saint-Saëns’ün Hayvanlar Karnavalı eseri, Listen and Move, Onur EROL’a ait “İpli Kukla” Şarkı CD, Pirates of the Caribbean - He's a Pirate, Otobüsün Tekerleği Yuvarlak şarkısı klibi), Where The Forest Meets Sea- Jeannie Baker isimli öyküye ait bilgisayar sunumu, Ünlü ressamın ait resimler (Picasso, Dali,

Kandinsky) zarf, çocukların yakasına takmak için rozet, çeşitli boyalar, Yağmur Ormanı Resimleri, Dramatik Oyun Merkezi için çeşitli aksesuarlar (şemsiyeler, şapkalar, şallar, çantalar, bavullar, gözlükler, cüzdan, fotoğraf makinesi), artık materyaller (deniz kabukları, taşlar, kuru yapraklar, mavi çöp poşetleri, pullar, iplikler, kurdeleler, boncuklar, tokalar, kaset içleri, düğmeler, yumurta kutusu, boş pet şişeler, plastik tabaklar, kurdela), otlarla yapılmış kuş yuvası, oyun hamurları, cetvel, mimari bir bina planı, kağıt peçete, renkli fon kartonları, çeşitli müzik aletleri (marakaslar, tefler, yağmur çubukları, ziller, davul, ritim çubukları), Sara ŞAHİNKANATA'a ait "Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor" isimli öykü, Ahtapot Kostümü, İpli kukla, K sesi ile başlayan nesnelere ait tabela isimleri, mektup, Kıvrım Kıvrım Tırtıl isimli öykü, harita, hazine kutusu, sahte altın liralara, inci kolyeler, korsan göz bandı, havlu rulolarından yapılmış dürbünler, plastik bardaktan yapılmış kancalı korsan eli, kuru kafalı bayraklar, Legolar kullanılmıştır. Her çocuk için yeterli sayıda materyal hazırlanarak bütün çocukların sıkılmadan etkinliklere zamanında katılması sağlanmıştır.

Ayrıca 48-72 Aylık Çocuklar için "Sanattan Eğitime Programı"nın uygulanacağı sınıfta programın etkisini artırmak bir sanat merkezi oluşturulmuş ve programın uygulanmadığı günlerde de çocukların sanat merkeziyle ilgilenmesi sağlanmıştır. Oluşturulan sanat merkezin duvarlarına farklı kültürlere ve sanatçılara ait resimler asılmıştır (Monet'e ait Nilüferler Tablosu, Kandinsky'e ait Çemberler isimli tablo ve Bruegel'in Çocuk Oyunları isimli tablosu). Tabloların yanı sıra bu merkeze canlı çiçeklerin yer aldığı vazo ve saksılar da konulmuştur. Çocukların çeşitli çizim deneyimleri sağlaması için iki adet iki yönlü kullanılabilen şövale yerleştirilmiştir. Şövalenin yanına da çocukların farklı sanatsal keşifler yapabilmeleri için boya çeşitleri yer almıştır. Sanat merkezindeki malzemelerin saklanması için raflı bir dolap alınmıştır. Sanat merkezinin raflarına kurşun kalem, boya çeşitleri (pastel, kuru, toz pastel, keçeli kalem, guaj, aqua pastel, sulu boya, parmak boya), çeşitli sertlikte fırçalar, palet, oyun hamuru çeşitleri, farklı şekillerde keim yapan zımba ve makaslar, sünger çeşitleri, yapıştırıcılar (tutkal, mum yapıştırıcı, desenli bantlar), çeşitli kağıtlar (Kraft, beyaz, asetat, renkli, fon karton, alüminyum folyo, peçete, mukavva, manila, kataloglar, el işi kağıdı), çeşitli broşürler (Picasso, Van Gogh, Dali ve Monet'e ait resimlerin olduğu broşürler), çeşitli kumaşlar (pazen, divitin, keçe, saten), renkli abeslanglar, İp çeşitleri, Taş çeşitleri, Artık materyaller (tuvalet kağıdı ruloları, pipetler, kürdan, düğmeler, kumaş parçaları, renklendirilmiş pamuklar, ipler, düğmeler, alçı kalıpları, maskeler, boncuklar) ve boya önlüğü yerleştirilmiştir. Çocukların resimlerini

sergilemek üzere boş çerçeveler sanat merkezi duvarına asılmıştır. Her çocuk için yeterli sayıda materyal hazırlanarak bütün çocukların sıkılmadan etkinliklere zamanında katılması sağlanmıştır.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”’nın 48-72 aylık çocukların temel sanat becerilerini desteklemek için gerekli olan hazırlığı sağladığı düşünülmektedir.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” aşağıdaki materyallerden oluşmaktadır:

- ✓ *Program Özeti:* 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”’nın temelleri, geliştirme süreci, kapsamı, materyallerin kullanımı, programın uygulanması, programın değerlendirilmesi hakkında bilgiler bulunmaktadır.
- ✓ *Eğitimci Rehber Kitabı:* 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”’nın alt alanları “görsel sanatlar, drama, müzik ve yaratıcı dans” ve bu alt alanlara ait öğretim etkinlikleri bulunmaktadır. Bu alt alanlara ait her bir etkinlik hakkında “etkinlik türü ve ilgili sanat alanı, etkinlik adı, kazanım ve göstergeler, hedef sözcükler, gereksinim duyulan materyaller, materyallerin hazırlanması, öğrenme süreci, değerlendirme ve haftalık aile katılım etkinlikleri” şeklinde detaylı bilgiler yer almaktadır.
- ✓ *Aile Eğitim Etkinlikleri Kitabı:* 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”’nın alt alanlarına (görsel sanatlar, drama, müzik ve yaratıcı dans) yönelik aile katılım etkinlik sayfaları bulunmaktadır.
- ✓ *Değerlendirme Formları:* 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”’nı uygulama sürecini değerlendirmeye yönelik; Aile Katılımı Değerlendirme Formu, Öğretmen Gözlem Formu, Aile Görüşme Formu ve Öğretmen Görüşme Formu bulunmaktadır.

2.4.2. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın Uygulanması

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın deney grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmenine verilen eğitim çerçevesinde 14 Mart - 6 Mayıs 2016 tarihleri arasında uygulanmıştır. “48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulama aşamaları aşağıdaki şekilde ele alınmıştır:

Birinci Aşamada; deney ve kontrol grubuna uygulanacak olan "48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı" ve deney grubuna uygulanacak olan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” için MEB Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Merkez ilçesinde yer alan bağımsız anaokuluna (K₁ ve K₂ Anaokulu) devam eden 48-72 aylık çocuklara uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. "48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı"nın uygulanması için, çalışma grubunu oluşturan bağımsız anaokullarındaki sorumlu okul müdürleri ve öğretmenleri ile görüşülerek gönüllülük ilkesi gereğince çalışma planlanmıştır.

İkinci aşamada; deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere; araştırmanın amacı, programın içeriği, etkinlikler, materyaller, süreç ve veri toplama araçları ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmene; çalışmanın amacı ve veri toplama araçları ile ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılım ve isteklilikleri dikkate alınarak gerekli hazırlıklar tamamlanmış ve çalışmalar başlatılmıştır. Buna göre deney grubu olarak Merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı K₁ Anaokulu, kontrol grubu olarak ise K₂ Anaokulu belirlenmiştir. Program uygulamasına başlanmadan önce, deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara, "48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı" 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 7-11 Mart tarihlerinde ön-test uygulaması gerçekleştirilmiş ve “Kişisel Bilgi Formu” çocukların kişisel bilgilerinin yer aldığı dosyalardan yararlanılarak her bir çocuk için doldurulmuştur.

Üçüncü aşamada; deney grubundaki öğretmene, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Mart ayının ilk haftası; uygulanacak olan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın özellikleri, kazanım ve göstergeleri, kazanımlara ulaşabilmek için ne gibi durumlar yaratılacağı, çocuklarla nasıl iletişim kurulacağı, bu iletişimin nasıl bir fiziki ortam içinde, hangi uyarıcılarla gerçekleşeceği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı ile ilgili beş günlük bir eğitim verilmiştir. Eğitim süresince araştırmacı tarafından ilk gün; öğretmene eğitim programının felsefesi, ilkeleri ve özellikleri tanıtılmıştır. İkinci gün;

program uygulaması esnasında uygulama öğretmeninin kendini baskı altında hissetmemesi için video kayıtlarının amacı ve araştırmacı tarafından yapılacağı, nasıl kayıt yapılacağı açıklanmıştır. “Öğretmen Gözlem Formu” tanıtılmış, amacı, değerlendirme yapılırken hangi özelliklerin göz önünde bulundurulduğu açıklanmıştır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci gün ise; eğitim programında yer alan etkinlikler ve kullanılan materyaller tanıtılmıştır. Gerçekleştirilen eğitim süresince araştırmacı uygulama öğretmenine geri bildirimlerde bulunarak yeterliliğine katkı sağlamıştır. Araştırmacı tarafından deney grubunu oluşturan çocukların öğretmenine verilen beş günlük eğitimin ardından, öğretmen uygulamadan bir önceki hafta Cuma günü o hafta boyunca uygulanması beklenen üç günlük 48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime Programı” ile ilgili bilgilendirilmiştir.

Bütün bu hazırlıklar yapıldıktan sonra, eğitim programında bir değişikliğe gerek görülmeksizin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Dördüncü aşamada; araştırmacı tarafından, öğretmene 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın bütününe yönelik verilen genel eğitimden sonra, deney grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmeni ve aileleri ile bir bilgilendirme toplantısı yapılarak 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın amacı, içeriği ve uygulanması hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirme toplantısında 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” genel olarak tanıtılmış ve çocukların sanatsal bakış açıları kazanımları üzerine etkileri, programda yer alan etkinlikler ve etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili kısa bilgi verilmiştir. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”na zaman zaman destek olmaları istenmiştir. Ayrıca çocukların okula geliş-gidiş saatlerini ve devamlarını aksatmamaları konusunda görüş alışverişinde bulunulmuştur. Aileleri bilgilendirme toplantısından sonra, ön testlerin uygulandığı tarihlerde çocukların araştırmacıya yabancılik hissetmemesi, araştırmacının da çocukları daha iyi tanınması için ve böylece eğitim programının etkisini daha iyi sağlamak amacıyla araştırmacı çocuklarla iki gün süresince sınıf öğretmenleri ile yaptıkları etkinlik uygulamalarında birlikte olmuş ve çocukların araştırmacıya alışması sağlanmaya çalışılmıştır.

Beşinci aşamada; 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın üç günlük etkinlikleri içeren çıktılar ve etkinliklere ait materyaller getirilmiştir. Bir hafta boyunca uygulanacak olan etkinlikler, öncelikle anlatılmış ve anlatılırken materyaller de tanıtılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından tıpkı çocuklara uygulanıyormuş gibi bir

eğitim ortamı düzenlenmiş, materyaller kullanım amaçları ile birlikte açıklanmış, etkinliğin özelliğine göre yer alan sanat kavramları üzerinde durulmuş, sorular sorulmuş, çocukların sorulara verebilecekleri muhtemel yanıtlar değerlendirilmiş, hedef sözcükler açıklanmış, değerlendirme soruları sorulmuş; kısacası etkinliklerin basamakları aşama aşama anlatılarak öğretmenin etkinliklere hâkim olmaları sağlanmıştır. Araştırmacının etkinliği uygulamasından sonra öğretmenden sıra ile etkinlikleri basamaklarına göre uygulaması istenmiş ve araştırmacının gözetiminde etkinlikler yeniden uygulanmış ve esas uygulamaya hazır hale getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından uygulama öğretmeni, uygulamadan bir önceki hafta perşembe ve cuma günleri o hafta boyunca uygulanması beklenen üç günlük “48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda yer alan etkinlikler ile ilgili bilgilendirilmiştir. Araştırmacı tarafından uygulanacak olan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda sekiz hafta süresince programın ilkeleri ve özellikleri doğrultusunda uygulama öğretmenine rehberlik edilmiştir. Ayrıca uygulanması planlanan etkinlik uygulanmadan bir gün önce araştırmacı tarafından öğretmene anlatılmış ve araştırmacının gözleminde öğretmen etkinliği gerçekleştirmiştir. Daha sonra öğretmen, planlanan bu etkinlik örneğini deney grubuna uygulamadan önce yine araştırmacı tarafından etkinlik için tekrar kısa bir hatırlatma yapılarak uygulama sırasında ortaya çıkabilecek durumlar en aza indirgenmeye çalışılmış ve öğretmen tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda sekiz hafta süresince her hafta için aynı durum tekrarlanmıştır.

Altıncı aşamada; 2015-2016 eğitim-öğretim yılının 14 Mart - 6 Nisan aylarında deney grubuna, 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” planlandığı şekilde uygulanmıştır. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” MEB Düzce İli, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Merkez İlçesindeki, çalışma grubuna dâhil edilen anaokulunda 48-66 aylık çocuklara, okul öncesi öğretmeni tarafından bizzat uygulanmıştır. Deney grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmeni tarafından uygulanacak olan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” eğitiminden önce, eğitim ortamını her etkinlik için uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Uygulama yapılacak sınıfa “sanat merkezi” oluşturulmuştur. Daha önceden çocuk sayısı ya da grup sayısı kadar hazırlanmış materyaller öğretmen tarafından sınıfa getirilmiştir. Eğer çocukların getirmesi gereken bir materyal ya da eşya var ise bir hafta önceden iletilmiştir. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanmasına 14 Mart 2016 tarihinde başlanmıştır.

Uygulama esnasında, etkinliklerle ilgili fotoğraf ve video çekimleri yapılmıştır. Her uygulama sonrasında, alınan görüntü ve ses kaydı incelenerek, araştırmacı tarafından, “Öğretmen Gözlem Formu” kullanılarak uygulamalar değerlendirilmiştir. Aynı zamanda eğitim programı uygulanırken gerekli durumlarda uygulamayı yapan öğretmene gerekli dönütler verilerek program eğitime devam edilmiştir. Ayrıca 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanması sırasında programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla; Öğretmen Gözlem Formu, Aile Katılımı Değerlendirme Formu, Öğretmen Görüşme Formu ve Aile Görüşme Formu uygulanmıştır.

Yedinci aşamada; deney grubuna uygulanan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” uygulaması tamamlandıktan sonra 9 -13 Nisan 2016 tarihleri arasında araştırmacı tarafından son-test uygulaması yapılmıştır.

Sekizinci aşamada; 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın etkisinin kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” son testten yaklaşık dört hafta sonra 13-17 Haziran 2016 tarihleri arasında deney grubundaki çocuklara tekrar uygulanmıştır.

Deney grubundaki çocuklara 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” uygulanmadığı süreçte, MEB 36-66 aylık çocuklar için “Okul Öncesi Eğitim Programı’na (2013)” yönelik günlük eğitim programları, sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise, 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” uygulanmamış, çocuklar MEB 36-66 aylık çocuklar için “Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)” uygulamasına devam etmiştir.

2.4.3. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın Etkililiğini Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Anaokuluna devam eden 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın 61-66 aylık çocukların temel sanat becerilerine etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulama sürecini değerlendirmeye yani nitel boyutuna ilişkin bulgulara Tablo 7- Tablo 18 arasında yer verilmiştir. Araştırmanın deneysel boyutuna ilişkin bulgulara ise üçüncü bölümde yer verilmiştir.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulama sürecinde gözlemcilerin “Öğretmen Gözlem Formu” değerlendirmelerine ilişkin bulgular ve iki gözlemci arasındaki güvenilirliğe ilişkin analizler Tablo 7’de verilmiştir. 48-72 Aylık

Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulama süreci sonunda “Öğretmen Görüşme Formu”ndan elde edilen veriler ise, içerik değerlendirmesi yapılarak yorumlanmıştır. Aile Katılımı Değerlendirme Formu ve Aile Görüşme Formu”ndan elde edilen veriler Tablo 10 –Tablo 18 arasında frekans ve yüzdelik dağılımlar halinde verilmiştir.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda yer alan etkinliklerin uygulanma süreçlerinin öğretmen yönünden değerlendirilmesi “Öğretmen Gözlem Formu” ile yapılmıştır. Programın temel ilkeleri doğrultusunda deney grubunda yer alan öğretmenin göstermiş olduğu performans “Öğretmen Gözlem Formu” ile değerlendirilmiştir.

Gözlemciler aynı video kayıtlarını izleyerek “Öğretmen Gözlem Formu”nu doldurmuşlardır. Bu formlardan elde edilen veriler için gözlemciler arası anlaşma oranlarını ölçen istatistik hesaplamalar yapılmıştır. Analizlerde araştırmacının gözlemlerine ilişkin değerlendirme Gözlemci 1, dış değerlendirmecinin gözlemlerine ilişkin değerlendirme Gözlemci 2 olarak kodlanmıştır. Her hafta yapılan uygulamalar için ayrı ayrı Gözlemci 1 ve Gözlemci 2 arasındaki uyuşmayı göstermek amacıyla “kappa katsayıları” hesaplanmıştır.

Şencan (2005)’a göre iki gözlemci arasındaki uyuşma durumu sayılarak Cohen’in Kappa Katsayısı elde edilebilir ve aşağıdaki çizelgede verildiği gibi yorumlanabilir.

Tablo 7

Kappa Katsayısı Değerleri

Kappa Katsayısı Değerleri	
Zayıf Uyuşma	< ,20
Kabul Edilebilir	= ,20- ,40
Orta Derecede Uyuşma	= ,40- ,60
İyi Uyuşma	= ,60- ,80
Çok İyi Uyuşma	= ,80- 1,00

Tablo 7 incelendiğinde; gözlemciler arasındaki uyuşma durumuna ilişkin kappa katsayısının ,20 ve altında olduğu durumlarda zayıf uyuşma; ,20 ile 0,40 arasında olduğunda kabul edilebilir düzeyde uyuşma; ,40 ile ,60 arasında olduğunda orta derecede

uyuşma; ,60 ile ,80 arasında olduğunda iyi uyuşma; ,80 ile 1,00 arasında olduğunda çok iyi uyuşma olduğu söylenebilir.

Gözlemcilerin deney grubu öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin “Öğretmen Gözlem Formu” değerlendirmelerine ait Kappa Katsayı Değerleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Araştırmada deney grubu öğretmenlerinin uygulamalarına ilişkin Gözlemci 1 ve Gözlemci 2’nin gözlemleri arasındaki uyuşmayı gösteren kappa katsayı değerleri hesaplanarak Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Gözlemci 1 ve Gözlemci 2’nin Deney Grubu Öğretmenine İlişkin Öğretmen Gözlem Formu Değerlendirmelerine Ait Kappa Katsayısı Değerleri (n=madde sayısı)

48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime” Programı Uygulamaları	n	Kappa	ss	p
1. Sanat Merkezi Oluşturma	21	1,000	,000	,000
2. Eşini Arayan Yaprak	21	,741	,168	,000
3. Hayvanların Dansı	21	1,000	,000	,000
4. Resim Sergisi	21	,774	,215	,000
5. Ormanı Dinliyorum	21	1,000	,000	,000
6. Yağmur Ormanına Gezi	21	1,000	,000	,000
7. Picasso’nun Yüzleri	21	,644	,325	,002
8. Duvarımda Deniz Var	21	1,000	,000	,000
9. Kuş Yuvası	21	1,000	,000	,000
10. Benim Binam	21	1,000	,000	,000
11. Maskeli Balo	21	1,000	,000	,000
12. Durma Dans Et	21	1,000	,000	,000
13. Kandinsky’nin Çiçekleri	21	1,000	,000	,000
14. Mutlu Ritim Aletleri	21	1,000	,000	,000
15. Ahtapot Nino’ya Yardım	21	1,000	,000	,000
16. İpli Kukla Dansı	21	1,000	,000	,000
17. Seçim Yapan sanatçılar	21	1,000	,000	,000
18. Kıvrım Kıvrım Tırtıl’ın Evi	21	1,000	,000	,000
19. Resimdeki Harfi Bul	21	1,000	,000	,000
20. Dans Etmek Çok Kolay	21	1,000	,000	,000
21. Hazine Avı	21	1,000	,000	,000
22. Simetrik Kelebekler	21	1,000	,000	,000
23. Sanatın Öğeleri	21	1,000	,000	,000
24. Otobüsün Tekerleği	21	,774	,215	,000

p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde, gözlemcilerin deney grubu öğretmenlerinin 48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime Programı” uygulamalarına ilişkin “Öğretmen Gözlem Formu” değerlendirmelerine ait gözlemciler arası kappa katsayısı değerlerinin; “Sanat merkezi Oluşturma, Hayvanların Dansı, Ormanı Dinliyorum, Yağmur Ormanına Gezi, Duvarımda Deniz Var, Kuş Yuvası, Benim Binam, Maskeli Balo, Durma Dans Et, Kandinsky’nin

Çiçekleri, Mutlu Ritim Aletleri, Ahtapot Nino'ya Yardım, İpli Kukla Dansı, Seçim Yapan Sanatçılar, Kıvrım Kıvrım Tırtıl'ın Evi, Resimdeki Harfi Bul, Dans Etmek Çok Kolay, Hazine Avı, Simetrik Kelebekler, Sanatın Öğeleri” etkinlikleri için 1,000; “Resim Sergisi ve Otobüsün Tekerleği” etkinlikleri için ,774; “Eşini Arayan Yaprak” etkinliği için ,741 ve “Picasso'nun Yüzleri” etkinliği için ,644 olduğu görülmektedir. Tablo 23'e göre, deney grubu B öğretmeni için gözlemciler arası uyuma ilişkin kappa katsayı değerlerinin 0,769-1.000 arasında değiştiği görülmektedir ($p<0.05$). Tablo 8'e göre, deney grubu öğretmeni için gözlemciler arası uyuma ilişkin kappa katsayı değerlerinin 0,644-1.000 arasında değiştiği görülmektedir ($p<0.05$).

Tablo 7'de verilen kappa katsayısı değerlerine göre Tablo 8 değerlendirildiğinde; “Sanat merkezi Oluşturma, Hayvanların Dansı, Ormanı Dinliyorum, Yağmur Ormanına Gezi, Duvarımda Deniz Var, Kuş Yuvası, Benim Binam, Maskeli Balo, Durma Dans Et, Kandinsky'nin Çiçekleri, Mutlu Ritim Aletleri, Ahtapot Nino'ya Yardım, İpli Kukla Dansı, Seçim Yapan sanatçılar, Kıvrım Kıvrım Tırtıl'ın Evi, Resimdeki Harfi Bul, Dans Etmek Çok Kolay, Hazine Avı, Simetrik Kelebekler, Sanatın Öğeleri” etkinliklerinde gözlemciler arasında “çok iyi uyuşma” olduğu, “Resim Sergisi ve Otobüsün Tekerleği, Eşini Arayan Yaprak ve Picasso'nun Yüzleri” etkinliklerinde gözlemciler arasında “iyi uyuşma” olduğu söylenebilir.

Tablo 8'den elde edilen bulgular incelendiğinde; Gözlemci 1 ve Gözlemci 2 arasındaki uyum; 48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından öğretmenlere; eğitim programının özellikleri, kazanım ve gelişim göstergeleri, kazanımlara ulaşabilmek için ne gibi durumlar yaratılacağı, hangi aşamaların izlenmesi gerektiği, çocuklarla nasıl iletişim kurulacağı, bu iletişimin nasıl bir fiziki ortam içinde, hangi uyarıcılarla gerçekleşeceği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı ile ilgili program öncesinde programın bütününe yönelik eğitim verilmesi, eğitimin yanı sıra haftalık ve günlük uygulama öncesi verilen geri bildirimlerin etkili olması ve rehberliğin işe yararlılığı ile açıklanabilir.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın Uygulama Süreci sonunda, öğretmenin uyguladığı programa ilişkin görüşleri “Öğretmen Görüşme Formu” ile değerlendirilmiştir.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”na ilişkin öğretmene “Öğretmen Görüşme Formu” adı altında yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Öğretmene sorulan sorular ve elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir;

- 1) 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” kişisel/mesleki gelişiminize katkı sağladı mı? Düşüncelerinizi yazınız.

Öğretmen bu soruyu “öncelikle hazırlanan bu program kapsamında sınıfımda geniş kapsamlı bir sanat merkezi oluşturuldu. Öğrenme merkezlerinin çocukların gelişiminde ne kadar önemli olduğu düşünülürse bu merkez bana sanat merkezinin nasıl olması gerektiğini, çocukların görsel ve bilişsel algılarını nasıl desteklenmesi gerektiğini gösterdi. Hazırlanan etkinliklerde ise ünlü ressamların portreleri, duvar resimleri ile yapılan etkinlikler bu konudaki bakış açımı geliştirdi ve benzer etkinlikleri hazırlayabilmem konusunda yol gösterdi. Yaratıcı dans etkinliklerinin de sanatın bir parçası olarak etkinliklerde yansıtılması sanat etkinliğinin içeriğini genişletti. Sadece kesme yapıştırma ya da resim etkinlikleri dışında dans etkinliklerinin de sanat etkinliği olabilmesi gibi” şeklinde ifadelerle açıklamıştır.

- 2) 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” uygulanırken en fazla güçlük çektiğiniz durum/durumlar neler oldu?

Öğretmen bu soruya “çocukların yaş grubu göz önüne alındığında bazı etkinliklerde çocukların ilgisinin dağıldığı zamanlar oldu. Onların ilgisini canlı tutmak adına bazen güçlükler yaşadım. Ayrıca sınıfımda orta düzeyde otizm tanısı konmuş bir kaynaştırma öğrencim vardı. Zaman zaman etkinlikler sırasında grubun ve benim dikkatimi dağıttığı ve süreci engellediği oldu. Program sanat odaklı olduğu için kendimin de sanat eğitimi konusunda eksikliklerim olduğunu fark ettim ve bazı kavramlara vurgu yapmakta zorlandım” şeklinde ifadelerle açıklamıştır.

- 3) 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” ile ilgili önerileriniz varsa lütfen yazınız.

Öğretmen bu soruya “ bu programın çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağladığını düşünmekteyim. Program çerçevesinde çocuklar ve ailelerle birlikte sergi, konser gibi bir sanat etkinliğine gidilebilir. İlimizde bu tarz etkinlikler çok fazla olmaması bir dezavantaj. Çocukların bu ortamları gözlemlemesi, nasıl davranması gerektiğini nasıl bir etkinlik olduğunu yerinde keşfetmesi sağlanabilir” şeklinde ifadelerle açıklamıştır.

Öğretmenin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”na ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanması sırasında kimi zaman sınıfında yer alan kaynaştırma öğrencisi nedeniyle diğer çocukların dikkatlerini toplamada zorlandığı, uygulanan programın hem öğretmenin hem de çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağladığı, program esnasında ailelerle birlikte konser, sergi vb. sanatsal etkinliklere katılım sağlanabileceği ancak il merkezinde bu etkinliklerin çok yer almamasının dezavantaj oluşturduğu söylenebilir.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulama sürecini aile katılımı yönünden değerlendirmek amacıyla; her bir çocuğun ailesine program süresince haftada bir kez olmak üzere toplam 8'er kez uygulanan “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” ile yapılmıştır. Programın uygulanması sürecinde programda yer verilen aile katılım çalışmaları “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” ile değerlendirilmiştir.

Tablo 9

Ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerine Ayırdıkları Süreye Göre Dağılımı

Haftalar	Etkinlik No	Etkinliğe Ayrılan Süre		Geri Dönmeyen	Toplam
		10-15 dk	16-20 dk		
1. Hafta	1	f 12	6	2	20
		% 60	30	10	100
2. Hafta	2	f 12	6	2	20
		% 60	30	10	100
3. Hafta	3	f 10	7	3	20
		% 50	35	15	100
4. Hafta	4	f 14	3	3	20
		% 70	15	15	100
5. Hafta	5	f 5	11	4	20
		% 25	55	20	100
6. Hafta	6	f 15	3	2	20
		% 75	15	10	100
7. Hafta	7	f 8	2	10	20
		% 40	10	50	100
8. Hafta	8	f 8	2	10	20
		% 40	10	50	100

Tablo 9’da ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda yer Alan Aile Katılım Etkinliklerine Ayırdıkları Süreye Göre Dağılımı incelendiğinde; birinci hafta ve ikinci haftalarda iki etkinliğe de ailelerin % 60’ının 10-15 dakika arasında süre ayırdığı, % 30’unun 16-20 dakika arasında süre ayırdığı % 10’unun ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir.

Üçüncü hafta; ailelerin % 50’sinin 10-15 dakika arasında süre ayırdığı, % 35’inin ise 16-20 dakika arasında süre ayırdığı; % 15’inin ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir.

Dördüncü hafta; ailelerin % 70’inin 10-15 dakika arasında süre ayırdığı, % 15’inin ise 16-20 dakika arasında süre ayırdığı; %15’inin ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir.

Beşinci hafta; ailelerin % 25’inin 10-15 dakika arasında süre ayırdığı, % 55’inin ise 16-20 dakika arasında süre ayırdığı; % 20’sinin ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir.

Altıncı hafta; ailelerin % 75’inin 10-15 dakika arasında süre ayırdığı, % 15’inin ise 16-20 dakika arasında süre ayırdığı; % 10’unun ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir.

Yedinci ve sekizinci haftalarda; ailelerin % 40’ının 10-15 dakika arasında süre ayırdığı, % 10’unun ise 16-20 dakika arasında süre ayırdığı; % 50’sinin ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde ailelerin % 50 ile % 90 arasında katılım gösterdikleri ve geri bildirimde bulundukları görülmektedir. Bu durumda ailelerinin çoğunluğunun etkinliklere katıldıkları ve geri bildirimde bulundukları söylenebilir. Ancak yedinci ve sekizinci haftanın etkinliğinde ailelerin % 50’ inin yani yarısının geri bildirimde bulundukları görülmektedir. Bu oranın diğer haftalara göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bunun nedeni yedinci ve sekizinci haftanın etkinliğinin diğer haftalara göre biraz daha uzun bir zamanı kapsadığı, ailelerin bu etkinlikte çocuklarıyla birbeir ilgilenmelerinin ve çevrelerinin gözlemlenmesinin istenmesi ve daha çok dikkatgerektiren bir etkinlik olması bunun da aileleri hem zaman açısından hem de bilgi-beceri bakımından zorlamış olabileceği şeklinde düşünülebilir. Bu yüzden aileler sekizinci haftanın aile katılım etkinliğinde diğer haftaların etkinliklerine göre daha az geri bildirimde bulunmuş olabilirler.

Epstein (1995) evde ailelerin çocukların öğrenmesini artırıcı bir ortam oluşturulmasının çocukların gelişimlerini ve akademik başarılarını artıracaklarını belirtmiştir. Gürşimşek

(2003), ailelerin eğitim sürecine katılma durumları ile yaş, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, eşler arası anlaşma, çocuğa ayrılan süre ve öğretmenin aile katılım etkinlikleri bilgisi gibi değişkenlerin aile katılım sürecine etkilerini araştırmak üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda aile yapısıyla ilgili demografik özelliklerin aile katılım etkinliklerine katılımı istatistiksel olarak etkilemediği görülmüştür bu nedenle aile içi etkileşim sürecindeki etkenlerin incelenmesinin aile katılımı süreci açısından daha anlamlı olacağı belirtilmiştir. Başaran ve Koç (2001), ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model konulu çalışmalarında ailelerin okullardaki etkinliklere katılmama nedenlerini incelediklerinde aileler bu durumun ekonomik sebepler, etkinliklerin zamanı ve duyuru eksikliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada yöneticiler ise bu durumun nedenini ailelerin düşük eğitim seviyesi, okul-aile işbirliğinin öneminin anlaşılmaması, işyerinden izin alma sorunu ve ailelerin çocukları hakkında şikayet duyacağı endişesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Yukarıdaki araştırma sonuçları da Tablo 9’da ortaya çıkan sonucu destekler niteliktedir. Ailelerin yedi ve sekizinci haftanın etkinliğine katılımlarının az olmasının nedeni bu ve buna benzer nedenler olabilir.

Tablo 10

Ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime” Programı’nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Kiminle Yaptıklarına Göre Dağılımı

Haftalar	Etkinlik No	Etkinlik Yapılan Birey		Geri Dönmeyen	Toplam
		Anne	Baba		
1. Hafta	1	f	15	3	20
		%	75	15	100
2. Hafta	2	f	14	4	20
		%	70	20	100
3. Hafta	3	f	13	4	20
		%	65	20	100
4. Hafta	4	f	13	4	20
		%	65	20	100
5. Hafta	5	f	12	4	20
		%	60	20	100
6. Hafta	6	f	15	3	20
		%	75	15	100
7. Hafta	7	f	7	3	20
		%	35	15	100
8. Hafta	8	f	8	2	20
		%	40	10	100

Tablo 10’da ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri kapsamında etkinlik yapılan bireyler incelendiğinde; birinci hafta etkinliği çocukların % 75’inin annesi ile, % 15’inin babası ile gerçekleştirdiği % 10’unun ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir. İkinci hafta etkinliği çocukların % 70’inin annesi ile, % 20’sinin babası ile gerçekleştirdiği %10’unun ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir.

Üçüncü ve dördüncü hafta etkinlikleri çocukların % 65’inin annesi ile, % 20’sinin babası ile gerçekleştirdiği % 15’inin ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir.

Beşinci hafta etkinliği çocukların % 60’ının annesi ile, % 20’sinin babası ile gerçekleştirdiği % 20’sinin ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir.

Altıncı hafta etkinliği çocukların % 75’inin annesi ile, % 15’inin babası ile gerçekleştirdiği % 10’unun ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir.

Yedinci hafta etkinliği çocukların % 35’inin annesi ile, % 15’inin babası ile gerçekleştirdiği % 50’sinin ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir.

Sekizinci hafta etkinliği çocukların % 40’ının annesi ile, % 10’unun babası ile gerçekleştirdiği % 50’sinin ise etkinliği gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair geri bildirim vermediği görülmektedir.

Tablo 10’a göre; 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime” Programı’nda yer verilen aile katılım etkinlikleri sırasında, çocukların program süresince etkinliklerin çoğunu anneleri ile gerçekleştirdikleri, babalarıyla daha az gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum ailelerin çoğunun ataerkil bir yapıya sahip olması, annelerin çoğunun ev hanımı olması ve babaların çocukların eğitim sorumluluğunu ağırlıklı olarak annelere devretmesinden kaynaklanmış olabilir.

Şahin ve Özbey (2009), okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yerine ve önemine değindikleri çalışmalarında, ailenin sosyal ve kültürel yapısı, babaların okuldaki etkinliklere nasıl katılacaklarına ilişkin bilgi eksikliği, babaların düzensiz çalışma koşulları, babaların eğitim durumu, öğretmenlerin baba katılımına bakış açısı babaların eğitim etkinliklerine katılımlarını etkilediğini

belirtmişlerdir. Buna göre belirtilen sebeplerin Tablo 10’da babaların katılımının azlığını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 11

Çocukların 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri İle İlgilenme Durumuna Göre Dağılımı

Haftalar	Etkinlik No		Etkinliğin İlgili Çekme Durumu		Geri Dönmeyen	Toplam
			Evet	Hayır		
1. Hafta	1	f	17	1	2	20
		%	85	5	10	100
2. Hafta	2	f	16	2	2	20
		%	80	10	10	100
3. Hafta	3	f	16	1	3	20
		%	80	5	15	100
4. Hafta	4	f	17	-	3	20
		%	85	-	15	100
5. Hafta	5	f	15	1	4	20
		%	75	5	20	100
6. Hafta	6	f	16	2	2	20
		%	80	10	10	100
7. Hafta	7	f	10	-	10	20
		%	50	-	50	100
8. Hafta	8	f	10	-	10	20
		%	50	-	50	100

Tablo 11’de geri bildirimde bulunan ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri kapsamında 1., 2. ve 5. hafta sadece bir çocuğun, 2.ve 6. haftada da iki çocuğun hazırlanan aile katılım etkinliğinin ilgisini çekmediği görülürken, genel anlamda aile katılımı etkinliklerine tüm çocukların ilgilerinin olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni, programın amaç ve ilkeleri doğrultusunda yer verilen evde aile katılımı etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin ilgi çekici ve çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olduğundan kaynaklanmış olabilir.

Tablo 12

Çocukların 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Tamamlama Durumuna Göre Dağılımı

Haftalar	Etkinlik No	Etkinliğin Tamamlama Durumu		Geri Dönmeyen	Toplam
		Evet	Hayır		
1. Hafta	1	f	18	-	20
		%	90	10	100
2. Hafta	2	f	18	-	20
		%	90	10	100
3. Hafta	3	f	17	-	20
		%	85	15	100
4. Hafta	4	f	17	-	20
		%	85	15	100
5. Hafta	5	f	13	3	20
		%	65	20	100
6. Hafta	6	f	18	-	20
		%	85	10	100
7. Hafta	7	f	7	3	20
		%	35	50	100
8. Hafta	8	f	10	-	20
		%	50	50	100

Tablo 12’de geri bildirimde bulunan ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri kapsamında 5. ve 7. hafta üç çocuğun etkinliği tamamlamadığı geri kalan haftalarda çocukların tamamının program süresince yer verilen aile katılımı etkinliklerinin tamamladıkları görülmektedir.

Tablo 13

Çocukların 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Destekle Yapabilme Durumuna Göre Dağılımı

Haftalar	Etkinlik No		Etkinliğin Destekle Yapabilme Durumu		Geri Dönmeyen	Toplam
			Evet	Hayır		
1. Hafta	1	f	12	6	2	20
		%	60	30	10	100
2. Hafta	2	f	15	3	2	20
		%	75	15	10	100
3. Hafta	3	f	15	2	3	20
		%	75	10	15	100
4. Hafta	4	f	17	-	3	20
		%	85	-	15	100
5. Hafta	5	f	15	1	4	20
		%	75	5	20	100
6. Hafta	6	f	15	3	2	20
		%	75	15	10	100
7. Hafta	7	f	7	3	10	20
		%	35	15	50	100
8. Hafta	8	f	7	3	10	20
		%	30	15	50	100

Tablo 13’te geri bildirimde bulunan ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” süresince yer verilen aile katılımı etkinliklerini evde uygularken çocukların tamamına yakınının etkinliklerin kendileri ile ilgili kısmını desteksiz yapabildikleri, çocukların düşük bir oranının ise, etkinliklerin kendisi ile ilgili kısmında destek aldıkları gözlenmektedir.

Bu sonucun nedeni olarak; 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın amaç ve ilkelerini destekleyici olarak planlanan evde aile katılımı etkinliklerinin; çocukların yaş, gelişim özellikleri ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre bireysel farklılıkları olmasından dolayı beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Tablo 14

Ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Açıklamalarına Uygun Olarak Gerçekleştirme Durumunun Dağılımı

Haftalar	Etkinlik No	Etkinliğin Açıklanmasında Yer Aldığı Gibi Uygulanma Durumu			Geri Dönmeyen	Toplam
			Evet	Hayır		
1. Hafta	1	f	18	-	2	20
		%	90	-	10	100
2. Hafta	2	f	18	-	2	20
		%	90	-	10	100
3. Hafta	3	f	16	1	3	20
		%	80	5	15	100
4. Hafta	4	f	17	-	3	20
		%	85	-	15	100
5. Hafta	5	f	16	-	4	20
		%	80	-	20	100
6. Hafta	6	f	18	-	2	20
		%	90	-	10	100
7. Hafta	7	f	10	-	10	20
		%	50	-	50	100
8. Hafta	8	f	10	-	10	20
		%	50	-	50	100

Tablo 14’te 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanması sonucunda, program süresince yer verilen aile katılımı etkinlikleri evde uygulanırken geri bildirimde bulunan ailelerin çoğunun etkinlikleri açıklamalarda yer aldığı gibi uygulayabildiklerini ifade ettiği görülmektedir.

Bu sonuç, 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın amaç ve ilkeleri doğrultusunda yer verilen evde aile katılımı etkinliklerinde kullanılan dilin açık ve anlaşılır olması, etkinliklerin ailelerin uygulamasında ek bir malzemeye ihtiyaç duyulmayacak şekilde hazırlanması, ailelerin etkinliklere ilgili ve istekli olması ve çocukların gelişim düzeyine uygun olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 15

Ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Uygulama Sürecinde Çocuğun Güçlük Çekme Durumuna Göre Dağılımı

Haftalar	Etkinlik No	Etkinliğin Uygulanması Sırasında Güçlük Çekme Durumu			Geri Dönmeyen	Toplam
		Evet		Hayır		
1. Hafta	1	f	2	16	2	20
		%	10	80	10	100
2. Hafta	2	f	3	15	2	20
		%	15	75	10	100
3. Hafta	3	f	2	15	3	20
		%	10	75	15	100
4. Hafta	4	f	1	16	3	20
		%	5	80	15	100
5. Hafta	5	f	1	14	4	20
		%	5	70	20	100
6. Hafta	6	f	3	15	2	20
		%	15	75	10	100
7. Hafta	7	f	-	10	10	20
		%	-	50	50	100
8. Hafta	8	f	3	7	10	20
		%	15	35	50	100

Tablo 15’de 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanması sonucunda; program süresince yer verilen aile katılımı etkinliklerinde ailelerin büyük çoğunluğunun etkinlikleri uygulamada güçlük çekmediklerini ifade ettikleri, çok düşük bir oranının ise bazı etkinliklerde güçlük çektiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Bu sonuca göre, etkinlikleri uygularken güçlük çekmeyen ailelerin güçlük çekmemelerinin bir nedeni olarak, ailelerin etkinliklere ilgili olması, etkinliklerin anlaşılır, ilgi çekici olması ve oyun öğelerini içermesi, çocukların ve ailelerin seviyesine uygun olmasının bu durumda etkili olduğu düşünürebilir.

Bazı etkinliklerin uygulanmasında bazı ailelerin güçlük yaşamalarının nedeni ise; bu ailelerin bazı kavramları anlatmada yetersiz kalması, araştırmaya zaman ayırmak için ya da bu etkinlikleri tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri için yeterli zamanı bulamamalarından kaynaklanabilir.

Tablo 16

Ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerinin Çocuklarının Gelişimindeki Etkisine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Haftalar	Etkinlik No	Etkinliğin Çocuğun Gelişiminde Etkili Olma Durumu			Geri Dönmeyen	Toplam
		Evet		Hayır		
1. Hafta	1	f	18	-	2	20
		%	90	-	10	100
2. Hafta	2	f	18	-	2	20
		%	90	-	10	100
3. Hafta	3	f	17	-	3	20
		%	85	-	15	100
4. Hafta	4	f	17	-	3	20
		%	85	-	15	100
5. Hafta	5	f	16	-	4	20
		%	80	-	20	100
6. Hafta	6	f	17	1	2	20
		%	85	5	10	100
7. Hafta	7	f	8	2	10	20
		%	40	10	50	100
8. Hafta	8	f	10	-	10	20
		%	50	-	50	100

Tablo 16’da 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanması sonucunda; program süresince yer verilen aile katılımı etkinliklerinin ailelerin çoğunun etkinliklerin çocukların gelişiminde etkili olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Buna göre, 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın amaç ve ilkeleri doğrultusunda yer verilen evde aile katılımı etkinliklerinin, okulda uygulanan etkinliklerle paralel olması; çocuklarda yaratıcılık, ayrıntılı bir şekilde gözlemlleme, sanata duyarlılık geliştirme, iletişim kurma, estetik yargı, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilme, karar verme, iletişim kurma, sanatla yaşamı ilişkilendirme, eleştirel düşünme gibi becerileri ve davranışları geliştirmek amacıyla planlanan aile katılım etkinlikleri ile çocukların tüm gelişim alanlarının desteklendiği düşünülebilir.

Tablo 17

Ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Uygulama Sürecinde Ailenin Güçlük Çekme Durumuna Göre Dağılımı

Haftalar	Etkinlik No	Etkinliği Uygulamada Ailenin Güçlük Çekme Durumu		Geri Dönmeyen	Toplam
		Evet	Hayır		
1. Hafta	1	f	-	2	20
		%	-	10	100
2. Hafta	2	f	-	2	20
		%	-	10	100
3. Hafta	3	f	-	3	20
		%	-	15	100
4. Hafta	4	f	-	3	20
		%	-	15	100
5. Hafta	5	f	-	4	20
		%	-	20	100
6. Hafta	6	f	-	2	20
		%	-	10	100
7. Hafta	7	f	-	10	20
		%	-	50	100
8. Hafta	8	f	-	10	20
		%	-	50	100

Tablo 17’de 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanması sonucunda; program süresince yer verilen aile katılımı etkinliklerini uygulama sürecinde ailelerin tamamının etkinlikleri uygularken güçlük çekmediklerini ifade ettiği görülmektedir. Buna göre 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” kapsamında hazırlanan aile katılımı etkinliklerinin ailelerin seviyesine uygun olduğu söylenebilir.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulama süreci sonunda, ailelerin uygulanan programa ilişkin görüşleri ise “Aile Görüşme Formu” ile değerlendirilmiştir.

Ailelere sorulan sorular ve onlardan alınan cevaplar şu şekildedir;

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili olarak duygu ve düşüncelerinizi lütfen yazınız.

Ailelerin vermiş olduğu cevaplar incelenmiştir, ortak cevap verenler belirlenmiştir ve yüzdelikleri alınarak Tablo18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın Uygulanmasına İlişkin Aile Görüşme Formu Değerlendirme Sonuçları

Programa İlişkin Aile Görüşleri	n	%
Sanatla ilgili kavramları öğrenme	7	35
Kendi düşüncelerini ifade edebilme	6	30
Hayal gücünün artması	15	75
Aile ile nitelikli zaman geçirme	15	75
Sanat Eğitiminin önemini kavrama	15	75
Sanatsal bakış açısı artışı	16	80
Özgüven artışı	5	25
Sanatla ilgili sözcük dağarcığının artımı	15	75

Tablo 18’de ailelerin 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili içerik analizi yapılarak görüşlerinin dağılımı verilmiştir. Tablo 18’e göre uygulanan eğitim programının sonunda ailelerin; % 35’inin çocuklarında sanatla ilgili kavramları öğrendiğini, %30’unun çocukların kendi düşüncelerini ifade etmelerinin arttığını, %75’inin çocukların hayal güçlerinin ve kendilerinin sanat eğitiminin önemini kavrayışlarının arttığını, %75’inin aile ile nitelikli vakit geçirdiklerini, %80’inin çocuklarının sanatsal bakış açılarının arttığını, %25’inin özgüvenin arttığını ve %75’inin ise sanatla ilgili sözcük dağarcığında artışın olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir.

Aile katılım etkinlikleriyle bütünleştirilerek deney grubuna uygulanmış olan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” ile çocukların temel sanat becerileri kazanmasının bir nedeni de aile katılım etkinlikleri olabilir.

2.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri deney grubunda yer alan sınıf için 20 çocuk, kontrol grubunda yer alan sınıf için 20 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuğa uygulanarak toplanmıştır. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” geliştirildikten sonra araştırma verilerinin toplanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamalar aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle deney ve kontrol grubuna uygulanacak olan "48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı" ve deney grubuna uygulanacak olan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” için MEB Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Merkez ilçesinde yer alan bağımsız anaokuluna (K₁ ve K₂ Anaokulu) devam eden 48-72 aylık çocuklara uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır.

Eğitim programının uygulanmasından bir hafta önce deney grubundaki öğretmene; araştırmanın amacı, programın içeriği, etkinlikler, materyaller, süreç ve veri toplama araçları ile ilgili gerekli bilgiler ve eğitim verilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmene; çalışmanın amacı ve veri toplama araçları ile ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılım ve isteklilikleri dikkate alınarak gerekli hazırlıklar tamamlamış ve çalışmalar başlatılmıştır. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın bütününe yönelik verilen genel eğitimden sonra, deney grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmeni ve aileleri ile bir bilgilendirme toplantısı yapılarak 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın amacı, içeriği ve uygulanması hakkında bilgiler içeren sunum yapılmıştır. Ayrıca ailelere her hafta dolduracakları “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” hakkında bilgi verilmiştir.

Program uygulamasına başlanmadan önce, deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara, "48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı" 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 7-11 Mart tarihlerinde ön-test uygulaması öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiş ve “Kişisel Bilgi Formu” çocukların kişisel bilgilerinin yer aldığı dosyalardan yararlanılarak her bir çocuk için araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Ardından deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test sonuçları karşılaştırılarak her iki grubun temel sanat becerileri yönünden birbirine denk olduğu tespit edilmiş ve 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanmasına geçilmiştir.

2015-2016 eğitim-öğretim yılının 14 Mart 2016 – 6 Mayıs 2016 tarihlerinde deney grubuna, 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” planlandığı şekilde uygulanmıştır. Deney grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmeni tarafından uygulanacak olan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” eğitiminden

önce, eğitim ortamını her etkinlik için uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Uygulama yapılacak sınıfa “sanat merkezi” oluşturulmuştur. Uygulama esnasında, etkinliklerle ilgili fotoğraf ve video çekimleri yapılmıştır. Her uygulama sonrasında, alınan görüntü ve ses kaydı incelenerek, araştırmacı tarafından, “Öğretmen Gözlem Formu” kullanılarak uygulamalar değerlendirilmiştir. Aynı zamanda eğitim programı uygulanırken gerekli durumlarda uygulamayı yapan öğretmene gerekli dönütler verilerek program eğitime devam edilmiştir. Ayrıca 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanması süresince programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla; Öğretmen Gözlem Formu, Aile Katılımı Değerlendirme Formu uygulanmış, programın sonunda Öğretmen Görüşme Formu ve Aile Görüşme Formu uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise, mevcut eğitim programının uygulanmasına devam edilerek, program sınıf öğretmeni tarafından doğal akışında uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda uygulanan yöntemler, kullanılan teknikler ve materyaller hiçbir şekilde kontrol grubunda kullanılmamıştır.

Deney grubuna uygulanan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” uygulaması tamamlandıktan sonra 9 -13 Mayıs 2016 tarihleri arasında öğretmenler tarafından deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara, "48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı" son-test uygulaması yapılmıştır.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın etkisinin kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” son testten yaklaşık dört hafta sonra 13-17 Haziran 2016 tarihleri arasında deney grubundaki çocuklara tekrar uygulanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler, değerlendirilerek istatistiksel analizleri yapılmıştır. Araştırmada deney grubundaki çocukların 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulama sürecini değerlendirmeye ilişkin “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” her bir çocuk için, “Öğretmen Gözlem Formu” ise her bir uygulama için tek tek doldurulmuştur. Değerlendirme formundaki bilgiler bilgisayar ortamına kayıt edilmiştir. “Öğretmen Gözlem Formu” ve “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” ile toplanan veriler frekans ve yüzdeler halinde sunulmuştur.

“Öğretmen Görüşme Formu”nun verileri öğretmenle bireysel görüşmelerde, “48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”na ilişkin sorulan sorulara verdikleri yanıtlar ile

elde edilmiştir. Öğretmenin sorulara verdiği yanıtlar yazılı olarak kaydedilmiş, daha sonra içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

“Aile Görüşme Formu”nun verileri, ailelerle bireysel görüşmelerde, 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”na ilişkin sorulan sorulara verdikleri yanıtlar ile elde edilmiştir. Ailelerin sorulara verdikleri yanıtlar yazılı olarak kaydedilmiş, daha sonra analiz edilerek frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur.

Anaokuluna devam eden 48-66 aylık çocuklar için, “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” ve “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanan veriler, bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Ölçme aracı puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplarda Mann-Whitney U testi, eşleştirilmiş gruplarda ise Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM III

3.SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın 61-66 aylık çocukların temel sanat becerilerine etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgulara Tablo 19- Tablo 24 arasında yer verilmiştir.

3.1. 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın 61-66 Aylık Çocukların Temel Sanat Becerileri Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular beş bölümde incelenmiştir.

1. Deney ve Kontrol grubunda yer alan çocukların temel sanat becerileri kazanımları ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 19’da yer almaktadır.
2. Deney grubunda yer alan çocukların temel sanat becerileri kazanımları ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup-olmadığına ilişkin bulgular Tablo 20’de yer almaktadır.
3. Kontrol grubunda yer alan çocukların temel sanat becerileri kazanımları ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup-olmadığına ilişkin bulgular Tablo 21’de yer almaktadır.
4. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların temel sanat becerileri kazanımları ön-test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup-olmadığına ilişkin bulgular Tablo 22’de yer almaktadır.
5. Deney grubunda yer alan çocukların izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup-olmadığına ilişkin bulgular Tablo 23 ve Tablo 24’te yer almaktadır.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” ön-test puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve Mann-Whitney-U Testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı Ön-Test Standart Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı	Gruplar	Ön Test			Mann Whitney U Testi		
		n	$\bar{x}$	ss	Sıra Ort.	Z	p
Yaratıcılık Alt Boyutu	Deney	20	16,75	2,63	22,88	-1,293	0,196
	Kontrol	20	15,50	3,19	18,13		
Estetik Alt Boyutu	Deney	20	6,70	1,22	20,98	-0,266	0,790
	Kontrol	20	6,60	1,10	20,03		
Eleştirel Bakış Alt Boyutu	Deney	20	9,65	4,02	19,85	-0,354	0,723
	Kontrol	20	10,40	2,19	21,15		
Yaşamla İlişkilendirme Alt Boyutu	Deney	20	7,80	1,40	18,85	-0,911	0,363
	Kontrol	20	8,15	1,95	22,15		
TOPLAM	Deney	20	40,90	7	20,85	-0,190	0,849
	Kontrol	20	40,65	6,44	20,15		

Tablo 19’a göre deney ve kontrol gruplarının “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” alt boyutları ve toplam ön test puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalarının Yaratıcılık alt boyutunda deney grubunun 16,75, kontrol grubunun 15,50; Estetik alt boyutunda deney grubunun 6,70, kontrol grubunun 6,60; Eleştirel Bakış alt boyutunda deney grubunun 9,65, kontrol grubunun 10,40; Yaşamla İlişkilendirme alt boyutunda deney grubunun 7,80, kontrol grubunun 8,15; alt boyutların toplam puanlarının ise deney grubunda 40,90, kontrol grubunda ise 40,65 olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Buna göre Tablo 19 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” Yaratıcılık ($z = -1,293$,

$p=0,196$), Estetik ($z=-0,266$, $p=0,790$), Eleştirel Bakış ($z=-0,354$, $p=0,723$) ve Yaşamla İlişkilendirme ($z=0,911$, $p=0,363$) alt boyutları ve toplam almış oldukları ön test puanlarının ($z=-0,190$, $p=0,849$) sıra ortalamalarında ($p>0.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun temel sanat becerilerinin birbirine denk olmasının uygulamanın etkisini gözlemleyebilmek açısından önemli olduğu düşünüldüğünden Tablo 19'dan elde edilen bulgulara göre; deney ve kontrol grubunun araştırmaya başlamadan önce temel sanat becerileri açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın deney grubundaki çocukların temel sanat becerileri kazanımlarını etkileyip etkilemediği ve bu programın “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” puan ortalamaları arasında farklılaşmaya neden olup olmadığına bakılmıştır.

Deney grubunu oluşturan çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” ön-test puan ortalamaları ile 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”ndan sonraki ölçümlerden elde edilen son-test puanlarına ilişkin ortalama değerleri, standart sapma değerleri ve Wilcoxon İşaret Testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Deney Grubundaki Çocukların 48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı Alt Boyutları ve Toplam Ön Test-Son Test Puanlarına Göre Ortalama Değerleri, Standart Sapma Değerleri ve Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı	Deney Grubu	Wilcoxon İşaret Testi				
		n	$\bar{x}$	ss	z	p
Yaratıcılık Alt Boyutu	Ön Test	20	16,75	2,63	-2,8	0,005*
	Son Test	20	18,50	1,15		
Estetik Alt Boyutu	Ön Test	20	6,70	1,22	-3,2	0,001*
	Son Test	20	9,65	2,43		
Eleştirel Bakış Alt Boyutu	Ön Test	20	9,65	4,02	-3,9	0,0001*
	Son Test	20	14,85	2,25		
Yaşamla İlişkilendirme Alt Boyutu	Ön Test	20	7,80	1,40	-2,9	0,003*
	Son Test	20	10,70	2,90		
TOPLAM	Ön Test	20	40,90	7	-3,9	0,0001*
	Son Test	20	53,70	8,09		

(p<0,05)

Tablo 20 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” Yaratıcılık alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarının (ön test: 16,45; son test: 18,50), Estetik alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarının (ön test: 6,70; son test: 9,65), Eleştirel Bakış alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarının (ön test: 9,65; son test: 14,85), Yaşamla İlişkilendirme alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarının (ön test: 7,80; son test: 10,70) olduğu görülmektedir. Alt boyutların toplam puanlarına ilişkin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına (ön test: 40,90; son test: 53,70) göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun deney grubunun lehine bir sonuç olduğu söylenebilir.

Deney grubunu oluşturan çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” ön-test puan ortalamaları ile 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”ndan sonraki ölçümlerden elde edilen son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Wilcoxon İşaret Testi uygulanmıştır. Buna göre Tablo 20 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” alt boyutları ve toplam

ön test/son test puanları Wilcoxon İşaret Testi sonuçlarına göre; deney grubundaki çocukların Yaratıcılık alt boyutunun ($z = -2,8$, $p=0,005$), Estetik alt boyutunun ($z = -3,2$, $p=0,001$), Eleştirel Bakış alt boyutunun ($z = -3,9$, $p=0,0001$), Yaşamla İlişkilendirme alt boyutunun ($z = -2,9$, $p=0,003$) ve alt boyutlar toplamının ($z = -3,9$, $p=0,0001$) ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Deney grubu çocuklarının bütün alt boyutlarda ön test/son test puan ortalamaları arasında olumlu yönde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın deney grubundaki çocukların temel sanat becerileri kazanımlarına olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Puchyr (1991) disiplin temelli sanat eğitiminin içinde yer alan sanat eleştirisinin çocukların sanatsal kelime haznelerine etkisini araştırmak için yapmış olduğu çalışmada, sanat uygulamalarına katılan ve sanat eleştirisi kavramıyla desteklenen dört beş yaş çocukları ile sadece sanat uygulamalarına katılan beş altı yaş çocuklarının kelime haznelerini karşılaştırmıştır. Ön test son test desenli çalışma sonucunda sanat eleştirisi eğitimi ile desteklenen sanat eğitimi uygulamalarına katılan çocukların sadece sanat uygulamalarına katılanlara göre daha fazla sanatsal kelime haznelerine sahip olduğu bulunmuştur.

Harlen (1996) tarafından yapılan erken çocukluk dönemi çocuklarının sanat eğitimi ile ilgili inanışlarının incelenmesi konulu çalışmada, erken çocukluk dönemi sanat programı olan “Öğrenme Yolu olarak Sanat (Arts as a Way of Learning-AWL)” programının kullanıldığı okul öncesi kurumlarında araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma öğretmen liderliğinde ve öğretmen rehberliği ile çocukların keşfederek öğrenmesini sağlayan iki sanat eğitim yönteminin çocukların sanat eğitimine ilişkin inanışlarını nasıl etkilediğini incelemek amacıyla yapılmıştır ve sanat eğitim programı 96 okul öncesi çağı çocuğuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen rehberliğinde çocukların keşfederek öğrenmesini sağlayan sanat eğitim yaklaşımıyla verilen sanat eğitiminin çocukların sanatsal kelime haznelerini, yaratıcılıklarını, eleştirel düşüncelerini, kendi duygularını açıkça ifade edebilmelerini ve sanat eğitiminde süreç odaklı çalışmaları artırdığı gözlenmiştir.

Harland (2000), sanat eğitiminin ortaokullarda etkinliği ve etkileri konulu araştırmasını İngiltere hükümetinin maddi desteğiyle ve Ulusal Eğitim Araştırmaları Komitesinin desteğiyle yapmıştır. Çalışma okul temelli sanat eğitiminin etkileri ve çıktıları, çıkan

sonuçların birbirleri ile ilişkisi, sanat eğitiminde yüksek kaliteli deneyimlerin geliştirilmesi ve okul başarısını ve etkisini artırmak için nasıl bir program ortaya konulması konularını araştırmak için yapılmıştır. Bu amaçla 152 okulda öğretmenler, idariceler ve öğrencilerle görüşmeler yapılmış, sanat dersleri video kayıt altına alınarak incelenmiştir. 1994 yılında 11 yaşında olan 2269 çocuğun 1996 yılına kadar akademik ve sosyal gelişimleri uzun süreli analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların sanat ile ilgili bilgilerinde, kişisel ve sosyal becerilerinde, duygusal olarak kendilerini iyi hissetme durumlarında, kültürel ve diğer derslerin öğrenmesinin kolaylaşmasında, iletişim ve ifade etme becerilerinde, yaratıcılık ve düşünme becerilerinde, sanatı yaşamlarında kullanmalarında, sosyal ve kültürel konulardaki bilgilerinde artış olmuştur. Çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerileri nitel olarak incelenirken, drama ve dansın hayal gücü ve yaratıcılık becerilerinde daha fazla etkili olduğu belirtilmiştir.

Hartle, Pinciotti ve Gorton (2015), sanatın kaynaştırılması ve bütünleştirilmesi isimli eğitim yaklaşımını ayrıntılarıyla açıkladıkları çalışmalarında sanatın çocukların günlük yaşamlarına nasıl entegre edilebileceğini ve bu sayede gelişimlerini bütüncül açıdan nasıl desteklenebileceğini açıklamışlardır. Sanatın neden ve nasıl erken çocukluk döneminde yer alması gerektiği üzerinde durulan çalışmada, sanatın beyin gelişimini olumlu yönde etkileyerek drama, müzik, görsel sanat, dans gibi etkinlikler sayesinde çocukların estetik gelişimini olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Bu etkinlikler uygulanırken sanatın eğitime entegre edildiği bu sayede de çocukların tekrar, denge, örüntü, hayal gücü, vurgu, duruş gibi estetik becerilerinin geliştiği belirtilmiştir.

Tablo 20'den elde edilen bulgular ile yukarıda sunulan araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre; sanat eğitim programlarının çocuklarda yaratıcılık, sanatsal bilgi birikimi, estetik gelişimi, problem çözme, düşünme ve iletişim becerilerinin gelişmesi gibi etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarının 48-72 Aylık Çocuklar İçin "Sanattan Eğitime Programı"nın çocuklar üzerindeki etkisi ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Araştırmada deney grubuna uygulanan 48-72 Aylık Çocuklar İçin "Sanattan Eğitime Programı"nda, sanat eğitimini içeren etkinliklerin sadece görsel sanat odaklı olmayıp, drama, yaratıcı dans, müzik sanat alanları ve diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi (oyun, okuma-yazmaya hazırlık, hareket, dil), sınıfa etkin bir sanat öğrenme merkezinin kurulması ve bu merkezin program süresince güncellenmesi, etkinliklerde sanat vurgusunun yapılarak çocukların etkin katılımın sağlanması ve temel sanat becerilerini destekleyecek etkinliklerin uygulanması, duyuşal, estetik deneyimlerin

sunulması, sanatsal terimlerin ve öğelerin etkinliklerde sıklıkla kullanılması bu sonucun nedenleri arasında olabilir. Ayrıca program uygulanırken eğitim ortamının görsel ve işitsel olarak sanat odaklı hazırlanması, çocukların tüm gelişim alanlarını ve sanatsal bakış açılarının desteklemesi, çocukları süreç içerisinde objektif olarak değerlendirmeye yönelik gerekli önemin verilmesi, yapılan değerlendirmeler sonucunda eğitimciye ve çocuklara nasıl yardım edileceği konusunda rehberlik edilmesi, ailelerin eğitime katılımının sağlanması, ürün odaklı değil süreç odaklı bir sanat eğitim anlayışının benimsenmesi deney grubundaki çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı” puanlarının son test lehine istatistiksel olarak anlamlı çıkmasının başka bir nedeni olabilir.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” ön-test puan ortalamaları ile 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”ndan sonraki ölçümlerden elde edilen son-test puanlarına ilişkin ortalama değerleri, standart sapma değerleri ve Wilcoxon işaret testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Kontrol Grubundaki Çocukların 48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı Alt Boyutları ve Toplam Ön Test-Son Test Puanlarına Göre Ortalama Değerleri, Standart Sapma Değerleri ve Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı	Kontrol Grubu	Wilcoxon İşaret Testi				
		n	$\bar{x}$	ss	z	p
Yaratıcılık Alt Boyutu	Ön Test	20	15,50	3,19	-3,8	0,0001*
	Son Test	20	18,70	2,54		
Estetik Alt Boyutu	Ön Test	20	6,60	1,10	-3,8	0,0001*
	Son Test	20	8,40	0,88		
Eleştirel Bakış Alt Boyutu	Ön Test	20	10,40	2,19	-1,5	0,131
	Son Test	20	11,20	3,30		
Yaşamla İlişkilendirme Alt Boyutu	Ön Test	20	8,95	1,95	-1,8	0,079
	Son Test	20	8,95	1,90		
TOPLAM	Ön Test	20	40,65	6,44	-3,8	0,0001*
	Son Test	20	47,25	7,20		

($p < 0,05$)

Tablo 21 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” Yaratıcılık alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarının (ön test: 15,50; son test: 18,70), Estetik alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarının (ön test: 6,60; son test: 8,40), Eleştirel Bakış alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarının (ön test: 10,40; son test: 11,20), Yaşamla İlişkilendirme alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarının (ön test: 8,95; son test: 8,95) olduğu, alt boyutlar toplam ön test-son test puan ortalamalarının ise (ön test: 40,65; son test: 47,25) olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” ön-test puan ortalamaları “48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”ndan sonraki ölçümlerden elde edilen son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Wilcoxon İşaret Testi uygulanmıştır.

Tablo 21 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” Yaratıcılık alt boyutu ön test-son test puanları arasında ($z = -3,8$, $p = 0,001$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Kontrol grubu çocuklarının Yaratıcılık alt boyutu ön test puanları, Yaratıcılık alt boyutu son test puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Kontrol grubu çocuklarının Estetik alt boyutu ön test-son test puanları arasında ($z = -3,8$, $p = 0,0001$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Kontrol grubu çocuklarının Estetik alt boyutu ön test puanları Estetik alt boyutu son test puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Kontrol grubu çocuklarının Eleştirel Bakış alt boyutu ön test-son test puanları arasında ($z = 1,5$, $p = 0,131$) ve Yaşamla İlişkilendirme alt boyutu ön test-son test puanları arasında ($z = -1,8$, $p = 0,079$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Alt boyutlar toplamında ise ($z = -3,8$, $p = 0,0001$) ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 21’deki veriler ışığında kontrol grubundaki çocukların Yaratıcılık, Estetik ve toplam puanların son test puanları ön teste göre anlamlı derecede yüksek görülürken, Eleştirel Bakış ve Yaşamla İlişkilendirme alt boyutu son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$). Kontrol grubundaki çocukların temel sanat becerileri kazanımlarında yaratıcılık, estetik alt boyutlarında ve toplam puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır.

Okul öncesi dönemde verilen eğitim farklı öğrenme yaklaşımlarını ve dolayısıyla da farklı öğrenme fırsatları sağlamaktadır. Kontrol grubunda uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim programı ile çocukların yaratıcılık ve estetik gibi temel sanat becerilerindeki artışın nedeni kontrol grubunda yer alan öğretmenin çocukların yaratıcılığını destekleyecek ve sanatın estetik öğelerine dikkat çekecek etkinlikleri etkili ve dengeli bir şekilde sunduğu söylenebilir. Aynı zamanda kontrol grubunu oluşturan çocukların ailelilerinin ve diğer çevresel faktörlerin de bu becerilerin artımında etkisi olabilir. Bunun yanı sıra kontrol grubunda uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile çocukların eleştirel bakış ve sanatı yaşamla ilişkilendirme gibi temel sanat becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bunun nedeni kontrol grubundaki öğretmenin MEB Okul Öncesi Eğitim Programında sanatsal eleştiri ve sanatın yaşamla ilişkilendirmesine yönelik kazanım ve göstergeler yer almasına rağmen uygulamalarına tam olarak yansıtamamış olmasından kaynaklanabilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” son-test puanlarına ilişkin ortalama değerleri, standart sapma değerleri ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı Alt Boyutları ve Toplam Son-Test Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı	Gruplar	Son Test			Mann Whitney U Testi		
		n	$\bar{x}$	ss	Sıra Ort.	z	p
Yaratıcılık Alt Boyutu	Deney	20	18,50	1,15	18,50	-1,118	0,263
	Kontrol	20	18,70	2,54	22,50		
Estetik Alt Boyutu	Deney	20	9,65	2,43	26,13	-3,141	0,002*
	Kontrol	20	8,40	0,88	14,88		
Eleştirel Bakış Alt Boyutu	Deney	20	14,85	2,25	27,90	-4,072	,000*
	Kontrol	20	11,20	3,30	13,10		
Yaşamla İlişkilendirme Boyutu	Deney	20	10,70	2,90	26,28	-3,187	0,001*
	Kontrol	20	8,95	1,90	14,73		
TOPLAM	Deney	20	53,70	8,09	26,70	-3,362	0,001*
	Kontrol	20	48,50	7,20	14,30		

($p < 0.05$)

Tablo 22’ye göre, deney ve kontrol gruplarının “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” alt boyutları ve toplam son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalarının Yaratıcılık alt boyutunda (deney grubu: 18,50; kontrol grubu: 18,70); Estetik alt boyutunda (deney grubu: 9,65, kontrol grubu: 8,40); Eleştirel Bakış alt boyutunda (deney grubu: 14,85; kontrol grubu: 11,20); Yaşamla İlişkilendirme alt boyutunda (deney grubu: 10,70; kontrol grubu: 8,95) olduğu ve alt boyutların toplam puanlarına ilişkin deney grubunun 53,70, kontrol grubunun 48,50 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı”ndan elde edilen son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır. Tablo 22 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların “48-

72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” alt boyutları ve toplam ön test/son test puanları Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” alt boyutlarından Yaratıcılık alt boyutu hariç diğer alt boyutlardan almış oldukları son test puanlarının sıra ortalamalarında ($p<0.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubunun son test puanlarında Estetik, Eleştirel Bakış ve Yaşamla İlişkilendirme alt boyutlarında belirgin bir artışın gerçekleşmesinin deney grubunun lehine bir sonuç olduğu düşünülebilir.

Hetland ve Winner (2001), Eğitimin Yeniden Gözden Geçirilmesi ve Sanat Projesi (REAP) isimli proje çalışmalarını özetledikleri araştırmalarında, sanat eğitiminin çocukların akademik başarılarını nasıl etkileyip etkilemediklerini incelemişlerdir. Çalışmada ortaya konulan proje kapsamında sanat eğitimi ile ilgili 188 akademik araştırma incelenmiş ve sonuçları tartışılmıştır. Sonuç olarak müzik, drama, dans ve görsel sanat etkinliklerini içeren sanat etkinliklerinin çocukların akademik başarılarını belirli alanda anlamlı derecede etkilediği görülürken, bu etkileşim başarı testlerinde kimi çalışmalarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yapılan çalışmalarda müzik dinlemenin ve çalgı aleti çalmanın çocukların görsel uzamsal muhakeme becerilerine çok fazla etki etmediği bulunurken nota bilmenin bu becerileri çok etkilediği bulunmuştur. Dramanın eğitim programlarında uygulanmasının araştırıldığı çalışmalarda da çocukların sözel becerilerinin arttığı bu sayede de düşünme ve ifade etme becerilerinde olumlu etkilendiği belirtilmiştir. Sanat eğitimi ile zenginleştirilen eğitim programları yaratıcılık açısından incelendiğinde çocuklar görsel yaratıcılık testlerinde yüksek puan alırken yazılı yaratıcılık testlerinde düşük puan almışlardır. Çalışmanın geneline bakıldığında sanat eğitiminin eğitim müfredatlarında sadece akademik odaklı yer almaması gerektiği, bütün öğrenme ve gelişim alanlarında bir düşünme biçimi ve diğer disiplinleri birbirine bağlayıcı bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca sanat eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğinin öğrenilmesi ve eğitimci eğitiminin de önemi üzerinde durulmuştur.

Nevanen, Juvonen ve Ruismaki (2014), Finlandiya’da Helsinki sanat eğitim programının üç ila dokuz yaş arasındaki çocuklara uygulanmasından sonra bu programın çocukların okula hazırbulunuşluklarına olan etkilerini incelemek için çok boyutlu bir araştırma yapmışlardır. Araştırma programdaki sanatçılar, eğitimciler ve araştırmacılarla yapılan görüşmelerden ve diğer dokümanlardan oluşmuştur. Araştırma sonucunda sanat eğitim programının çocukların problem çözme becerisi, düşünmeye karşı motivasyon, öz eleştiri

ve başkalarını değerlendirme gibi eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra okula uyum için gerekli olan dinleme ve işe odaklanma becerilerini de artırdığını göstermiştir.

Beyin araştırmacısı Huotilainen (2010), sanat eğitimi içinde yer alan müzik eğitiminin çocukların kendilerini iyi hissetmelerini sağladığını bunun da beyindeki öğrenme merkezlerini olumlu yönde etkileyerek konsantrasyonu ve anlamlandırmayı artırdığını belirtmiştir.

Alvino (2000) öğretmenlerin sanat etkinlikleri hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmada sanat etkinlikleri sayesinde çocukların güzellik ve estetik algılarının geliştiği, temel yaşam becerilerinin arttığı, sanatın yaşamdaki değerinin farkına vardıklarını aktarmıştır.

Edwards (2002), sanat eğitimi ile çocukların problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, sosyal uyum gibi becerilerin yanı sıra yeniden organize etme ve yaratma isteği ile estetik gelişimlerinin de desteklendiğini belirtmiştir.

Tablo 22’den elde edilen bulgular ile yukarıda sunulan araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Yukarıda sunulan araştırma sonuçlarında sanat eğitimi alan çocukların akademik başarılarının olumlu etkilendiği, problem çözme becerilerinin arttığı, eleştirel düşünme becerilerinin arttığı, estetik yargılarının geliştiği ve sanatın yaşamdaki yerini algıladıkları ve beyindeki öğrenme merkezleri arasındaki ilişkilerinin güçlendiği görülmektedir. Tablo 22’ye göre de; 48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime Programı” uygulanan deney grubundaki çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” alt boyutlarından almış oldukları puanların kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, deney grubuna uygulanan 48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime Programı”nın etkinliklerinin tüm sanat alanlarını dengeli bir şekilde kapsayarak sunulmasından, hali hazırda uygulanan MEB’in Okul Öncesi Eğitim Programı’nın içerisine verimli bir şekilde entegre edilmesinden, eğitim ortamının çocukların gelişim seviyesine uygun olarak hazırlanmış olmasından, çocukların etkinliklere aktif bir şekilde katılmalarından, eğitim süresince sanatsal kavramların ve sanatsal malzemelerin uygun biçimde verilmesinden, etkinlikler uygulanırken çocukların düşünce ve görüşlerini açıklamalarına fırsat verilmesinden, etkinliklerin çocukların yaşamlarıyla ilişkilendirilmesinden, çocuklara esnek bir ortam sunulmasından, özgür bir eğitim ortamında etkinliklerin gerçekleştirilmesinden ve öğretmenin program süresince sanat eğitimi konusunda araştırmacı tarafından desteklenmesinden kaynaklanmış olabilir.

Deney grubu çocuklarına, 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanması ve son testler bittikten hemen dört hafta sonra (izleme testi) “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” uygulanmıştır. Deney grubundaki “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” ön test-son test ve izleme testi puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Deney Grubu Çocuklarının 48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı Ön Test-Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

DENEY GRUBU	Ön Test			Son Test			İzleme testi		
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss
Yaratıcılık Alt Boyutu	20	16,75	2,63	20	18,50	1,15	20	18,65	,93
Estetik Alt Boyutu	20	6,70	1,22	20	9,65	2,43	20	11,00	0,00
Eleştirel Bakış Alt Boyutu	20	9,65	4,02	20	14,85	2,25	20	15,40	,50
Yaşamla İlişkilendirme Alt Boyutu	20	7,80	1,40	20	10,70	2,90	20	12,00	,79
Toplam	20	40,90	7	20	53,70	8,09	20	57,05	1,88

Tablo 23 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” alt boyutları ve toplam ön test/son/izleme testi puan ortalamalarına göre; Yaratıcılık alt boyutunda (ön test: 16,75; son test: 18,50; izleme testi: 18,65), Estetik alt boyutunda (ön test: 6,70; son test: 9,65; izleme testi: 11,00), Eleştirel Bakış alt boyutunda (ön test: 9,65; son test: 14,85; izleme testi: 15,40), Yaşamla İlişkilendirme alt boyutunda (ön test: 7,80; son test: 10,70; izleme testi: 12,00) olduğu ve alt boyutların toplam puanlarının ise (ön test: 40,90; son test: 53,70; izleme testi: 57,05) olduğu görülmektedir.

Deney grubunu oluşturan çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” ön-test - son test - izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Wilcoxon İşaret Testi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Deney Grubu Çocuklarının 48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı Ön Test-Son-Test ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerilerini Değerlendirme Aracı	DENEY GRUBU			
	Ön Test- İzleme Testi Wilcoxon İşaret Testi		Son Test- İzleme Testi Wilcoxon İşaret Testi	
	z	p	z	p
Yaratıcılık Alt Boyutu	-2,855	0,004*	-0,577	0,564
Estetik Alt Boyutu	-3,93	0,001*	-2,375	0,018*
Eleştirel Bakış Alt Boyutu	-3,835	0,001*	-0,824	0,411
Yaşamla İlişkilendirme Alt Boyutu	-3,927	0,001*	-2,39	0,017*
Toplam	-3,924	0,001*	-1,78	0,075

($p < 0,05$)

Tablo 24 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” alt boyutları ve toplam ön test/izleme testi puanları Wilcoxon İşaret Testi sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların Yaratıcılık alt boyutunda ($z = -2,855$, $p = 0,004$), Estetik alt boyutunda ($z = -3,93$, $p = 0,001$), Eleştirel Bakış alt boyutunda ($z = -3,835$, $p = 0,001$), Yaşamla İlişkilendirme alt boyutunda ($z = -3,927$, $p = 0,001$) ve alt boyutların toplam puanlarına ilişkin ön test/izleme testi puan ortalamaları arasında ($z = -3,924$, $p = 0,001$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Deney grubundaki çocukların “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” alt boyutları ve toplam son test/izleme testi puanları Wilcoxon İşaret Testi sonuçlarına göre ise deney grubundaki çocukların Yaratıcılık alt boyutu puanları arasında ($z = -0,577$, $p = 0,564$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Estetik alt boyutu son test-izleme testi puanları arasında ($z = -2,375$, $p = 0,018$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Eleştirel Bakış alt boyutu son test-izleme testi puanları arasında ($z = -0,824$, $p = 0,411$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Yaşamla İlişkilendirme alt boyutu son test-izleme testi puanları arasında ($z = -2,39$, $p = 0,017$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Alt boyutların toplam puanlarına ilişkin son test/izleme testi puan ortalamaları arasında ise ($z = -1,78$, $p = 0,075$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Bu sonuçlara göre; deney grubunda 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanması sonucunda yapılan son test ortalama puanı ve son testin uygulanmasından dört hafta sonra yapılan izleme testi ortalama puanları, ön test ortalama puanlarına göre daha yüksektir. Son test ve izleme testi toplam puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Son testten dört hafta sonra yapılan izleme testinde “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” alt boyutları ve toplam puanındaki artış 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Bu durum da 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın çocukların temel sanat becerileri kazanımına etkisinin önemini ortaya koymaktadır. Sadece, Estetik alt boyutu ($z=-2,375$, $p=0,018$) ve Yaşamla İlişkilendirme alt boyutu ($z=-2,39$, $p=0,017$) son test – izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Deney grubu çocuklarının “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” na yönelik izleme testi ortalama puanlarının son test ortalama puanlarına göre arttığı (son test: 53,70; izleme testi: 57,05) görülmektedir. Bu durum öğretmenin vermiş olduğu sanat eğitimini MEB okul öncesi eğitim programına etkili bir şekilde entegre etmesinden, öğretmene verilen sanat eğitimi sonrasında sınıfında sanatsal kavramlara vurgu yapmasından ve sınıf ortamının sanatsal olarak düzenlenmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 24’e göre; uygulanan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”ndan sonra deney grubunun “48-72 Aylık Çocuklar İçin Temel Sanat Becerileri Değerlendirme Aracı” son testi ve izleme testinden almış oldukları puanların ön testten almış oldukları puanlara göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ve bu durumun son test ve izleme testi lehine olduğu söylenebilir.

3.2. Öneriler

Araştırmanın sonucunda; 48-72 Aylık Çocuklar için “Sanattan Eğitime” Programı’nın uygulanmasından hemen sonra yapılan deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarında deney grubunun lehine anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubu çocuklarının ön-test/son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı düzeyde fark bulunurken, yine kontrol grubu çocuklarının ön-test/son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki çocuklarının ön-test/son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark belirlenmiştir. Deney grubu çocuklarının izleme testi ile son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde fark bulunmazken, izleme testi ile ön test puan ortalamaları karşılaştırıldığında izleme testi toplam değeri deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın etkililiğini değerlendirmek amacıyla için pilot okullar seçilerek, daha geniş çalışma grubunun bu eğitimden yararlanması sağlanabilir ve sonuçları test edilebilir.
- 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın farklı sosyo kültürel düzeydeki çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilir ve elde edilen verilerle karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bütüncül anlayışla hazırlanan 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’na entegre edilerek programın sanatla ilgili yönü güçlendirilebilir.
- 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın etkisi yaş, bilişsel gelişim, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme durumu gibi farklı değişkenler açısından araştırılabilir.
- 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulamasına katılan çocukların daha sonraki öğrenim yaşantılarında sanata yönelik ilgileri araştırılabilir.
- 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın kalıcılığı eğitim programının sonunda 3, 6 ve 12 aylık dönemlerle izlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların temel sanat becerileri kazanımına ilişkin yöntem bilgilerini artırmak amacıyla ve aile katılım çalışmaları çerçevesinde, öğretmenlere ve ebeveynlere çocukların temel sanat becerileri gelişimlerini

desteklemede yapabilecekleri çalışmalar hakkında seminerler, konferanslar vb. düzenlenerek bilgi verilebilir.

- Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin sanat eğitime yönelik tutumları ve evde sağlanan eğitim ortamları ile çocukların temel sanat beceri gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocukların temel sanat becerileri gelişimi ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi çocuklarla sanatsal bakış açısı kazanmalarına yönelik “sanat odaklı eğitim durumlarına yönelik projeler” hazırlanabilir ve yürütülebilir.
- 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” sekiz hafta uygulanmıştır. Program bir yıllık süreci kapsayacak şekilde de ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Abacı, O. (2003). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Acer, D. & Ersoy, Ö. (2003). Sanat eğitiminin okulöncesi dönem çocuğu için önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 5 (9).
- Acer, D. (2006). *Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının estetik yargı gelişimine estetik eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-192.
- Alaner, A.B. (2013). *Okul öncesinde müzik eğitimi-I*, Anadolu Üniversitesi.
- Algan, G., Özkut, B. & Kaya, S.Ö. (2012). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki çocukların annelerinin müzik eğitimine bakış açısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 21-31.
- Almodovar, M. (2010). *Integrating music, drama and the visual arts in the early childhood curriculum: a study of early childhood teachers in a metropolitan area of puerto rico*. Doctorate Thesis, University of Massachusetts Amherst.

- Alvino, F.J. (2000). Art improves the quality of life: a look at art in early childhood settings. *ERIC Number: ED447936*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447936.pdf>.
- Andreasen, N.C. (2013). *Yaratıcı beyin dehanın nörobilimi*, 5. Baskı, Çeviri: Kıvanç Güney, Ankara: Arkadaş.
- Aral, N., Kandır, A. & Yaşar Can, M. (2002). *Okulöncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*. Birinci Basım. İstanbul: Turan Ofset.
- Aral, N., Akyol, A. & Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 1-9.
- Arizona Academic Standards Kindergarten (2006). State of Arizona, Arizona Department of Education, 10 Nisan 2015 tarihinde <http://www.ade.az.gov/standards/contentstandards.asp> sayfasından erişilmiştir.
- Artan, İ. (1993). “Okulöncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Etkinlik Örnekleri”, 9. Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa, ss.235-250.
- Artan, İ. (2015). Yaratıcı hareket ve dans çalışmaları. (Edt.) İsmihan Artan. *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi* içinde (s.79-94). Ankara: Hedef.
- Arts Education Partnership, The Arts And Education: New Opportunities For Research, (2004), 4 Ocak 2014 tarihinde <http://www.aep-arts.org> sayfasından erişilmiştir.
- Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (2. Baskı).Ankara: Anı.
- Artut, K. (2007). *Okul öncesinde resim eğitimi* (2.Baskı). Ankara: Anı.
- Aşık, M. P. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat eğitiminin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ayaydın, A. (2004). Sanat eğitiminde çoklu zeka yöntemi ve uygulama örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-30.
- Ayaydın, A. (2010). Okul öncesi dönemde görsek sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 187-200.

- Aykut, A. (2006). Günümüzde Görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 33-42.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Balcı, A. & Baytekin, Y. (2004). *Estetik*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Barrett, M. S., Everett, M.C. & Smigiel, H.M. (2012). Meaning, value and engagement in the arts: findings from a parcticipatory investigation of young australian children's perceptions of the arts. *International Journal of Early Childhood* 44/2012; DOI: 10.1007/s13158-012-0059-9, 185-201.
- Barrett, K.C., Ashley, R., Strait, D.L. & Kraus, N. (2013). Art and science: how musical training shapes the brain. *Hypothesis and Theory Article*. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00713.
- Başaran, S. T. & Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı, Ankara: MEB.
- Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B. & Cemalcılar, Z. (2010). *Türkiye'de erken çocukluk gelişim ekolojileri araştırması* (Proje No: 106K347). Ankara: TÜBİTAK.
- Baydar Yaman, I. (2012). *Okuma becerisini destekleyici müzik etkinliklerinin çocukların okuma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayhan, P. & Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15 -25.
- Bayhan, P. & Bencik, S. (2008). Bank Street yaklaşımının (gelişimsel etkileşim yaklaşımı) ilkeler, program ve eğitimci açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(149), 80-88.

- Bennett, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio emilia, Italy. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 2-9. (ERIC Document Reproduction Service No.ED453001).
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and earlychildhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bernstorf, E. (2009). Music, dance and the brain: a great combination. *Kodaly Envoy*, 36 (1), 17-19.
- Bolu, H. (2010). *Zihinsel engelli çocukların gelişiminde sanat eğitimi derslerinin katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Borgia, E. (1991). Impression of Reggio Emilia. (ERIC Document Reproduction Service No.ED338386).
- Branzi, A., Rinaldi, C., Vecchi V., Petrillo, A., Bruner, J., Icaro, P., Sarti, A., & Veca, A. (2003). *Children, spaces, relations metaproject for an environment for young children*. Italy: Domus Academy Research Center.
- Brown, E.D. & Sax, K.L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly* 28, 337– 346.
- Burril, R. (2010). The primacy of movement in art making. *Teaching Artists Journal*, 8 (4), 216-228.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, F. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bütün, M. (2014). Araştırma yaklaşımının seçimi. *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* içinde, Çev. Ed. Selçuk Beşir DEMİR., Ankara:Eğiten Kitap.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Cabral, M. D. P. (2016). “*We’re not like those artist people ...we are those artist people!*” *young children’s artistic practices as instances of ownership of learning* . Doctorate’s Thesis, Columbia University, USA.
- Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: an innovative approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Cameron, P. A. (2010). *Preschool environments, relationships and creative skills: A case study* (Order No. 3432618). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (822603425). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/822603425?accountid=11054>
- Campbell, D.(2002). Çev: F. Çubukçu. Mozart Etkisi. İstanbul: Kuraldışı.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2009). Sanat ürünü olarak çocuk resimleri. Çağdaş Eğitim Dergisi, 34(365), 24-31.
- Can Yaşar, M. (2014). Sanatın öğeleri. Aral, N. & Duman, G. (Ed). *Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi* içinde (s. 116-135). Ankara: Nobel Akademi.
- Can Yaşar, M. (2015). Dramada uygulama aşamaları. Köksal Akyol, A. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde drama* içinde (s. 84-97). Ankara: Hedef CS Basın.
- Cerniglia, E. G. (2006). *Artistic beginnings: a case study of everyday arts usage in one preschool’s classrooms*. Doctorate’s Thesis, Columbia University Teachers College.
- Ceylan, Ş. (2010). Dramada pandomim. *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya* içinde (s.77-80). Ankara: Eğiten Kitap.
- Chien, C.Y. & Hui, A.N.N. (2010). Creativity in early childhood education: teachers’ perceptions in three chinese societies, *Thinking Skills and Creativity*, 5, 49–60.
- Cuffaro, H.K., Nager, N. & Shapiro, E.K. (2000). The developmental- interactionapproach at Bank Street college of education. Roopnarine, J.L. and Johnson, J.E.(Ed.), *Approaches to early childhood education* (3. Basım) içinde, New Jersey: Prentice-HallInc.,Pearson Education.
- Curtis, Laurie J. (2007). *The role of music in early literacy learning: a kindergarten case study*. Doctorate’s Thesis, Kansas State University, College of Education, Kansas.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 584-594.
- Coşkun, N. (2011). Okul öncesinde görsel sanatlar eğitimi uygulamaları ve ilkeleri. *Görsel sanatlar eğitimi içinde* (Edt.Suzan Duygu Bedir Erişti) Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Çakmak, A. & Geçmiş, H. H. (2012). *Çocukta sanat ve yaratıcılık*. Ankara: Vize.
- Çalışkan, N. & Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Ankara: Anı.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H.E. & Deniz, Ü. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının insan figürü çizimlerinin gelişimsel açıdan cinsiyete göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (35), 16-30.
- Dartt, K. M. (2009). *Effects of background music on preschoolers' attention*. Doctora's Thesis, University of North Texxas, UMI Number: 3399413.
- Davun, B.(2009). *Okul öncesi dönemde etkinliklerle desteklenmiş sanat eğitiminin çocukların estetik beğenidüzeylerine etkisi (Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Örneği)*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dawson, C. M. (2007). *Factors affecting elementary teachers' beliefs about arts integration and their practices*. Doctorate Thesis.The University of North Carolina, Greensboro.
- Dere, Z. (2008). *Ankara il merkezindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin müzik eğitiminde yaşadıkları sorunlarınıİncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dewey, J. (1934). Art as Experience. 02 Haziran 2014 tarihinde <http://www.umass.edu/stpec/pdfs/wilsonreadings/DeweyArtasExperience.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York. Penguin Group.
- Defeo-Baquia, C. M. V. (2011). Enhancing artistic skills of gifted preschoolers through discipline-based art education. *Alipato: A Journal of Basic Education*, vol 5, 59-72.
- Dehouske, E. J. (2001). From crayons to constructivist curriculum: promoting aesthetics and artistic development in young children through teacher preparation. *Journal of Early Childhood Education*, 22 (2001), 181-189.
- Diğler, M. (2012). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S. & Şimşek, I. (2003). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin sanat etkinliklerine yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28, 129, s.50-63.
- Duman, G. (2014). Sanat deneyimleri sağlamak. N. Aral & G. Duman (Ed.), *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* içinde (s.186-253). Ankara: Nobel Akademi.
- Eckoff, A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: the exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35, 563-472.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1994). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4 (1), 1-14.
- Edwards, L. C. (2002). *The creative arts: A process approach for teachers and children* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Eisner, E. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. (Seventh edition). USA: Merrill Prentice Hall.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnership: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92 (3), 81-96. doi: 10.1177/003172171009200326.
- Ercan, İ & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216.

- Ergün, M. & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi (A reevaluation on vygotsky). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 269-292.
- Essa, E. L. (2011). *Introduction to early childhood education* (6th Edt.). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Evridiki, Z., Vassiliki, D., Dimitris, C. & Theodoros, E. (2003). Application of Orff and Dalcroze Activities in Preschool Children: Do They Affect the Level of Rhythmic Ability. *Physical Educator*, 60 (2), 51.
- Fırat, M. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 65-86.
- Follari, L. M. (2005). *Impact of an arts-integrated training on preschool teacher-child interactions and classroom design*. Doctorate Thesis. Capella University, Minneapolis.
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: theory, perspectives and practice* (2nd Edt). New York: Teachers Collage.
- Fox, D. B. & Liu, L. (2012). Building musical bridges : early childhood learning and musical play. *Israil Studies in Musicology Online*, 10, 57-67.
- Fox, J.E. & Schirmacher, R. (2006). *Art and creative development for young children* (5th Edt). USA: Thomson Delmar Learning.
- Fox, J.E. & Schirmacher, R. (2014). Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi (N. Aral ve G. Duman, Çev.). Ankara: Nobel Akademi.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs. *International Journal of Education & the Arts*, 12 (9), 1-15.
- Garvis, S. (2012). Exploring current arts practice in kindergartens and preparatory classrooms, *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 86-93.
- Gelişli, Y. & Yazıcı, E. (2012). Türkiye'de uygulanan okulöncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.

- Ginsburg, H.P. & Golbeck, S. L. (2004). Thoughts on the future of research on mathematics and science learning and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (1), 190-200.
- Grandstaff, L. (2012). *Children's artistic development and the influence of visual culture*. Master's Thesis, University of Kansas, USA.
- Güler, N. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerin müzik etkinliklerini gerçekleştirme durumları ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1):125-144.
- Greer, W. D. , ve diğerleri. (1993). *Improving visual art education, final report on the Los Angeles Getty Institute for educators on the Visual Arts (1982-1989)*. Los Angeles: the J. Paul Getty Trust.
- Hale, C. L. (2006). *Primary students 'attitudes towards their singing voice and the possible relationship to gender, singing skill and participation in singing activities*. Doctor's Tehsis. Kansas State University.
- Hardy, W., L. (2011). *Arts in early childhood education and the enhancement of learning*. Doctorate's Thesis, Walden University College of Education, Minneapolis.
- Harlan, S. L. (1996). *Exploring early childhood education student's beliefs about art education* (Order No. 9711479). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304276718). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304276718?accountid=11054>.
- Harland, J. (2000). What Research in the United Kingdom Shows About Transfer from the Arts. In E. Winner & L.Hetland (Eds.), *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes* (pp.49- 54). Los Angelas, California: The Getty Center.
- Harris, D. J. (2011). Shake, rattle and roll – can music be used by parents and practitioners to support communication, language and literacy within a pre-school setting?. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39 (2),p. 139–151.

- Hartle, L.C., Pinciotti, P. & Gorton, R.L. (2015). ArtsIN: Arts integration and infusion framework. *Early Childhood Education Journal*, 43: 289-298. <http://doi:10.1007/s10643-014-0636-7>.
- Herr, J. (2001). *Create learning activities for young children*, USA: Delmar Thompson Learning.
- Hetland, L. & Winner, E. (2001) The Arts and academic achievement: what the evidence shows, *Arts Education Policy Review*, 102(5): 3-6. <http://dx.doi.org/10.1080/10632910109600008>
- Hickman, R. (2006), Raising pupils' self-esteem through leadership activities in art. *International Journal of Art & Design Education*, 25: 329–340. doi:10.1111/j.1476-8070.2006.00499.x
- Huotilainen, M. (2010). Children's right to music—A neuroscientific perspective. In Heikki Ruismäki & Inkeri Ruokonen (Eds.), *Rights of the child to the arts, culture and creativity 2nd international journal of intercultural arts education conference: post-conference book* (pp.103-115).Helsinki. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23775/ResearchReport_320.pdf?sequence=2.
- Hur, E., Jeon, L. & Buettner, C.K. (2016). Preschool teachers' child-centered beliefs: direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. *Child Youth Care Forum*, 45, 451-465. doi:10.1007/s10566-015-9338-6
- Hussey, C. v.d. (1999). *Primary School Curriculum*, Departmen of Science and Education, Stationary Office of Ireland.
- Huss, M., Verney, J. P., Fosker, T., Mead, N. and Goswami, U. (2011). *Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: perception of musical meter predicts reading and phonology*. Centre for Neuroscience in Education, University of Cambridge, U.K.
- IAES. (2011). *International arts education standards*. The College Board for the National Coalition for Core Arts Standards, NY.
- Isbell, R. T. & Raines S.C. (2003). *Creativity and the arts with young children*. Canada: Thomson Delmar Learning.
- İşler, A. (2010). Okulöncesinde disiplin temelli sanat eğitiminin uygulanabilirliğinin kuramsal temelleri ve çocuk gelişimi açısından önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım*

Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (8). Retrieved from <http://erciyes-univ.dergipark.gov.tr/ataunikkefd/issue/2767/36959>.

Jackson-Wright, J. (2012). *Visible ideas: communication andl earning through drawing in the early childhood settings*. Master's Thesis, Mills College.

Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, H. L. (2007). Aesthetic experience and early language and literacy development. *Early Child Development and Care*, 177, 311-320. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430500495576>

Johnston, J. S. (2009). *Deweyan inquiry: from education theory to practice*. USA: Suny.

Jones, F. C. , Fernandez, M. D. , Mosby, A. & Vigil, F. (2004). Artful learning. *Leadership*, 33 (4), 36-39.

Joyce, M. (1994). *First steps in teaching creative dance to children*, (Third Edition), USA: Mayfield.

Kahn, D., Miller, J. & Bailis, J. (1990). *Implementing montessori education in the public sector*. Montessori Public School Consortium, USA: Cleveland State University.

Kalburan Cevher, N. (2012). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve sanat*. Ankara: Eğiten Kitap.

Kandır, A. (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması*, Ankara: Kök.

Kandır, A., Özbey, S. & İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller*, İstanbul: Morpa Kültür.

Kandır, A., Can Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Ceylan, Ş., Yazıcı, Z., Çalışandemir, F., Özbey, S. & Uyanık, Ö.(2012). *5-7 yaş çocukları için dil etkinlikleri*, Erken Çocukluk Eğitimi Dizisi 3. Ankara: Efil.

Kandır, A., Gözümlü, A. İ. C. & Türkoğlu, D. (2016). T.C. Meb 2013 okul öncesi eğitim programının görsel sanat etkinlikleri yönünden değerlendirilmesi. Demirel, Ö & Dinçer, S. (Edt). *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s.531-5469. Ankara: Pegem Akademi. <http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563.032>

- Karataş, A. S. (2006). *Sanatsal faaliyetin bireye kazandırdıkları ve bu bilincin ilköğretimde eğitim sistemi ile desteklenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kelly, R. & Leggo, C. (2008). *Creative expression creative education: creativity as a primary rationale for education*. Calgary: Detselig Enterprises Ltd.
- Kıral, B. & Kıral, E. (2011). *Karma araştırma yöntemi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Ankara: Siyasal.
- Kıratlı, A. D. (2011). *Görsel sanatlar eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kim, H. K. , Kemple, K. M. (2011). Is music an active developmental tool or simply a supplement? early childhood preservice teachers' beliefs about music. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32 (2), 135-147.
- Kinnunen, S. & Einarsdottir, J. (2013). Feeling, wondering, sharing and constructing life: aesthetic experience and life changes in young children's drawing stories. *International Journal of Early Childhood*, 45, 359-385.
- Kline, R. B. (2005), *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Edition ed.). New York: The Guilford.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf steiner ve waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.
- Kontaş, T. (2015). *5-11 Yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Law, S. S. M. (2010). An interdisciplinary approach to art appreciation. *New Horizons in Education*, 58(2), 93-103.
- Lee, Y. (2008). *Current music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of south Korea*. Doctor's Thesis, Missouri University.
- Lifschitz-Grant, N. L. (2012). *Art education as a process of collaborative learning among children, parents, and teachers in an early childhood classroom* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1024428748?accountid=11054>

- Lim, B. Y. (2000). *Aesthetic education for young children in three early childhood settings: Bank street, Reggio Emilia and Waldorf*. Doctorate's Thesis, Columbia University Teachers College, USA.
- Lim, B. (2004). Aesthetic discourses in early childhood settings; Dewey, Steiner and Vygotsky. *Early Child Development and Care*, 174(5), 473-486.
- Lim, B. Y. (2004). The arts in early childhood the magic of the brush and the power of color: integrating theory into practice of painting in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 113-119.
- Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: Implications for early childhood teachers and teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25, 367-373.
- Lin, C. M. (2005). *Perception of dance instructors regarding general dance education curricula in taiwan*, USA: The University of South Dakota.
- Lobo, Y. B. & Winsler, A. (2006). The Effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15 (3), 501-519.
- Loppata, C. , Wallace, N. & Finn, K. V. (2005). Comparison of academic achievement between montessori and traditional education programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (1), 5-13.
- Loughran, S. (2001). An artist among young artists: a lesson for teachers. *Childhood Education*, 77(4), 204-208, DOI: 10.1080/00094056.2001.10522165.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research SAGE*, 6 (1), 9-25.
- Mattern, M. (1999). John Dewey, art and public life. *The Journal of Politics*, 61 (1), 54-75.
- Mayesky, M. (2002). *Creative activities for young children* (7th edition). U.S.A.: Thomson Delmar Learning.
- McClure, D. M. (2009). *The effects of an arts-based curriculum on academic achievement*. Doctorate's Thesis, Graduate School of Tennessee State University, Tennessee.

- McKay, H. & Dudley, B. (1996). *About storytelling: A practical guide*. Marrickville, NSW: Hale & Ironmonger.
- McLennan, D. M. P. (2010). Process or product? The argument for aesthetic exploration in the early years. *Early Childhood Educ J* 38, 81–85.
- MEB (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*, İstanbul: Ya-Pa.
- MEB (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2013). *36-66 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miller, R. (1996). *The developmentally appropriate inclusive classroom in early education*. Delmar Publishers (An International Thomson Publishing Company).
- Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today* (10th Edition). New Jersey: Pearson Education.
- NAEA (National Art Education Association) (1994), *The National Visual Arts Standards*, Reston, USA.
- Nevanen, S., Juvonen, A. & Ruismäki, H. (2014). Does arts education develop school readiness? teachers' and artists' points of view on an art education project, *Arts Education Policy Review*, 115(3): 72-81. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2014.913970>.
- New, R. S. (1993). Reggio Emilia: some lessons for u.s. Educators. *Eric Digest*, 1–7. ERIC Document Reproduction Service No. ED354988.
- Oddleifson, E. (1991). The Case for the arts. *The Learning Revolution* (IC27), p.46.
- Ogden, H. (2011). *Arts education for the development of the whole child*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Ogletree, E. J. (1991). *Creativity and Waldorf Education: A study*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED364440).
- Ogletree, E. J. (1997). *Eurythmy in Waldorf Schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED410023).

- Oğul, H. (2009). *Okul öncesi öğretmen adaylarını temel ritim algılama ve şarkı söyleme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Okvuran, A. (2002). Dramanın öğretimi ve dramaya dayalı öğrenme. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi*. 1(1), s. 127.
- Olson, T. L. (2009). *Music and learning with students in early childhood special education in the kindergarten classroom*. Master's Thesis, Southwest Minnesota University.
- Oss-Cech Chiacchia, M. C. (2009). *The perspectives of students on the experience of creativity in the learning of music, language, and culture in context* (Order No. MR49727). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304842665). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304842665?accountid=11054>
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin Tezel, F., Kandır, A. & Turla, A. (2003). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması*. Ankara: Kök.
- Ömeroğlu-Turan, E. & Can-Yaşar, M. (1999). *Okul öncesi eğitimde drama uygulamaları*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: YA-PA.
- Özalp, H.K. (2009). *Okul öncesi dönem sanat etkinliklerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin uygulanması üzerine bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, E. (2008). *Preschool teachers' self reported beliefs on integrated curriculum: integration of visual art with other activities*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Palmer, J., Bresler, L. & Cooper, D.E. (2001) *Fifty modern thinkers on education: from Piaget on the present day*. Florance NY, Routledge.
- Pecaski McLennan, D. M. (2010). Process or product? The argument for aesthetic exploration in the early years. *Early Childhood Educational Journal*, 38, 81-85.

- Piaget, J. (1974). *To understand is to invent: The future of education*. New York, NY: Viking.
- Piersol, K. A. (1996). *Integrating the arts into the preschool learning environment* (Order No. 1381952). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304233499). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304233499?accountid=11054>
- Piirto, J. (1992). *Understanding creativity*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Pisichko, M. (1997). *The “mark- making book” catalyst supporting parental involvement in art education in early childhood*. Master Dissertaion, The University of British Columbia.
- Puchyr, D. C.(1991). *The effectiveness of art criticism on prechool children’s art vocabulary*. Master Dissertaion, The Kutztown University, Pennsylvania.
- Québec Education Program Approved Version, (2001), 10 Mayıs 2015 tarihinde <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/educprg2001/educprg2001.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ramachandran, V. S. (2015). *Öykücü beyin: Bir nöroloğun bizi insan kılanın ne olduğuna dair arayışı*. İstanbul: ALFA.
- Rayme, M. (2006). Art vs. Craft. Web: http://www.suite101.com/blog/maryrayme/art_vs_craft. 8 Kasım 2009’da alınmıştır.
- Repress, T. & Lutfi, G. (2006). Whole brain learning: the fine arts with students at risk. *Reclaiming Children and Youth*, 15 (1), 24-31.
- Russ, S. W. (1993). *Affect and creativity: The role of affect and play in the creative process*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salmon, A. (2010). Using music to promote children’s thinking and enhance their literacy development. *Early Child Development and Care*, 180 (7), 937-945.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Schirrmacher, R. (2006). *Art and creative development for young children* (5th Edt). USA: Thomson Delmar Learning.

- Schmitt-Stegman, A. (1997). *Child development and curriculum in Waldorf Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED415990).
- Schusterman, R. (1997). The end of aesthetic experience. *The Journal of Aesthetic and Art Criticism*, 55(1), 29-41.
- Seefeldt, C. (1995). Art – a serious work. *Young Children*, 50 (3), 39-45.
- Seefeldt, C., and Galper, A. (2000). *Active experiences for active children (Social studies)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sell, S. (2004). Preschool Dance. *Journal of Dance Education*, 4, 119-120.
- Sevencan, F. & Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26 (1), 1-6.
- Smith-Autard, J. M. (2002). *The art of dance in education*, (Second Edition), London: A&C Black.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, 2. Baskı, Ankara: Anı.
- Stankovic, M. & Radenkovic, O. (2012). The status of balance in preschool children involved dance program. *Research in Kinesiology*, 40 (1), 113-116.
- Stenberg, R.J. & Lubart, T.I. (2004). The concept of creativity: prospects and paradigms. Stenberg, R. J. (Ed.), *The Handbook of creativity* içinde (s.3-14). Cambridge University.
- Stinson, S. (1997). *Dancing for Young Children, finding the magic in movement*. 4th edition, Virginia, the American Alliance for health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi*. İstanbul: Epsilon.
- Sungurtekin, Ş. (2001) .Uygulamalı çevre eğitimi projesi kapsamında ana ve ilköğretim okullarında müzik yoluyla çevre eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1),167-178.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Şahin, F. T.& Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 11 (5), 30-39.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Temel, Z. F. & Dere, H. (2001) *Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: YA-PA.
- Temel, Z. F. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 65, 37-43.
- Terwiel-Dizdar, C. (2010). *Okul öncesi sanat eğitiminde bir malzeme olarak “kil”in yeri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. (İkinci baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tezel, M. (2014). *2007 - 2014 yılları arasında okul öncesi öğretmenleri tarafından hazırlanmış görsel sanat eğitimi etkinlikleri yönergelerinin okul öncesi görsel sanat eğitimi ölçütlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Thomson, S. C. (2005). *Children as illustrators. National Association for the Education of Young Children*, Washington, DC.
- Tokinan Özevin, B. & Bilen, S. (2011). Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 363-374.
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, MA: Ginn & Co. (Now available from Scholastic Test Services. Bensenville. IL.)
- Toy, B. (2006). *Sanat eğitimi alan ve almayan 15-17 yaş grubundaki ergenlerin sosyal uyumlarının ve benlik tasarım düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- The California Preschool Curriculum Framework, Volume 2 (2011). California Department of Education, Sacramento.

- The College Board (2012). *Child Development and Arts Education: A Review of Recent Research and Best Practices*, New York, N.Y.
- Ulutaş, İ. (2015). *Okul öncesinde görsel sanat eğitimi*. Ankara: Hedef.
- UNESCO, (2006). *Road map for arts education*. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon.
- Varies, P. A. (2008). Parental perceptions of music in storytelling sessions in a public library. *Early Childhood Educ J.*, 35, 473–478. DOI 10.1007/s10643-007-0221-4
- Walker, D. M. (1995). *Connecting right and left tbrain: increasing academic performance of african american students through arts*. ED 390857.
- Wee, S. J. (2009). A case study of drama education curriculum for young children in early childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education*. 23(4), pp.143-496.
- Whedon, S. W. (2007). *Hands, hearts and heads: Childhood and esotericism in American Waldorf Education*. Doctoral Thesis, University of California, Santa Barbara.
- Williams, M. (1996). *Plato, Piaget and Montessori: A study of development theories*. Doctoral Thesis, Baylor University, Texas.
- Winner, E. ,Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*, OECD..
- Winsor, C. B. (1957). *What are we doing in social studies? Forty- Fifth Annual School Men's Week Proceeding*. Philadelphia: University of Pennsylvania. Reprinted by Bank Street College.
- Wright, S. (1997). Learning how to learn the arts as core in an emergent curriculum, *Childhood Education*, 73 (6), 361-365. DOI: 10.1080/00094056.1997.10521140.
- Wright, S. (2007). Young children's meaning making through drawing and 'telling': Analogies to filmic textual features. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32 (4), 37–48.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yim, H. Y. B. & Ebbeck, M. (2009). Children's preferences for group musical activities in child care centres: a cross-cultural study. *Early Childhood Education Journal*, 37c(2), 103–111. doi:10.1007/s10643-009-0334-z

Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Yurdugöl, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik indekslerinin Kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Eylül 2005 Denizli.





EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

1. Çocuğunuzun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl): / /

2. Cinsiyeti: () 1. Kız () 2. Erkek

3. Doğum sırası:

() 1. İlk çocuk () 2. Ortanca veya ortancalardan biri () 3. Son çocuk

4. Ailedeki çocuk sayısı: () 1 çocuk () 2 çocuk () 3 çocuk () 4 çocuk ve fazlası

5. Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kuruma devam ediyor?

() 0-6 ay () 7-12 ay () 12-18 ay () 19-24 ay () İki yıldan fazla

6. Anne-baba hayatta mı?

Anne

Baba

Hayatta

.....

.....

Öldü

.....

.....

7. Anne-baba hayatta ise () 1. Beraber yaşıyor. () 2. Ayrıldılar/boşandılar.

8. Anne-babanın yaşı

Anne

Baba

29 yaş ve altı

.....

.....

30-39 yaş

.....

.....

40-49 yaş

.....

.....

50 yaş ve üzeri

.....

.....

9. Öğrenim Durumu

Anne

Baba

Okur yazar değil

.....

.....

Okur yazar

.....

.....

İlkokul ve Ortaokul

.....

.....

Lise

.....

.....

Üniversite

.....

.....

Lisansüstü

.....

.....

EK 2. Öğretmen Gözlem Formu

	EVET	HAYIR
A) Etkinliğin Uygulanışı		
1. Eğitim ortamını kazanım ve göstergeler doğrultusunda etkinlikleri gerçekleştirecek şekilde hazırladı.		
2. Çocukların dikkatini etkinliğe çekecek şekilde sorular sordu.		
3. Geri dönütler vererek etkinliği çocukların anlayabileceği bir şekilde açıkladı.		
4. Etkinlikte kullanılacak olan materyaller hakkında açıklama yaptı.		
5. Etkinliklerin yöntemine uygun olarak materyalleri etkili bir şekilde kullandı.		
6. Etkinlikleri sanat eğitime ilişkin ilkeler doğrultusunda ve kazanım ve göstergeleri gerçekleştirecek şekilde uyguladı.		
7. Etkinlikleri aşamalarına uygun olarak uyguladı.		
8. Etkinlikleri alınan diğer etkinliklerle bütünleştirerek uyguladı.		
9. Uygulama sırasında her çocuğa eşit bir şekilde söz hakkı vererek çocukların etkin katılımını sağladı.		
10. Etkinlikte geçen yöntem ve teknikleri amacına uygun bir şekilde uyguladı.		
11. Etkinlikler için belirlenen zamanı verimli bir şekilde kullandı.		
12. Belirlenen sanat eğitimi ile ilgili hedef sözcüklere çocukların dikkatini çekti.		
13. Hedef sözcüklere yönelik, çocukların verdiği cevapları değerlendirerek, hedef sözcükleri anlaşılır bir şekilde açıkladı.		
14. Etkinlik süresince sorduğu sorularla çocukların sanat eğitimi ile ilgili hedef sözcüklere ilişkin görüşlerini aldı.		
15. İletişimi ve anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için beden dilini, jest ve mimikleri etkin bir şekilde kullandı.		
16. Çocukları etkin bir şekilde dinledi.		
B) Etkinliğin Değerlendirilmesi		
17. Etkinliği uyguladıktan sonra sonuçları çocuklarla paylaştı.		
18. Etkinlik sonrası etkinliğe ilişkin sorduğu sorularla, yapılan çalışmalarla çocukların eşit bir şekilde değerlendirme yapmalarına fırsat verdi.		
19. Etkinlik hakkında çocukların düşüncelerini ifade etmesine fırsat verdi.		
20. Çocukların cevaplarına yönelik geri dönütler verdi.		
21. Sonraki etkinliklere yönelik çocukların önerilerini aldı.		

EK 3. Öğretmen Görüşme Formu

48-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN “SANATTAN EĞİTİME PROGRAMI”NIN UYGULAMA SÜRECİNİ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

8 hafta süresince sizin de desteğiniz ile birlikte uygulamış olduğumuz 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nı tamamlamış bulunuyoruz. Bu süre boyunca 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı”nın uygulanmasına ilişkin değerlendirme yapmak amacıyla aşağıda verilen sorulara yanıt vererek düşüncelerinizi lütfen yazınız.

- 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” kişisel/mesleki gelişiminize katkı sağladı mı? Düşüncelerinizi yazınız.
- 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” uygulanırken en fazla güçlük çektiğiniz durum/durumlar neler oldu?
- 48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” ile ilgili önerileriniz varsa lütfen yazınız.

EK 4. Aile Görüşme Formu

48-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN “SANATTAN EĞİTİME PROGRAMI” AİLE GÖRÜŞME FORMU

SAYIN.....

48-72 Aylık Çocuklar İçin “Sanattan Eğitime Programı” uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili olarak duygu ve düşüncelerinizi lütfen yazınız.

•

•

•

•

EK 5. Aile Katılımı Değerlendirme Formu

48-70 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN “SANATTAN EĞİTİME PROGRAMI” AİLE KATILIMI ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

1. Etkinliğe ne kadar zaman ayırdınız?

- 10 dk'dan az
- 10-15 dk
- 15-20 dk
- 20 dk ve üzeri

2. Çocuğunuz etkinliği kim/kimlerle yaptı?

- Anne
- Baba
- Diğer (hala/teyze/amca/dayı, Büyükanne/büyükbaba, abla/abi vb.)

3. Etkinlik çocuğunuzun ilgisini çekti mi?

- Evet
- Hayır

Hayır ise nedeni.....

4. Çocuğunuz etkinliği sonuna kadar tamamladı mı?

- Evet
- Hayır
- Hayır ise nedeni.....

5. Çocuğunuz etkinlikte kendisi ile ilgili sorumlulukları yardımsız yapabildi mi?

- Evet
- Hayır
- Hayır ise nedeni.....

6. Etkinliği açıklamasında yer aldığı gibi uygulayabildiniz mi?

- Evet
- Hayır
- Hayır ise nedeni.....

7. Etkinliği uygulama sürecinde çocuğunuz güçlük çekti mi?

- Evet ise nedeni.....

- Hayır

8. Evde uyguladığınız etkinliklerin çocuğunuzun gelişiminde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

- Evet
- Hayır
- Hayır ise nedeni.....

9. Etkinliği uygulama sürecinde siz güçlük çektiniz mi?

- Evet ise nedeni.....
- Hayır



EK 6. Araştırma İzni



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.99-E.11923676
Konu : Araştırma İzni

20/11/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22/10/2015 tarihli ve 80287700-302.08.01-34432 sayılı yazısı.
b) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.

Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Zeynep Seda ÇAVUŞ'un ilgi(a) yazı ekinde bulunan "Sanat Odaklı Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Sanatsal Bakış Açısı Kazanımlarına Etkisi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla Mevlüde Çıtlak Anaokulu, Düzce Anaokulu, Zübeyde Hanım Anaokulu, Başkent Üniversitesi Avni Akyol Ümit Vakfı Anaokulu, Konuralp Anaokulu, Güzel Bahçe Anaokulu, İstiklal Anaokulu ve Şükran Öney Anaokulu'nda eğitim gören 5 yaş grubu öğrencilere uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (b) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Gazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen araştırma Mevlüde Çıtlak Anaokulu, Düzce Anaokulu, Zübeyde Hanım Anaokulu, Başkent Üniversitesi Avni Akyol Ümit Vakfı Anaokulu, Konuralp Anaokulu, Güzel Bahçe Anaokulu, İstiklal Anaokulu ve Şükran Öney Anaokulu'nda eğitim gören 5 yaş grubu öğrencilere uygulamaya yönelik olarak ilgi (b) Genelge'de belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Zeynep Seda ÇAVUŞ tarafından uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ahmet YURTMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/11/2015

Selda DURAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- Komisyon Kararı (1 Sayfa)

Valilik Hizmet Binası D Blok Merkez DÜZCE
Elektronik Ağı: www.duzcemeb.gov.tr
e-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Remziye ÇETİN V.H.K.İ
Tel: (0 380) 524 13 80
Faks: (0 380) 524 13 83

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 37c3-5533-376c-97fb-a1d1 kodu ile teyit edilebilir.

EK 7. Kapsam Geçerliğine İlişkin Uzman Görüşleri

Referans Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Referans Değer (KGO)
5-7	0,99
8	0,78
9	0,75
10	0,62
11	0,59
12	0,56

Aracın “Yaratıcılık” Alt Boyutuna İlişkin Kapsam Geçerlilik Oranları

Yaratıcılık													
Uzman	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam	KGO	KGI
M.1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	0,961
M.2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
Toplam:											29,800		

Aracın“Estetik” Alt Boyutuna İlişkin Kapsam Geçerlilik Oranları

Estetik

Uzman	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam	KGO	KGI
M.1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	0,933
M.2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0,800	
M.3	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0,800	
M.4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.6	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	8	0,600	
M.7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
Toplam: 11,200													

Aracın “Eleştirel Bakış” Alt Boyutuna İlişkin Kapsam Geçerlilik Oranları

Eleştirel Bakış													
Uzman	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam	KGO	KGI
M.1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	0,933
M.2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.4	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0,800	
M.5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.6	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0,800	
M.7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
Toplam:											16,800		

Aracın“Yaşamlarla İlişkilendirme” Alt Boyutuna İlişkin Kapsam Geçerlilik Oranları

Yaşamlarla İlişkilendirme

Uzman	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam	KGO	KGI
M.1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	0,843
M.2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
M.8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.10	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	8	0,600	
M.11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0,800	
M.13	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	8	0,600	
M.14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,000	
Toplam:												11,800	



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...