



Okul Öncesi Eğitimde Görsel Sanat Etkinliklerinin İncelenmesi Investigating Visual Art Activities in Early Childhood Education

Canan AVCI^a, Gülseren SAĞSÖZ^a

^aİnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, 5 yaş grubu çocuklara sunulan görsel sanat eğitimini, etkinlik türü, araç gereç çeşitliliği, öğretmenin sanatsal yönelimi ve çocukların etkinliklere gösterdikleri ilgi boyutlarında incelemektir. Bu amaçla 45 sınıf dört saat süre ile gözlemlenmiştir. Bulgular, sınıflarda en fazla kâğıt, boyama, üç boyutlu ve çizim/resim çalışmalarına yer verildiğini ancak çocukların en fazla bütünleştirilmiş çalışmalara ilgi duyduklarını göstermektedir. Araç gereç olarak en fazla boya ve kâğıdın kullanıldığı ancak artık materyal ve yoğurma maddesinin bir arada kullanıldığı etkinliklere çocukların daha fazla ilgi gösterdikleri bulunmuştur. Son olarak, öğretmenlerin çoğunlukla ürün odaklı yönelim sergiledikleri ama çocukların yapılandırılmamış yönelime sahip öğretmenlerin etkinliklerine daha fazla ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Abstract

The aim of this study was to investigate visual art education presented to 5-year-old children in terms of kind of activities, variety of materials, teacher's artistic orientation, and child involvement. 45 classrooms were observed for four hours. Results revealed that teachers mostly used paper, painting, three-dimensional, and drawing activities. However, children were most highly involved in integrated activities. As a material, paint and paper were mostly used, but children were more interested in using recyclable and molding materials together. Finally, it was observed that teachers mostly displayed the production orientation, however, children were more engaged in activities planned by teachers in the little-intervention orientation.

Anahtar Kelimeler

okulöncesi eğitim
görsel sanat etkinlikleri
öğretmen yönelimi
çocuk katılımı

Keywords

early childhood education
visual art activities
teacher orientation
child involvement

Extended Abstract

Objectives: Studies conducted on visual art education in early childhood in Turkey are limited. Furthermore, most of the existing studies are based on teachers' view. Observations of classroom practices are also needed to evaluate visual art education that children are exposed. By this way, it can be possible to compare teachers' view with their practices. Moreover, observing children's behavior is needed while determining to what extent the aims of visual art education are accomplished. Taking all these requisites into account, the purpose of this study is to investigate the type of visual art activities teachers implement, the variety of materials used in activities, teachers' orientation towards visual art education, and children's involvement in classroom activities. The following research questions were asked:

- What is the distribution of visual art activities teachers implemented?
- What is the distribution of mean level of children's involvement as a function of type of visual art activities?
- What is the distribution of mean level of children's engagement as a function of materials used in visual art activities?
- Is there a significant difference between teachers using little-intervention orientation and teachers using production orientation in mean level of children's involvement?

Method: Participants of this study were 45 (forty-five) consented kindergarten teachers working at 11 (eleven) independent early childhood schools affiliated by the public school system in Malatya. An observation tool was used to measure visual art activities and child involvement (Bilbrey, et al. 2007; Farran, 2003). This instrument is used for recording narratives about what the teacher is doing and what the children are doing. In this observation tool, the beginning and end of each classroom episode are recorded to track the duration of events in the classroom. The content of the activity observed during an episode is also coded. Episodes in which the content of the activity was coded as "Art" were recoded in terms of activity type, material, and teacher orientation. The type of activity category consisted of seven codes, namely drawing, painting, printmaking, paper, collage, three-dimensional/sculpture, and integrated art activities. Codes of materials included paint, molding material, recyclable materials and paper. In some classrooms, more than one material were used simultaneously so double material code was assigned. On the basis of Bresler's (1993) classification, teachers' orientation was coded as little intervention and production oriented. Involvement is a rating of how focused and engaged children are in learning. Involvement was rated on a scale of 1 to 5, with 5 being the highest level of focus and concentration.

Results and Discussion: In the average classroom, 15.8% of the four hour observation time was devoted to visual art activities. The variation across classrooms was large, ranging from 3.8% to 31.7%. With respect to the activity types, observed classrooms spent most of the visual art activity time on paper, painting, three-dimensional, and drawing activities while spending relatively less time on printmaking, collage, and integrated activities. On average, children were observed to pay ordinary attention to visual art activities to which they were frequently exposed. On the other hand, children were highly involved in integrated activities that teachers rarely practiced. One of the reasons for children's limited interest is that visual art activities become one of the classroom routines because teachers offer children similar type of activities everyday. However, children think that art has a mysterious aspect (Wong, 2007), so an ideal visual art activity should offer new adventures to children (Striker, 2005). Another reason for children's limited interest is the inconsistency between the activities teachers prefer to implement and those children are interested in. For example, children were observed to be highly involved in integrated art activities but an average classroom spent only 3.3% of the visual art activity time on this type of activity. According to teachers, this kind of activity is time consuming and classrooms get dirty after such activities (LaJevic, 2013). However, integrated art activities support children's development not only artistically but also academically (Dawn, 2013; LaJevic, 2013). It is crucial to raise teachers' awareness about the importance of integrated art activities. Another finding of this study showed that teachers tended to use one type of material during visual art activities. The most frequently used materials were paint and paper. However, children were more involved in using recyclable and molding materials together. To accomplish the aims of visual art education stated by Nikoltsos (2000) and raise children's interest, teachers need to provide variety of materials during visual art activities. The final finding of the study indicated that most teachers were observed to hinder children's imagination and creativity and ask them to complete the task by resembling the model. Relatively a small group of teachers gave children open-ended activities and let them explore independently. The comparison between these two groups of teachers on mean level of child involvement indicated that children in classrooms with little intervention oriented teachers had higher mean involvement level than those in classrooms with production oriented teachers. Taking these findings into account, future research can build on this descriptive study to determine if teachers' practices in visual art education can be experimentally manipulated. Perhaps, interventions can be developed to alter the implementation of this activity to provide children with an artistically supportive classroom environment.

1. Giriş

Dünyayı anlama ve anlamlandırma sürecinin bir parçası olan sanat ve sanat eğitimi okulöncesi dönemden itibaren eğitim programlarında yer almaktadır (İlhan, 2005). Okulöncesi eğitimde sanat, çocukların yalnızca eğlenceli zaman geçirdikleri bir süreç değil, aynı zamanda zengin içerikli eğitim aldıkları günlük bir etkinliktir (Kim, Park ve Lee, 2001; Wong, 2007). Sanat etkinlikleri, grafik ve plastik sanatlar (görsel sanatlar), müzik, hareket ve dans, yaratıcı drama ve diğer sanat alanlarını (yaratıcı yazın, sinema, tiyatro) içermektedir (Spodek, 1993).

Görsel sanat eğitiminin çocuğun sanatsal gelişimine yönelik amaçları, çocuğun (a) çevreye, teknolojiye ve doğaya uyum sağlamasını ve gözlem yeteneğinin gelişmesini, (b) kendini ifade etme ihtiyaçları doğrultusunda sanatsal bakış açısı kazanmasını ve yaratıcı olmasını, (c) duygu ve düşüncesinin güçlenmesini, (d) görsel sanat araç gereçlerini tanımasını ve bu araç gereçlere ilgi duymasını, merak etmesini ve araştırmasını, (e) kendine güvenmesini ve bağımsız kararlar almasını, (f) sanatsal materyalleri kullanarak el becerisinin gelişmesini ve (g) sanatsal araçların özelliğini, çeşitliliğini, dokusunu deneyimleyerek duyu gelişimini sağlamak olarak sıralanabilir (Nikoltsos, 2000).

Bu çalışmada okulöncesi dönemde görsel sanat eğitimi, etkinlik türü, araç gereç çeşitliliği ve öğretmen yönelimi olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Görsel sanat etkinlikleri, çizim, boyama, resim, baskı, kağıt çalışmaları, kolaj ve üç boyutlu çalışmalar olarak sınıflandırılmaktadır (Abacı, 2003; Striker, 2005). Türkiye’de okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan görsel sanat etkinlikleri öğretmen görüşleri alınarak (Özkan ve Girgin, 2014; Özyürek ve Aydoğan, 2011) ve sınıf panolarına bakılarak (Yılmaz ve Özler, 2011) incelenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre çocukların en fazla kâğıt ve boyama çalışmalarına ilgi gösterdikleri ancak kolaj çalışmalarına ilgilerinin düşük olduğu bulunmuştur (Özyürek ve Aydoğan, 2011). Başka bir çalışmada okulöncesi öğretmenleri, sınıflarında boyama çalışmalarına sıklıkla yer verdiklerini fakat kâğıt çalışmalarından kesme-yapıştırma ve yırtma-yapıştırma etkinliklerine daha az yer verdiklerini belirtmişlerdir (Özkan ve Girgin, 2014). Bulguları öğretmen görüşleri ile uyumlu olan Yılmaz ve Özler’in (2011) çalışmasında ise 25 okulöncesi eğitim kurumunda panolara asılan görsel sanat çalışmaları haftalarca fotoğraflanarak incelenmiştir. Öğretmenlerin boyama çalışmalarına sergi panolarında sıklıkla yer verdikleri ve bu çalışmalarda boyama kitaplarının sayfalarının boyanmasının temel alındığı bulunmuştur. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin boyama çalışmalarına, çocuklar ilgi gösterdiği için mi yoksa kendileri bu tür çalışmaları daha çok tercih ettikleri için mi daha fazla yer verdikleri anlaşılamamaktadır. Öğretmenlerin ve çocukların tercihlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için sınıf içi uygulamaların gözlemlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Son zamanlarda görsel sanat etkinliklerinin akademik etkinliklerle (Türkçe, matematik, vb.) bütünleştirildiği görülmektedir (Burnaford, Brown, Doherty ve McLaughlin, 2007; Dawn, 2013; Ewing, 2011; LaJevic, 2013). Bu tür etkinliklerde çocuklar, öğrendiği kavramları, olayları ve/veya durumları yansıtan sanatsal sunumlar ve ürünler yaratmakta ve bu kavramlar, olaylar ve durumlar hakkında tekrar düşünme fırsatı elde etmektedir. Aynı zamanda, sanata bakış açıları gelişmekte ve sanata karşı duyarlılıkları artmaktadır (Dawn, 2013; Ewing, 2011). Ülkemizde bütünleştirilmiş sanat etkinlikleri üzerine yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı Öztürk ve Erden’in (2011) çalışmasında, sanat etkinliğinin çoğunlukla Türkçe, drama ve oyun etkinlikleri ile birleştirildiği, ancak matematik ve fen etkinlikleri ile birleştirmenin öğretmenler tarafından tercih edilmediği bulunmuştur. Öğretmenlerin görsel sanat eğitiminde bütünleştirilmiş çalışmalara ne sıklıkla yer verdiklerini, görsel sanat etkinliklerini hangi etkinliklerle bütünleştirdiklerini ve çocukların bu tür etkinliklere karşı ne düzeyde ilgi gösterdiklerini inceleyen yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Okulöncesi dönem görsel sanat eğitimi kapsamında ele alınan bir diğer boyut, araç gereç çeşitliliğidir. Araç gereçler, çeşitli türde boyalar, renkli kalemler, renkli kâğıtlar, farklı boyutta fırçalar, artık materyaller, farklı dokularda çalışma yüzeyleri ve yoğurma maddeleri olarak sınıflandırılabilir (Abacı, 2003; Gunn, 1998; Khan, Choudhary ve Barodiya, 2015). Görsel sanat etkinliklerinde kullanılan araç gereçlerin çeşitliliğinden söz edilmesine karşın yapılan araştırmalarda öğretmenler, sınıf ortamında yoğurma maddelerinden sıklıkla oyun hamurunu kullandıklarını, artık materyallerin kullanımında ise sınırlı materyal seçiminde bulduklarını ifade etmişlerdir (Çelik ve Yazar, 2009; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2006). Benzer şekilde, etkinliklerde sıklıkla kullanılan boyaların çeşitliliğinin de sınırlı olduğu bulunmuştur (Yılmaz ve Özler, 2011).

Görsel sanat eğitimi ile ilgili ele alınan son boyut, öğretmenin sanatsal yönelimidir. Alan yazında öğretmenin sanatsal yönelimi çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır (Gunn, 2000; McKean, 2000; Rusanen, Pusa ve Mäenpää, 2015; Spodek, 1993; Stott, 2011). Bunların Bresler’in sınıflandırmasına dayandığı görülmektedir. Bresler (1993), öğretmenin sanatsal yönelimini üç gruba ayırmaktadır: (a) yapılandırılmamış yönelim, (b) ürün odaklı yönelim ve (c) süreç odaklı yönelim. Yapılandırılmamış yönelim, erken çocukluk eğitimine özgü bir yönelimdir. Çocuk-merkezli olan bu yönelime sahip öğ-

retmenler, etkinliklerde çeşitlilik açısından zengin araç gereç sunmakta ve çocukların bu araç gereçlerle özgün projeler üretmelerini beklemektedir. Çocuklar bağımsız düşünerek ve kendi otonomilerini kullanarak çok çeşitli ürünler ortaya koymaktadır (Bae, 2004; Bresler, 1993). Bresler (1993) bu yönelimin amaçladığı yaratıcılık ve kendini ifade etmenin açığa çıkabilmesi için estetik bir ortama, estetik bakış açısı olan öğretmenlere ve sanatın takdir edildiği kültürel bir atmosfere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ancak okullarda bu koşulların sağlanamadığı, sanat ve sanat eğitimi konusunda yeterli deneyimi olmayan öğretmenler tarafından çocukların kendi başlarına bırakıldıkları gözlemlenmektedir.

Ürün odaklı yönelime sahip öğretmenler ise sundukları bir modelin taklit edilmesini amaçlamaktadırlar. Öğretmen-merkezli olan bu yaklaşımda, çocukların deneyimler elde etmesine, hayal kurmasına ve yaratıcı olmasına nadiren izin verilmektedir (Bae, 2004; Bresler, 1993; Gunn, 2000; McKean, 2000). Öğretmen anlatım yöntemi yoluyla, yapılacak ürünü tanımlamakta ve ürünün nasıl yapılması gerektiğini açıklamaktadır (Özkan ve Girgin, 2014). Yapılan araştırmalar, Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla ürün odaklı yönelime sahip olduklarını göstermektedir (Koçer, 2012; Yılmaz, 2015). Örneğin, öğretmenler kâğıt çalışmaları için çizimleri önceden hazırladıklarını ifade etmektedir (Özyürek ve Aydoğan, 2011). Ayrıca, yaratıcı etkinlikler kapsamında kukla yapma, davet ve kutlama kartı hazırlama, maske yapma ve çizimleri tamamlama gibi etkinliklere yer verdiklerini belirtmektedirler (Çetingöz, 2012). Bu tür çalışmalar, McLennan’ın (2010) da tanımladığı gibi, çocukların yalnızca küçük kaslarının geliştirilmesini amaçlayan kapalı uçlu sanat etkinliklerine örnek olarak verilebilir.

Ürün odaklı yönelimin aksine süreç odaklı yönelimde, sanat ve sanat eğitimi konusunda bilgili ve deneyimli öğretmenler tarafından amaçlı olarak planlanmış, estetik prensipleri merkeze alan, bilişsel ve duygusal öğeleri birleştiren bir öğretim söz konusudur. Çocukların ayrıntıları fark etmelerine, zengin obje kavramı oluşturmalarına ve bütün duyuları kullanmalarına yardımcı olunmaktadır. Süreç odaklı yönelimde önceden bir konunun/temanın saptanması, konuşulması, tartışılması ve soru-cevap yönteminin kullanılması önemlidir (Alter, Hays ve O’Hara, 2009; Bresler, 1993; İlhan, 2005). Ancak, Türkiye’deki okulöncesi öğretmenleri, sanat etkinliklerinde en az tartışma ve soru-cevap yöntemini kullandıklarını ifade etmektedir (Özkan ve Girgin, 2014). Bu da ülkemizdeki okulöncesi öğretmenlerinin süreç odaklı bir sanatsal yönelime sahip olma olasılıklarının düşük olduğunu göstermektedir.

Görsel sanat eğitiminin özelliklerinin yanı sıra bu eğitim etkinliklerine çocukların ilgi ve katılımlarının da araştırılması önemlidir. Uygulanan etkinliklerle kazandırılmak istenen becerilerin edinilip edinilmemesi, çocukların öğrenmeye ilgili ve istekli olmalarına bağlıdır (Castro, Granlund ve Almqvist, 2015; McGarity ve Butts, 1984). Çocukların sınıftaki etkinliklere katılımı, öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli olmasa bile gerekli bir öğedir (Ladd ve Dinella, 2009; McCormick, Noonan ve Heck, 1998; McWilliam, Trivette ve Dunst, 1985). Okulöncesi eğitim ortamlarında öğrenme, oyun yoluyla gerçekleştiği için alan yazında katılım kavramı, çocuğun sınıftaki etkinlikler ya da rutinler esnasında çevresiyle (araç-gereçlerle, öğretmenle ya da akranlarıyla) etkin etkileşime girmesi olarak tanımlanmaktadır (Howes ve Smith, 1995; Kontos ve Keyes, 1999; McWilliam ve Ware, 1994; Odom ve Bailey, 2001).

Çocuğun sınıfta sunulan etkinliklere ilgisini etkileyen pek çok çevresel faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri etkinliğin yapısıdır. Çocuk merkezli programları öğretmen merkezli programlarla karşılaştıran çalışmalar, çocukların etkinliklere katılım düzeyinin, çocuk merkezli programlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir (De Kruijff, McWilliam, Ridley ve Wakely, 2000; McCormick ve diğerleri, 1998; McWilliam ve diğerleri, 1985; Raspa, McWilliam ve Ridley, 2001). Çocuklar, onlara seçme hakkı veren, onların ilgi ve merakları doğrultusunda hareket etmelerine olanak tanıyan programlarda öğrenme ile daha fazla ilgililer ve sunulan etkinliklere daha fazla katılma eğilimi göstermektedir. Bu genel eğilimin yanı sıra çocuğun katılım davranışının görsel sanat eğitimi esnasında sunulan etkinliğe ve araç gerece göre nasıl farklılaştığının ve öğretmenin sahip olduğu sanatsal yönelimin onun katılım düzeyinde bir farklılık yaratıp yaratmadığının da incelenmesi gerekmektedir.

Türkiye’de okulöncesi dönemde görsel sanat eğitimi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunluğu, öğretmen görüşlerine dayanmaktadır. Görsel sanat eğitiminin değerlendirilmesinde hem sınıf içi etkinliklerin hem de çocukların etkinliklere katılımlarının gözlemlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece öğretmenlerin tutumları ve düşünceleri ile uygulamalarının karşılaştırılması ve görsel sanat eğitiminin amaçlarına ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek mümkün olabilir. Bu çalışmanın amacı, okulöncesi sınıflarının gözlemlenmesi yoluyla öğretmenlerin görsel sanat eğitimi kapsamında ne tür etkinliklere yer verdiklerini, bu etkinliklerde kullanılan araç gerecin çeşitliliğini, bu etkinliklerde hangi yönelimi sergilediklerini ve çocukların sunulan görsel sanat etkinliklerine ne düzeyde ilgi gösterdiklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görsel sanat eğitimi kapsamında uyguladıkları etkinliklerin dağılımı nedir?
2. Görsel sanat etkinliklerinin türüne göre çocukların ortalama katılım düzeylerinin dağılımı nedir?

3. Görsel sanat etkinliklerinde kullanılan araç gerece göre çocukların ortalama katılım düzeylerinin dağılımı nedir?
4. Görsel sanat etkinliklerinde ürün odaklı yönelim sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların ortalama katılım düzeyleri ile yapılandırılmamış yönelim sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların ortalama katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okulöncesi görsel sanat eğitimi taramaya dayalı betimsel bir model kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2009).

Örneklem

Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra 5-6 yaş aralığındaki çocuklara hizmet veren sınıf sayısı ve sosyoekonomik düzey göz önüne alınarak il merkezinde yer alan 15 bağımsız anaokulundan seçkisiz olarak belirlenen 11 okul örnekleme alınmıştır. Örneklemde yer alan okullarda çalışan 52 öğretmenden 45 tanesi çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Örneklemde yer alan öğretmenlerin çoğunluğu kadındır (Kadın = 43, Erkek = 2). Ortalama hizmet yılı 4.5 yıl olup 2 - 27 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin 35 tanesi lisans, 7 tanesi önlisans ve 3 tanesi lise mezunudur. Lisans ve önlisans mezunlarından 32 tanesi Okul Öncesi Öğretmenliği, 9 tanesi Çocuk Gelişimi ve 1 tanesi Doküman ve El Sanatları Programı'ndan mezun olmuştur. Her bir sınıftaki çocuk sayısı ise 12 ile 33 arasında değişkenlik göstermektedir ($\bar{X} = 20.89$, $SS = 5.19$).

Veri Toplama Aracı

Çalışmada yer alan sınıflarda uygulanan görsel sanat etkinliklerini ve çocuk katılım düzeylerini gözlemek amacıyla Farran (2003) tarafından geliştirilen "Anaokullarında Etkinlik Gözlem Formu" (Narrative Record of Preschool Classroom Observations) ve Bilbrey, Vorhaus, Farran ve Shufelt (2007) tarafından geliştirilen "Anaokullarında Öğretmen Gözlem Formu" (Teacher Observation in Prekindergarten Classrooms-Building Blocks) birleştirilerek bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. Bu ölçeğin amacı, bir okulöncesi sınıfında bir gün içerisinde gözlemlenebilen eğitimsel (Sanat, Matematik, Türkçe, vb.) veya eğitimsel olmayan (Yemek, El yıkama, vb.) tüm etkinliklerin dökümünü çıkarmak ve bu etkinlikler esnasında öğretmenin eğitsel yönelimini ve duygusal yaklaşımını ve çocukların katılım düzeylerini belirlemektir.

Gözlemlenen her etkinliğin süresini belirlemek amacıyla etkinliğin saat kaçta başlayıp bittiği ve etkinliğin içeriği hakkında ayrıntılı notlar tutulmuştur. Bu çalışmada, etkinlik içeriği "Sanat" olarak kodlanmış zaman dilimleri; alan yazındaki bilgiler doğrultusunda etkinlik hakkında tutulan notların içeriğine bakılarak, etkinlik türü, kullanılan araç gereç ve öğretmen yönelimi boyutlarında yeniden sınıflandırılmıştır. Türe göre gözlemlenen görsel sanat etkinlikleri, çizim/resim, boyama, baskı, kağıt, kolaj, üç boyutlu çalışmalar/heykel ve bütünleştirilmiş sanat çalışmaları olarak sınıflandırılmıştır. Her bir etkinlik türüne ne kadar zaman ayrıldığını belirlemek amacıyla her bir etkinlik türünün gözlem süresi, görsel sanat etkinliğine ayrılan toplam gözlem süresine bölünerek yüzde hesaplanmıştır.

Görsel sanat etkinliklerinde kullanılan araç gereçler, boyalar, yoğurma maddeleri, artık materyaller ve kâğıtlar olarak sınıflandırılmıştır. Bazı sınıflarda birden fazla materyalin eş zamanlı kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu gibi durumlarda çift materyal kodu kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin görsel sanat etkinliklerinde nasıl bir yönelim sergilediklerini belirlemek amacıyla Bresler (1993)'in sınıflandırmasına göre notların içeriği analiz edilmiştir. Öğretmen söylemlerinin içeriği, yapılandırılmamış, ürün odaklı veya süreç odaklı olarak kodlanmıştır. Kodlamalar sonucunda araştırmaya katılan sınıflarda yapılandırılmamış ve ürün odaklı öğretmen yönelimlerinin gözlemlendiği görülmüştür. Analizlerde öğretmen yönelimi, iki kategorili bir bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Öğretmenler tarafından sunulan etkinliklere çocukların ne kadar odaklandıklarını ve etkinliklerle ne kadar ilgilendiklerini belirlemek amacıyla bir sınıfta yer alan tüm çocukların her bir etkinliğe gösterdiği ortalama katılım düzeyi gözlemciler tarafından "Anaokullarında Etkinlik Gözlem Formu"na kaydedilmiştir. Görsel sanat eğitimi sırasında gözlemlenen etkinlik türüne, kullanılan araç gerece ve öğretmen yönelimine göre çocukların etkinliğe katılım düzeylerinin nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla bu ölçümlerden yararlanılmıştır. Çocukların katılım düzeyi 1 ile 5 arasında kodlanmıştır. Çocukların yoğun bir şekilde etkinliğe odaklanmaları, dikkatlerini dağıtmanın zor olduğu durumlar yüksek düzeyde (5) katılımı göstermektedir. Çocukların etkinliğe sıradan bir ilgi göstermesi, etkinlikle ilgileniyor görünmelerine rağmen başka bir etkinlik sunulsa o andaki etkinliği bırakabilecek olmaları orta düzeyde (3) bir katılıma işaret etmektedir. Çocukların açık bir şekilde etkinlikle ilgilenmemeleri ya da dikkat dağıtıcı davranışlarda bulunmaları düşük

düzeyde (1) katılımı göstermektedir. Gözlemlenen görsel sanat etkinliğinin türüne, kullanılan araç gerece ve öğretmen yönelimine göre çocuk katılım düzeyinin ortalaması hesaplanmıştır. Bu ortalama puan, analizlerde bağımlı değişken olarak kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Her bir sınıf, veri toplama aracı konusunda eğitim almış beş gözlemciden biri tarafından okulun başlama saatinden itibaren (8:00-12:00 veya 12:30-16:30) dört saat süre ile bir defa gözlemlenmiştir. Gözlemciler, iki hafta boyunca çalışmada yer almayan beş sınıfta veri toplama aracını nasıl kullanacaklarına dair eğitim almışlardır. Daha sonra gözlemciler arası uyumu ölçmek amacıyla, her bir gözlemci hem uzman olan araştırmacı hem de grupta yer alan diğer gözlemciler ile eşleştirilerek çalışmada yer alan sınıfları gözlemlemiştir. Gözlemciler arası uyum yüzde hesabı ile hesaplanmıştır [uyum / (uyum + uyumsuzluk)]. Beş gözlemci arasındaki uyum %75 olarak hesaplanmıştır. Her bir gözlemci grubu sınıf ziyaretlerinden hemen sonra uyumsuz oldukları verileri tartışıp anlaşarak son kararlarını vermişlerdir. Üzerinde uyum sağlanan veriler analizlerde kullanılmak üzere veri setine kaydedilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel istatistik ve t-testi kullanılmıştır. Sınıflarda gözlemlenen görsel sanat etkinliklerinin yüzde dağılımını ve etkinlik türüne ve kullanılan araç gerece göre çocuk katılım düzeylerinin dağılımını incelemek için betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Son olarak, sınıfta yer alan tüm çocukların görsel sanat etkinliklerinde gözlemlenen ortalama katılım düzeylerinin, öğretmenin sanatsal yönelimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerekli varsayımlar sağlanarak ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1’de sınıflarda gözlemlenen görsel sanat etkinliklerinin türüne göre ortalama yüzdeleri, standart sapmaları, en düşük ve en yüksek değerleri yer almaktadır.

Tablo 1. Görsel Sanat Etkinliklerinin Türüne Göre Dağılımı (N = 45 Sınıf)

Kaynak	Ortalama (%)	SS	En düşük	En yüksek
Görsel Sanat Etkinlikleri	15.8	7.2	3.8	31.7
Üç boyutlu çalışmalar	23.5	35.5	0.0	100.0
Çizim/resim çalışmaları	11.0	23.3	0.0	100.0
Boyama çalışmaları	24.9	28.6	0.0	100.0
Kolaj çalışmaları	1.9	8.9	0.0	51.0
Kağıt çalışmaları	34.1	34.4	0.0	100.0
Bütünleştirilmiş çalışmalar	3.3	16.4	0.0	100.0
Baskı çalışmaları	1.4	9.3	0.0	62.1

Ortalama olarak, çalışma grubunda yer alan sınıflarda 4-saatlik gözlem süresinin yaklaşık %16’sında bir görsel sanat etkinliği gözlemlenmiştir. Bu değer sınıflar arasında %3.8 ile %31.7 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Bulgular, tipik bir günde bazı okul öncesi sınıflarında görsel sanat etkinliklerine ayrılan sürenin sadece 9 dakika olduğunu, bazı sınıflarda ise sürenin bir saati aştığını göstermektedir.

Gözlemlenen görsel sanat etkinliklerinin toplam yüzdesinin etkinlik türüne göre dağılımına bakıldığında sınıflarda ortalama olarak en fazla kağıt (\bar{X} = %34.1), boyama (\bar{X} = %24.9), üç boyutlu (\bar{X} = %23.5) ve çizim/resim (\bar{X} = %11.0) çalışmalarına; en az baskı (\bar{X} = %1.4), kolaj (\bar{X} = %1.9) ve bütünleştirilmiş (\bar{X} = %3.3) çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca, etkinlik türlerine ayrılan sürenin sınıflar arasında yüksek değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 2’de çalışmaya katılan sınıflarda yer alan tüm çocukların ortalama katılım düzeylerinin etkinlik türüne göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2. Görsel Sanat Etkinliklerinin Türüne Göre Çocuk Katılım Düzeyinin Dağılımı (N = 45 Sınıf)

Kaynak	f	Ortalama	SS	En düşük	En yüksek
Üç boyutlu çalışmalar	54	3.07	0.77	1	5
Çizim/resim çalışmaları	26	3.00	1.13	1	5
Boyama çalışmaları	44	3.07	0.70	1	4
Kolaj çalışmaları	8	2.63	1.19	1	4
Kağıt çalışmaları	55	2.91	0.73	2	4

Kaynak	f	Ortalama	SS	En düşük	En yüksek
Bütünleştirilmiş çalışmalar	6	3.50	1.05	2	5
Baskı çalışmaları	1	3.00	-	-	-

Gözlem sıklığına bakıldığında, sınıflarda en fazla kağıt çalışmaları, üç boyutlu çalışmalar ve boyama çalışmalarına yer verildiği anlaşılmaktadır. Ortalama değerlere bakıldığında, sınıf genelinde çocukların görsel sanat etkinliklerine genellikle sıradan bir ilgi gösterdikleri görülmektedir. Bu genel eğilimin dışında çocukların, kolaj çalışmalarına ($\bar{X}=2.63$) orta düzeyin altında ilgi gösterirken bütünleştirilmiş çalışmalara ($\bar{X} = 3.50$) orta düzeyin üstünde ilgi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Sınıftaki tüm çocukların ortalama katılım düzeylerinde gözlemlenen değişkenliğin, kolaj (SS = 1.19), çizim/resim (SS = 1.13) ve bütünleştirilmiş (SS = 1.05) çalışmalarda görece yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de çalışmaya katılan sınıflarda gözlemlenen görsel sanat etkinliklerinde kullanılan araç gerece göre sınıftaki tüm çocukların ortalama katılım düzeylerinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. Görsel Sanat Etkinliklerinde Kullanılan Araç Gerece Göre Çocuk Katılım Düzeyinin Dağılımı (N = 45 Sınıf)

Kaynak	f	Ortalama	SS	En düşük	En yüksek
Yoğurma maddesi	33	3.06	.70	1	4
Kağıt	51	2.92	.72	2	4
Artık materyal	20	2.70	1.03	1	5
Boya	76	3.08	.69	2	4
Artık materyal/ boya	1	3.00	-	-	-
Artık materyal/ kağıt	3	3.00	1.00	2	4
Artık materyal/ yoğurma maddesi	3	4.00	.00	4	4

Gözlem sıklığına bakıldığında, etkinliklerde çoğunlukla tek bir araç gerecin kullanıldığı ve en fazla boya ve kâğıda yer verildiği görülmektedir. Sınıflarda yer alan çocukların araç gereçlere olan ortalama ilgilerine bakıldığında, genellikle sıradan bir ilgi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Artık materyal ve yoğurma maddesinin bir arada kullanıldığı etkinliklere ($\bar{X} = 4.00$) daha fazla ilgi gösterdikleri ve katılım düzeyinin bir zaman diliminden bir başka zaman dilimine değişkenlik göstermediği anlaşılmaktadır. Ancak, artık materyalin tek başına kullanıldığı etkinliklere ($\bar{X} = 2.70$) görece daha düşük düzeyde ilgi gösterdikleri gözlemlenmektedir.

Tablo 4’de gözlemlenen görsel sanat etkinliklerinde öğretmenin sergilediği yönelime göre çocukların ortalama katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test eden ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Çocuk Katılım Düzeyi Puan Ortalamalarının Öğretmenin Sanatsal Yönelim Farklılıklarına İlişkin T-testi Sonuçları (N = 45 Sınıf)

Yönelim	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Ürün odaklı	34	2.92	.53	43	-2.53	.015
Yapılandırılmamış	11	3.39	.56			

Bulgular, sınıfta yer alan tüm çocukların görsel sanat etkinliklerinde gözlemlenen ortalama katılım düzeylerinin, öğretmenin sanatsal yönelimine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($t(43) = -2.53, p < .05$). Yapılandırılmamış yaklaşımın kullanıldığı sınıflarda yer alan çocukların görsel sanat etkinliklerine ortalama katılım düzeyleri ($\bar{X} = 3.39$), ürün odaklı yaklaşımın kullanıldığı sınıflarda yer alan çocukların ortalama katılım düzeylerinden ($\bar{X} = 2.92$) daha yüksektir. Bu bulgu, çocukların kapalı uçlu, modele göre ürün açığa çıkarma odaklı etkinliklerden daha çok açık uçlu, bağımsız keşiflerde bulunmalarına olanak tanıyan etkinliklere ilgi gösterdiğini ifade etmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki görsel sanat eğitimini inceleyen bu çalışmanın, sınıflarda uygulanan görsel sanat etkinliklerinin türü, kullanılan araç gerecin çeşitliliği, bu etkinlikler esnasında öğretmenin sergilediği sanatsal yönelim ve sunulan etkinliklere karşı çocukların ilgisi hakkında alan yazına çeşitli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir. Çalışma bulgularına göre bazı okulöncesi öğretmenleri günlük eğitim akışı içerisinde görsel sanat etkinliklerine uzun süreli yer verirken bazı öğretmenler kısa süreli yer vermektedir. Gözlemlenen görsel sanat etkinlikleri içerisinde de en fazla

kağıt, boyama, üç boyutlu ve çizim/resim çalışmalarına; en az baskı, kolaj ve bütünleştirilmiş çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, Yılmaz ve Özler'in (2011) sınıf panolarını fotoğrafladığı ve Özkan ve Girgin'in (2014) öğretmen görüşlerini aldığı çalışma sonuçlarıyla uyusmaktadır. Her iki araştırmada da okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında boyama çalışmalarına sıklıkla yer verdikleri bulunmuştur. Ancak, bu çalışmanın bulguları Özkan ve Girgin'in bulguları ile bir noktada çelişmektedir. Özkan ve Girgin'in araştırmasında öğretmenler kâğıt çalışmalarına az yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak sınıf uygulamalarının gözlemlendiği bu çalışmada, öğretmenlerin en sık kâğıt çalışmalarına yer verdikleri ve en fazla bu tür çalışmalara zaman ayırdıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler, çocukların küçük kaslarını geliştirmeyi amaçladığı bilinen bu tür kapalı uçlu etkinlikleri sık kullandıklarını ifade etmekten kaçınıyor olabilir. Bunu test edebilmek için öğretmen görüşleri ile uygulamalarını bir arada değerlendiren araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çocukların sunulan görsel sanat etkinliklerine genel olarak ortalama düzeyde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, çocukların etkinliğe yeterince ilgi duymadıkları ve önlerindeki etkinliği bırakıp başka bir etkinliğe kolayca geçtikleri gözlemlenmiştir. Çocukların ilgilerinin sınırlı olmasının birden fazla nedeninin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden biri, çocuklara sunulan görsel sanat etkinliklerinin rutine dönüşmesi, yani öğretmenin her gün birbirine benzer etkinlikler yaptırması olabilir. Yılmaz ve Özler'in (2011) anaokullarında görsel sanat etkinliklerinin sergilendiği panoları haftalarca fotoğraflamaları sonucunda sınıflarda birbirine benzeyen etkinliklerin yaptırıldığı bulunmuştur. Wong'un (2007) yaptığı araştırmada çocukların sanatın gizemli bir yönü olduğunu düşündükleri görülmektedir. Çocukların beklentilerini karşılamak ve sunulan etkinliklere katılımını arttırmak için onlarda merak uyandıran, onların hayal gücünü ve yaratıcılıklarını harekete geçiren ve özgün ürünler açığa çıkarmalarına olanak tanıyan görsel sanat etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Çocukların sunulan görsel sanat etkinliklerine ilgilerinin düşük olmasının bir diğer nedeni de öğretmenin sunduğu etkinlik türleri ile çocukların ilgi duyduğu etkinlik türlerinin uyuşmaması olabilir. Özyürek ve Aydoğan'ın (2011) çalışmasına katılan öğretmenler, çocukların en fazla kâğıt ve boyama çalışmalarına ilgi gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin kâğıt ve boyama çalışmalarına sıklıkla yer verdikleri ancak çocukların bu tür etkinliklere sıradan bir ilgi gösterdikleri; diğer taraftan öğretmenlerin bütünleştirilmiş sanat çalışmalarına nadiren yer verdikleri ancak çocukların bu tür etkinliklere nispeten yüksek düzeyde ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, okulöncesi eğitim ortamlarında uygulanan görsel sanat etkinliklerinin çocukların ilgisine göre değil de öğretmenlerin tercihine göre belirlendiği ve öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirmede tek başına yeterli bir bilgi kaynağı olmadığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada çocukların en yüksek düzeyde ilgi gösterdiği tespit edilen bütünleştirilmiş çalışmalara sınıflarda nadiren yer verilmesinin nedenini öğretmenler, bu tür çalışmaların zaman alması ve böyle çalışmalar sonrası sınıflarının kirlenmesi olarak açıklamışlardır (LaJevic, 2013). Oysa bütünleştirilmiş sanat etkinlikleri, çocukların hem sanatsal hem de akademik yönden gelişimlerini desteklemektedir (Dawn, 2013; LaJevic, 2013). Çocuğa edindiği akademik bilgiyi yansıtan görsel ürünler yaratma fırsatı verilmesi, bu tür etkinliklere ilgisinin yüksek olmasının en önemli nedeni olabilir. Öğretmenlerin bütünleştirilmiş sanat etkinliklerine programlarında sıklıkla yer vermemelerinin bir diğer nedeni, öğretmen yetiştirme programlarında bu konuya yeterince vurgu yapılmaması olabilir. Bütünleştirilmiş sanat çalışmalarının çocuğun gelişimindeki önemi ve bu tür etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması hakkında öğretmen adaylarının ve hizmette yer alan öğretmenlerin bilgilendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araç gereç çeşitliliği açısından çalışma bulguları, görsel sanat etkinliklerinde genellikle tek bir araç gerecin kullanıldığını ve bunlardan en sık boya ve kâğıdın çocuklara verildiğini göstermektedir. Ancak, bulgular çocukların nadiren bir arada verilen artık materyal ve yoğurma maddesine daha fazla ilgi gösterdiğini işaret etmektedir. Bu bulgular, Çelik ve Yazar'ın (2009); Parlakyıldız ve Yıldızbaş'ın (2006) çalışma bulgularına benzerlik göstermektedir. Bir diğer deyişle, okulöncesi eğitim ortamlarında görsel sanat etkinliklerinde çocuklara sınırlı sayıda araç gereç sunulmaktadır. Diğer taraftan, araç gereç çeşitliliği arttıkça çocukların görsel sanat araçlarına ilgilerinin de arttığı gözlemlenmektedir. Sonuç olarak, Nikoitsos'un (2000) da ifade ettiği gibi okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında araç gereç çeşitliliğini sağlayarak, çocuğun görsel araç gereçleri tanımasını ve bu araç gereçlere ilgi duymasını, merak etmesini ve araştırmasını, bu araç gereçleri kullanarak el becerisini geliştirmesini ve sanatsal araçların özelliğini, çeşitliliğini, dokusunu deneyimleyerek duyu gelişimini desteklemesi gerekmektedir.

Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun, ürün odaklı sanatsal yönelim sergiledikleri, etkinliklerde çocukların yaratıcı olmasına ve hayal kurmasına izin vermedikleri ve bir modeli taklit etmelerini istedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Koçer (2012) ve Yılmaz'ın (2015) araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bresler'e (1993) göre sanat eğitimi konusunda bilgili öğretmenler tarafından sergilenen süreç odaklı yönelim, bu çalışma grubunda yer alan öğ-

retmenler arasında gözlemlenmemiştir. Bir grup öğretmenin ise yapılandırılmamış bir yaklaşımla çocuklara açık uçlu görsel sanat etkinlikleri verdikleri ve onların özgürce keşiflerde bulunmalarına izin verdikleri bulunmuştur. Okulöncesi öğretmenlerinin sanatsal yönelimlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmenlerin geçmiş sanat deneyimleri ve bu alanda almış oldukları eğitimler ışığında tercihlerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan karşılaştırma sonucunda yapılandırılmamış yönelime sahip öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların sunulan görsel sanat etkinliklerine ortalama katılım düzeylerinin ürün odaklı yönelime sahip öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların ortalama katılım düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bir diğer deyişle çocuklar, onlara seçme hakkı verildiğinde, özgün ürünler açığa çıkarma fırsatı tanındığında öğretmenin sunduğu etkinliklerle daha fazla ilgileniyor ve daha yoğun bir şekilde etkinliğe odaklanıyor olabilir. Bu bulgu, çocukların sınıf etkinliklerine katılımlarının incelendiği araştırma bulguları ile uyumludur (De Kruif ve diğerleri, 2000; McCormick ve diğerleri, 1998; McWilliam ve diğerleri, 1985; Raspa ve diğerleri, 2001). Çocukların sanat etkinliklerine gösterdikleri ilginin sınıfların birden fazla gözlemlendiği daha büyük bir örneklem grubu ile yeniden çalışılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Özetle, okulöncesi öğretmenlerinin görsel sanat eğitimine olan yaklaşımını ve bu alandaki uygulamalarını inceleyen çalışma bulguları, etkinliklerin öğretmenler tarafından belirlendiğini, çocukların ilgi ve meraklarının göz ardı edildiğini, sunulan etkinliklere çocukların genellikle sıradan bir ilgi gösterdiğini, etkinliklerde sınırlı sayıda araç gereç kullanıldığını ve öğretmenlerin genellikle çocuklardan bir modeli taklit ederek ürün açığa çıkarmalarını istediklerini ancak çocukların kendilerine özgürlük tanıyan öğretmenlerin etkinliklerine ilgilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Oysaki görsel sanat eğitimin amacı, çocukların sanat dilini kullanarak yeni anlamlar çıkarmasını ve özgün ifade biçimleri geliştirmesini sağlamaktır. Ülkemizde çocukların keşif içeren sanatsal yapıtlar yoluyla kendini ifade etmesine olanak tanıyan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla, müdahale programları geliştirilip öğretmenlerin görsel sanat uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Böylece sanatsal olarak çocukların gelişimini destekleyen eğitim ortamları oluşturulabilir.

5. Kaynakça

- Abacı, O. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında görsel sanat eğitimi. M. Sevinç (Ed). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 257-267). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & The Arts*, 10(9). Erşim:30.09.2016, <http://www.ijea.org/v10n9/>.
- Bae, J. H. (2004). Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 247-254.
- Bilbrey, C., Vorhaus, B., Farran, D. C., & Shufelt, S. (2007). *Teacher observation in prekindergarten classrooms*. Unpublished manuscript. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Bresler, L. (1993). Three orientations to arts in primary grades: Implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 29-34.
- Burnafor, G., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, H. J. (2007). *Arts integration frameworks, research, and practice*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Castro, S., Granlund, M., & Almqvist, L. (2015). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: A longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14.
- Çelik, M., & Yazar, A. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinliklerinde kullanılan yağurma maddelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 16, 45-51.
- Çetingöz, D. (2012). Anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcı etkinlikler planlamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-10.
- Dawn, B. (2013). Art integration and cognitive development. *Journal for Learning Through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 9(1), 1-15.
- De Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teacher interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.
- Ewing, R. (2011). *The arts and Australian education: Realising potential*. Camberwell, Victoria: ACER Press, Australian Council for Educational Research.
- Farran, D. C. (2003). *Narrative record of preschool classroom observations*. Unpublished manuscript. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Gunn, A. C. (1998). *Visual art education in early childhood centres: Teachers' beliefs and practices*. Unpublished master's thesis. Canterbury University.
- Gunn, A. C. (2000). Teachers' beliefs in relation to visual art education in early childhood centres. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 3, 153-162.

- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 381-404.
- İlhan, A. (2005). Okulöncesinde sanatlar eğitimi ve drama. A. Öztürk (Ed.). *Çocukta yaratıcılık ve drama*. (s. 247-260). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khan, A. U., Choudhary, A., & Barodiya, P. (2015). Impact of art on child development and struggling learners. *Abhinav National Monthly Refereed Journal of Research in Arts & Education, 4*(5), 1-5.
- Kim, H, Park, E., & Lee, J. (2001). "All done! Take it home". Then into a trashcan? Displaying and using children's art projects. *Early Childhood Education Journal, 29*(1), 41-50.
- Koçer, H. (2012). The evaluation of the art activities applied in preschool education programmes in terms of self-expression opportunity given to child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 51*, 289-295.
- Kontos, S., & Keyes, L. (1999). An ecobehavioral analysis of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 14*, 35-50.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eight grade? *Journal of Educational Psychology, 101*, 190-206.
- LaJevic, L. (2013). Arts integration: What is really happening in the elementary classroom? *Journal for Learning Through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities, 9*(1), 1-28.
- McCormick, L., Noonan, M. J., & Heck, R. (1998). Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms. *Journal of Early Intervention, 21*, 160-176.
- McGarity, J. R., & Butts, D. P. (1984). The relationship among teacher classroom management behavior, student engagement, and student achievement of middle and high school science students of varying aptitude. *Journal of Research in Science Teaching, 21*, 55-61.
- McKean, B. (2000). Arts every day: Classroom teachers' orientations toward arts education. *Arts and Learning Research, 16*(1), 177-194.
- McLennan, D. M. P. (2010). Process or product? The argument for aesthetic exploration in the early years. *Early Childhood Education, 38*, 81-85.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*, 59-71.
- McWilliam, R. A., & Ware, W. B. (1994). The reliability of observations of young children's engagement: An application of generalizability theory. *Journal of Early Intervention, 18*, 34-47.
- Nikoltsos, C. (2000). The art of teaching art in early childhood education. *Paper originally presented as a part of a lecture series given to an early childhood practitioners'-kindergarten teachers' in-training program*. Aristotle University, Thessaloniki, Greece. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443575.pdf>
- Odom, S. L., & Bailey, D. B. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*, (s. 253-276). Baltimore: Brooks.
- Özkan, B., & Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges, 79-85*.
- Öztürk, E., & Erden, T. F. (2011). Turkish preschool teachers' beliefs on integrated curriculum: integration of visual arts with other activities, *Early Child Development and Care, 181*(7), 891-907.
- Özyürek, A., & Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 41-58.
- Parlak yıldız, B., & Yıldızbaş, F. (2006). Okulöncesi sanat etkinliklerinde artık materyallerin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 6*, Bolu.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education & Development, 12*, 209-224.
- Rusanen, S., Pusa, T., & Mäenpää, T. (2015). Visual arts education and the diverse professional identities of kindergarten teachers. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences, 12*(1), 1675-1682.
- Spodek, B. (1993). Selecting activities in the arts for early childhood education. *Arts Education Policy Review, 94*(6), 11-17.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi* (A. Akın, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Stott, J. (2011). Teaching visual arts: Putting theory into practice. *He Kupa, 2*(4), 34-40. Erişim: 30.09.2014, <http://www.hekupu.ac.nz/Journal%20files/Issue%20March%202011/Teaching%20visual%20arts%20putting%20theory%20into%20practice.pdf>
- Wong, K. M. B. (2007). Conceptions of art in Hong Kong preschool children. *Australian Journal of Early Childhood, 32*(4), 31-36.
- Yılmaz, M., & Özler, H. (2011, Nisan). Anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat çalışmalarının yaratıcılık açısından değerlendirilmesi. *I. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu, Dün Bugün Gelecek'de sunulmuş bildiri*. Ankara.
- Yılmaz, M. (2015). Toplumun sanat kültürünün biçimlenmesinde taklit, kopya ve şablon çalışmalarla yetişen nesillerin etkisi. *Akdeniz Sanat Dergisi, 8*(15), 104-112.