

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ
ÇOCUKLARLA UYGULANAN SANAT
ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN BÜTÜNSEL
GELİŞİMİNE YANSIMALARI**

DOKTORA TEZİ

EMEL ERGİN

**ANKARA
EKİM, 2024**



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ
ÇOCUKLARLA UYGULANAN SANAT
ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN BÜTÜNSSEL
GELİŞİMİNE YANSIMALARI

DOKTORA TEZİ

EMEL ERGİN

DANIŞMAN: PROF. DR. DİLEK ACER ÇAKAR

ANKARA
EKİM, 2024

ETİK İLKELRE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Emel ERGİN



ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARLA UYGULANAN SANAT ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN BÜTÜNSEL GELİŞİMİNE YANSIMALARI

ERGİN, Emel

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR

Ekim, 2024, xviii + 377 sayfa

Sanat eğitimi, çocuk gelişimiyle çok yakından bağlantılı olan ve çocukları bütünsel olarak destekleyen değerli bir alandır. Sanat eğitiminin çocuklara katkıları özellikle özel gereksinimli (ÖG) çocuklar söz konusu olduğunda daha da önem kazanır. Sanat eğitimi, ÖG çocukların gerçek potansiyellerinin, yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına, dolayısıyla seslerinin duyulmasına yardım eder. Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki farklı tanılara sahip ÖG çocukların çeşitli sanatsal ifade biçimlerini tanımlarını, sanat yoluyla kendilerini ifade etmelerini sağlamak ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için sanat etkinlikleri hazırlanmış, 60-72 ay arası altı ÖG çocukla 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu süreç boyunca ÖG çocukların sanatsal ve bütünsel gelişim süreçleri nitel araştırma yöntemi-durum çalışması deseniyle izlenmiştir. Sanat etkinlikleri uygulanırken ÖG çocuklar küçük grup olarak aynı sanat etkinliklerine katılmış ve gelişimleri bir değerlendirme çerçevesine göre (Gelişim Gözlem Formu) değerlendirilmiştir. Ayrıca, ÖG çocukların ebeveynlerinin, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin süreçle ilgili gözlem ve deneyimleri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla hem araştırma öncesinde hem de araştırma sonunda elde edilmiştir.

Araştırma öncesinde, ÖG çocukların sanatsal gelişim açısından evlerinde, sınıflarında ve özel eğitim hizmeti almak için devam ettikleri kurumlarda yetersiz desteklendikleri ve çocukların bu araştırma kapsamında yer verilen sanat teknikleriyle/formlarıyla neredeyse hiç deneyimlerinin olmadığı görülmüştür. Sanat etkinliklerinin uygulanmasıyla birlikte yapılan gözlemler ve çocukların kendilerinden alınan veriye (Kendini İzleme Formu-KİF) göre ise çocukların etkinliklere seyerek/çok seyerek katıldıkları, etkinlikler sırasında kendilerini mutlu/çok mutlu hissettikleri ve etkinlikleri yeniden tekrarlamak istedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, sanat yoluyla kendilerini ifade edebildikleri ve sanat materyallerini tanıdıkları görülmüştür. Sonuç olarak, ÖG her çocuğun sanatsal gelişimde ilerleme kaydettiği, çalışmadan önceki yetenekleriyle karşılaştırıldığında çeşitli sanatsal tekniklere ilişkin karmaşık bilgileri kavrama ve uygulamada kayda değer ilerlemeler gösterdikleri görülmüştür. Çeşitli sanat etkinlikleri boyunca, ÖG çocukların tipik olarak gelişen akranları gibi kendi bireysel hızlarında sanatsal becerilerinde ilerledikleri açıkça izlenmiştir. Ancak, ÖG çocukların sanatsal gelişimlerinin birbirlerinden farklı olduğu, *ince motor becerileri*, *dikkat süresi* ve *ilgilerindeki sınırlılıkların* çocukların hem sanatsal hem de bütünsel gelişim açısından daha yavaş yol almasına neden olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, her çocuğun sanatsal yolculuğuna kendi benzersiz hızında başladığı ve sürdüğü açıkça ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak sanat etkinlikleri, ÖG çocukların sanatsal yeteneklerini geliştirmede önemli bir rol oynamış, aynı zamanda ince motor, bilişsel, sosyal-duygusal, dil, yaratıcılık ve estetik gelişimlerini de desteklemiştir.

Araştırmada çocukların sanatsal gelişimiyle ilgili veri elde edilen bir grup ebeveynleridir. Araştırma öncesinde yapılan görüşmelerde, ebeveynlerin sanata karşı olumlu tutum besledikleri, aralarından bazılarının sanatı sadece ‘resim yapmak’ olarak düşündükleri, ancak tümünün sanata dair derin bir anlayışa sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca, ÖG çocuklarına okul dışında sanata dair çok sınırlı deneyimler sağladıkları, çocuklarını çoğunlukla ‘resim yapmaya’ teşvik ettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonundaysa tüm ebeveynlerce, uygulanan sanat etkinlikleriyle ÖG çocukların sanatsal gelişimine katkı sağlandığı, çocukların sanatı sevdikleri, ilgi duydukları, sanat beğenisi geliştirdikleri ve sanatın farklı formlarını/tekniklerini tanıyarak kendilerini yaratıcı yollarla ifade edebildikleri dile getirilmiştir. Ayrıca, ÖG çocuklarının yalnızca sanatsal gelişim sağlamadığı, bununla birlikte bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve yaratıcılık gelişiminde de ilerleme kaydettikleri ebeveynlerce dile getirilmiştir. Dahası, ebeveynler programın faydalarının kendilerine de uzandığını fark ettiklerini bildirmiş, bununla bağlantılı olarak da çocuklarını ilerleyen dönemlerde ‘resim yapmanın çok ötesinde’ sanata ilişkin çeşitli çalışmalara dâhil edeceklerini söyleyerek başka ÖG çocukların da benzer fırsatlar elde etmelerini savunmuşlardır.

Araştırma öncesinde, ebeveynler gibi ÖG çocukların okul öncesi öğretmenlerinin de sanata yönelik olumlu tutum içinde oldukları, sınıflarında sanat eğitimi yaptıkları, ÖG çocukların bu eğitime katılabilmeleri için çocukların gereksinimlerine uygun çeşitli uyarlamalara başvurdukları belirlenmiştir. Ancak yapılan sanat etkinliklerinde temel olarak boyamaya, kâğıt işlerine, yoğurma maddeleriyle (oyun hamuru) çalışmalara ve atık materyallerle çalışmalara odaklandıkları görülmüştür. Araştırma sonundaysa, sanat etkinliklerinin ÖG çocukların sanatsal becerilerini geliştirmede önemli ölçüde yardımcı olduğunu ve çocukların bilişsel, ince motor beceriler, sosyal-duygusal, dil ve yaratıcılık gelişimlerine de katkıda bulunduğunu bildirmişlerdir.

Araştırmadaki ÖG çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ise araştırma öncesinde sanatı, yaratıcılık ve hayal gücü kullanımıyla ilişkilendirdikleri ve bilişsel beceriler için bir kolaylaştırıcı ajan olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca, sanatın ÖG çocukları tanıma sürecinde etkili bir rol üstlendiği ve çocukların kendini ifade etmesinin bir başka yolu olduğu dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra, sanatın ÖG çocuklara keyif verici özelliği olduğu, sanat etkinliği uygularken ÖG çocukların düzeylerine uygunluğunu dikkate aldıkları ve gerektiğinde yardım türlerine başvurdıkları bildirilmiştir. Buna karşın, özel eğitim öğretmenlerinin %40’ının sanat eğitimi önemli bulsa da ÖG çocukların Bireysel Eğitim Planlarında sanat etkinliklerine yer vermedikleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, birlikte çalıştıkları ÖG çocukların ebeveynlerinin sanat eğitiminden çok akademik becerilere öncelik verdiğini gözlemledikleri için değişim arzusunu dile getirmişlerdir. Araştırma sonundaysa, sanat etkinliklerinin ÖG çocukların sanatsal gelişimi üzerinde olumlu katkısı olduğu ve bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinde gözle görülür iyileştirmeler sağladığı bildirilmiştir. Sonuç olarak araştırmadaki tüm veri, sanat eğitiminin ÖG çocuklar için kapsamlı bir destek sistemi olarak hizmet ettiğini vurgulamıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi eğitimi, özel eğitim, özel gereksinimli çocuk, sanat eğitimi, sanat teknikleri/formları.

ABSTRACT

REFLECTIONS OF ART ACTIVITIES APPLIED WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRESCHOOL PERIOD ON THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF CHILDREN

ERGİN, Emel

PhD Thesis, Department of Early Childhood Education

Supervisor: Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR

October, 2024, xvii + 377 pages

Art education is a valuable area for the holistic development of children, which is closely linked to child development. The daily contributions of art education are especially important when it comes to children with special needs (CSN). Art education helps to reveal the true potential and innovations of CSN and thus to make their voices heard. In this study, art activities were prepared and implemented with six CSN with different diagnoses in the preschool aged 60-72 months for 14 weeks in order to enable them to recognize various artistic forms of expression, to express themselves through art, and to reveal their creativity. During this process, the artistic and holistic development of CSN were monitored with the qualitative research method-case study design. While the art activities were implemented, CSN participated in the same art activities as a small group and their development was evaluated according to an evaluation framework (Development Observation Form). In addition, the observations and experiences of CSN's parents, preschool and special education teachers regarding the process were obtained both before and at the end of the research through semi-structured interviews.

Before the study began, it was observed that the CSN were insufficiently supported in terms of artistic development at their home, in their preschool classes and in the institutions they attended to receive special education services and that they had almost no experience with the arts techniques/forms included in this study. According to the observations made with the implementation of the art activities and the data obtained from the children themselves (Self-Monitoring Form-SMF), it was observed that they participated in the activities with pleasure/very pleasure, felt happy/very happy during the activities and wanted to repeat the activities again. Additionally, it has been observed that they can express themselves through art and recognize art materials. As a result, it was seen that each CSN made progress in their artistic development, and that they showed significant progress in comprehending and applying complex information related to various artistic techniques when compared to their abilities before the study. It was clearly seen that the CSN progressed in their artistic skills at their own individual pace, like their typically developing peers throughout the various art activities. However, it was observed that the artistic developments of the CSN differed from each other and *limitations in fine motor skills, attention span and interests* cause CSN children to progress more slowly in terms of both artistic and holistic development. Therefore, it has become clear that each child begins and continues their artistic journey at their own unique pace. In conclusion, art activities have played an important role in developing the artistic talents of CSN and have also supported their fine motor, cognitive, social-emotional, language, creativity and aesthetic development.

In the study, one group from which data on children's artistic development obtained was their parents. In the interviews conducted before the research, it was seen

that the parents had a positive attitude towards art, some of them thought of art only as 'drawing', but not all of them had a deep understanding of art. It was also determined that they provided very limited experiences of art to their CSN outside of school, and they mostly encouraged their children to 'draw'. At the end of the study, all parents stated that the art activities contributed to the artistic development of their children, that the children loved and were interested in art, developed an appreciation for art, and were able to express themselves in creative ways by getting to know different forms/techniques of art. In addition, the parents said that their children not only developed artistically, but also made progress in their cognitive, social-emotional, language and creativity development. Furthermore, the parents reported that they realized the benefits of the program extended to them, and in connection with this, they stated that they would include their children in various art-related activities 'far beyond painting' in the future, and advocated that other CSN should have similar opportunities.

Before the study began, it was determined that, like parents, preschool teachers of CSN also had positive attitudes towards art, they provided art education in their classes and applied various adaptations according to the needs of CSN to ensure their participation in these practices. But that they mainly focused on painting, paper crafts, working with modelling materials (i.e. playdough) and working with waste materials in art activities. At the end of the study, they reported that art activities significantly helped CSN to develop their artistic skills and contributed to their cognitive, fine motor, social-emotional, language and creativity development.

It was determined that the before the study special education teachers in this study working with CSN associated art with creativity and the use of imagination and thought that it was a facilitating agent for cognitive skills. It was also noted that art played an effective role in the process of getting to know CSN and that it was another way for children to express themselves. In addition, it was stated that art provides pleasure to CSN, that they take into consideration the appropriateness of CSN when implementing art activities and that they seek prompting techniques when necessary. On the other hand, 40% of them find art education important but do not include art activities in the Individual Education Plans of CSN. In addition, they expressed their desire for change because they observed that the parents of CSN they worked with prioritize academic skills rather than art education. At the end of the study, it was reported that art activities had a positive contribution to the artistic development of CSN and that it provided visible improvements in their cognitive, social-emotional and language development. In conclusion, all the data in the study emphasized that art education serves as a comprehensive support system for CSN.

Key Words: Preschool education, special education, children with special needs, arts education, visual arts techniques/forms.

ÖNSÖZ

Ankara Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında doktora sürecim boyunca pek çok yeni deneyim kazandım. Doktora eğitimim süresince bilgilerimi, becerilerimi genişlettim ve bir üniversite öğrencisinden bir uzmana dönüştüğümü hissettim. Bu deneyimleri elde etmemi kolaylaştıran başta tez danışmanım sayın Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR' a araştırmamın başlangıcından itibaren bana her türlü bilgi, deneyim, görüş ve önerileriyle tüm samimiyetiyle yol gösterdiği, motivasyonumu sürekli şekilde olumlu etkilediği ve sabırla benimle ilgilendiği için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çocuk kitapları ve erken okuryazarlık konusunda bana yepyeni bir bakış açısı kazandıran, her gittiğim şehirde çocuk kütüphanelerini ziyaret etmem ve çocuk kitaplarını incelemem için bende büyük istek uyandıran sayın Doç. Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ' ye teşekkürü borç bilirim. Özel gereksinimli çocuklarla sanat etkinlikleri konusunda bana yol gösteren ve araştırmamı tamamlamamda katkı sağlayan Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Seramik Bölümü öğretim üyesi sayın Doç. Dr. Caner YEDİKARDEŞ hocama teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimden bu yana çalışmamda her türlü desteğini gördüğüm Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyelerinden sayın Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU hocama tüm destekleri için sonsuz teşekkür ederim. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden sayın Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN' a sanat eğitimi ile ilgili bilgilerini benimle paylaştığı için teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu araştırmayı tamamlamamı uzun süredir bekleyen ve son zamanlarda birlikte zaman geçirmeyi sürekli ertelediğim tüm aileme ve arkadaşlarıma bana her zaman destek oldukları ve sabrettikleri için çok teşekkür ederim.

Sanat etkinliklerini uyguladığım anaokulundaki öncelikle birlikte çalışmaktan çok keyif aldığım özel gereksinimli çocuklarıma, ebeveynlerine, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerine ve okulun tüm personeline bana destekleri için minnettarım. Özel gereksinimli çocuklarla çalışırken, çocuklar benim yol göstericim oldu ve ben onlardan akademik ve sosyal-duygusal alanda pek çok şey öğrendim. Ancak kendimi sürekli geliştirebileceğim yeni yolların olacağını ve özel gereksinimli çocuklardan öğreneceğim daha pek çok şeyin olduğunu biliyorum. Özel gereksinimli çocukların sanat etkinlikleri sürecinde yaşadıklarını görmek ve onların tepkilerini belirlemek hem alan yazın hem de benim için öncü bir çalışma oldu. Bu deneyim, daha geniş kapsamlı araştırmaların temelini atma potansiyeli taşıdığı için umut vericidir. Çalışmamın özel eğitim, okul öncesi eğitimi ve sanat eğitimi alanlarında ilgili tüm paydaşlara yol gösterecek nitelikte olduğu düşüncesiyle çok mutluyum. Tüm çocuklar geleceğimiz, yolları hep aydınlık olsun.

Emel ERGİN

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Erken Çocukluk Dönemi	1
Özel Gereksinimli Çocuklar	2
Sanat Eğitimi	3
Çocukların Sanatsal Gelişimi	4
Sanat Eğitiminde Bütünsel Çocuk Gelişimi Modeli	7
Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sanat Eğitimi	9
Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Eğitimi	14
Zihin Yetersizliği Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar	15
Dil-Konuşma Yetersizliği Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar	15
Otizm Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar	16
Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar	17
Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Sanat Eğitiminin Amaçları	18
Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuklara Katkıları	18
İnce Motor Becerilere Sağladığı Katkılar	19
Bilişsel Gelişim Alanına Sağladığı Katkılar	19
Dil Gelişimi Alanına Sağladığı Katkılar	20
Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına Sağladığı Katkılar	20
Yaratıcılığa Sağladığı Katkılar	22
Estetik Gelişime Sağladığı Katkılar	22
Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yaklaşımlar	23
Kendini İzleme	26
Problem	27
Amaç	32
Önem	32
Varsayımlar	35
Sınırlılıklar	35
Tanımlar	35
BÖLÜM 2	37
YÖNTEM	37
Araştırmanın Modeli	37
Araştırmanın Uygulama Süreci	38
Katılımcılar	40
Çalışma Grubu (Özel Gereksinimli Çocuklar)	40
Ebeveynler	43
Okul Öncesi Öğretmenleri	43
Özel Eğitim Öğretmenleri	44

Araştırmacı	44
Bağımsız Gözlemci	45
Veri Toplama Araçları	45
Katılımcılara Yönelik Veri Toplama Araçları	47
Bilgi Formları	48
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları	48
Gelişim Gözlem Formu	50
Kendini İzleme Formu	51
Görsel- İşitsel Materyaller	54
Araştırmacı Günlüğü	55
Sanat Portfolyoları	55
Araştırmanın Geçerlik-Güvenirliğine Yönelik Veri Toplama Araçları	56
Uzman Teyidi Formu	56
Uygulama Güvenirliği Formu	56
Sanat Eğitiminde Kullanılan Materyal-Sanat Etkinlikleri	57
Sanat Etkinliklerinin Yapıldığı Ortam	60
Sanat Etkinliklerinde Kullanılan Araç-Gereçler ve Materyaller.....	61
Araç-Gereçler	61
Sanat Materyalleri	61
Pilot Çalışma	62
Verilerin Toplanması	63
Verilerin Çözümlemesi	65
Verilerin Analizi	66
Geçerlik-Güvenirlik	67
Etik İlkeler Uyumluk	68
BÖLÜM 3.....	71
BULGULAR ve YORUMLAR.....	71
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	71
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	89
Farklı Sanatsal Öğelerin/Tekniklerinin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgular	90
Çalışma Grubunda Yer Alan Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimi..	139
Araştırma Öncesinde Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerileri ..	140
Araştırma Sonunda Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerileri	141
Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimine Yönelik Genel	
Değerlendirme	166
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	168
Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	231
Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	236
Araştırma Öncesi Ebeveyn Görüşleri	236
Araştırma Sonunda Ebeveyn Görüşleri	253
Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	271
Araştırma Öncesi Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri	271
Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri	287
Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	298
Araştırma Öncesinde Özel Eğitim Öğretmenleri Görüşleri	299
Araştırma Sonunda Özel Eğitim Öğretmenleri Görüşleri	312
Araştırma Sonunda Ebeveyn, Okul Öncesi Öğretmeni ve Özel Eğitim	
Öğretmeni Görüşlerinin Birlikte Değerlendirilmesi	319
Araştırmanın Güçlü ve Zayıf Yönleri	321

BÖLÜM 4.....	325
SONUÇLAR ve ÖNERİLER	325
Sonuçlar	325
Öneriler	328
KAYNAKLAR.....	333
EKLER	353
EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni	354
EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni	355
EK 3. Araştırma Onam Formu.....	356
EK 4. Uygulama Güvenirliği Formu (UGF).....	358
EK 5. Bilgi Formları (BF).....	359
EK 6. Görüşme Kılavuzu (GK)	360
EK 7. Ebeveynlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-E) ..	361
EK 8. Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-OÖ).....	362
EK 9. Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-ÖE)	363
EK 10. Gelişim Gözlem Formu (GGF)	364
EK 11. Kendini İzleme Formu (KİF).....	365
EK 12. Uzman Teyidi Formu (UTF)	368
EK 13. Örnek Bir Sanat Etkinliği Planı	369
EK 14. Video Gözlem Kılavuzu	374
BENZERLİK BİLDİRİMİ	375
ÖZGEÇMİŞ	376

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubundaki Özel Gereksinimli Çocukların Tanıları	41
Tablo 2. Özel Gereksinimli Çocuklara Ait Demografik ve Diğer Bilgiler.....	42
Tablo 3. Araştırma Soruları ve Veri Kaynakları	46
Tablo 4. Katılımcılara Yönelik Veri Toplama Araçları	47
Tablo 5. Kendini İzleme Formunda Yer Alan Maddeler ve Göstergeleri	53
Tablo 6. Sanat Etkinlikleri Kapsamında Ele Alınan Sanat Teknikleri/Türleri	58
Tablo 7. Özel Gereksinimli Çocukların ‘Bugün Ne Yaptım’ Maddesine İlişkin Yanıtları	74
Tablo 8. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Nokta Öğesine İlişkin Beceriler	90
Tablo 9. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Nokta Öğesine İlişkin Beceriler	90
Tablo 10. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Çizgi Öğesine İlişkin Beceriler	93
Tablo 11. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Çizgi Öğesine İlişkin Beceriler	93
Tablo 12. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Renk Öğesine İlişkin Beceriler.....	97
Tablo 13. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Renk Öğesine İlişkin Beceriler	98
Tablo 14. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Boya Türleri-Boyama Tekniklerine İlişkin Beceriler	100
Tablo 15. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Boya Türleri-Boyama Tekniklerine İlişkin Beceriler	101
Tablo 16. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Baskı Tekniklerine İlişkin Beceriler.	103
Tablo 17. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Baskı Tekniklerine İlişkin Beceriler ...	105
Tablo 18. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Kâğıt Sanatlarına İlişkin Beceriler ...	107
Tablo 19. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Kâğıt Sanatlarına İlişkin Beceriler	108
Tablo 20. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Sanatın Öğelerine İlişkin Beceriler ..	110
Tablo 21. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Sanatın Öğelerine İlişkin Beceriler	111
Tablo 22. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Kolaj Öğesine İlişkin Beceriler	113
Tablo 23. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Kolaj Öğesine İlişkin Beceriler	113
Tablo 24. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Dikiş Dikme-Dokumaya İlişkin Beceriler	116
Tablo 25. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Dikiş Dikme-Dokumaya İlişkin Beceriler	117
Tablo 26. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Mozaik Sanatına İlişkin Beceriler	118
Tablo 27. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Mozaik Sanatına İlişkin Beceriler	119

Tablo 28. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Doğal/Atık/Sanat Materyalleriyle Çalışmaya İlişkin Beceriler	121
Tablo 29. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Doğal/Atık/Sanat Materyalleriyle Çalışmaya İlişkin Beceriler	122
Tablo 30. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Kıl Tekniğine İlişkin Beceriler	124
Tablo 31. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Kıl Tekniğine İlişkin Beceriler	125
Tablo 32. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Fotoğrafçılık Tekniğine İlişkin Beceriler	128
Tablo 33. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Fotoğrafçılık Tekniğine İlişkin Beceriler	129
Tablo 34. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Sanat Eleştirisi Tekniğine İlişkin Beceriler	132
Tablo 35. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Sanat Eleştirisi Tekniğine İlişkin Beceriler	133
Tablo 36. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Alan Gezisine İlişkin Beceriler	136
Tablo 37. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Alan Gezisine İlişkin Beceriler	137
Tablo 38. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen İnce Motor Gelişimi Alanındaki Beceriler	169
Tablo 39. Araştırma Sonunda Gözlemlenen İnce Motor Gelişimi Alanındaki Beceriler	171
Tablo 40. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Bilişsel Gelişim Alanındaki Beceriler	174
Tablo 41. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Bilişsel Gelişim Alanındaki Beceriler	176
Tablo 42. Araştırma Öncesi Gözlemlenen Dil Gelişimi Alanındaki Beceriler	185
Tablo 43. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Dil Gelişimi Alanındaki Beceriler.....	188
Tablo 44. Araştırma Öncesi Gözlemlenen Sosyal-Duygusal Gelişim Alanındaki Beceriler	196
Tablo 45. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Sosyal-Duygusal Gelişim Alanındaki Beceriler	198
Tablo 46. Araştırma Öncesi Gözlemlenen Öz Bakım Gelişimiyle İlgili Beceriler ...	210
Tablo 47. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Öz Bakım Gelişimiyle İlgili Beceriler	212
Tablo 48. Araştırma Öncesi Gözlemlenen Yaratıcılık Gelişimi Alanındaki Beceriler	215
Tablo 49. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Yaratıcılık Gelişimi Alanındaki Beceriler	216
Tablo 50. Araştırma Öncesi Gözlemlenen Estetik Gelişim Alanındaki Beceriler.....	224
Tablo 51. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Estetik Gelişim Alanındaki Beceriler..	226
Tablo 52. Araştırma Öncesi Ebeveynlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar	237

Tablo 53. Araştırma Öncesinde Ebeveyn Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin ÖG Çocuklara Katkıları	245
Tablo 54. Araştırma Sonunda Ebeveynlerle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar	252
Tablo 55. Ebeveyn Görüşlerine Göre Araştırma Sürecinde ÖG Çocukların Gelişim Gösterdikleri Alanlar	253
Tablo 56. Araştırma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar	272
Tablo 57. Araştırma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmeni Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin ÖG Çocuklara Katkıları	276
Tablo 58. Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar	288
Tablo 59. Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşüne Göre ÖG Çocukların Gelişim Gösterdikleri Alanlar	289
Tablo 60. Araştırma Öncesinde Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan İlk Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar	300
Tablo 61. Araştırma Öncesinde Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin ÖG Çocuklara Katkıları	303
Tablo 62. Araştırma Sonunda Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Son Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar	313

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Görsel 1. Uygulama Süreci Akış Planı	40
Görsel 2. Sanat Eğitimi Programının Uygulandığı Ortam	60
Görsel 3. KİF in Birinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar	72
Görsel 4. KİF in Birinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar	72
Görsel 5. KİF in İkinci Maddesine Verilen Bir Yanıt	76
Görsel 6. KİF in İkinci Maddesine Verilen Bir Yanıt	77
Görsel 7. KİF in Üçüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt	78
Görsel 8. KİF in Üçüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt	78
Görsel 9. KİF in Üçüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt	79
Görsel 10. KİF in Dördüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt	80
Görsel 11. KİF in Dördüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt	81
Görsel 12. KİF in Beşinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar	82
Görsel 13. KİF in Beşinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar	83
Görsel 14. KİF in Altıncı Maddesine Verilen Bir Yanıt	85
Görsel 15. KİF in Yedinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar	86
Görsel 16. KİF in Yedinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar	86

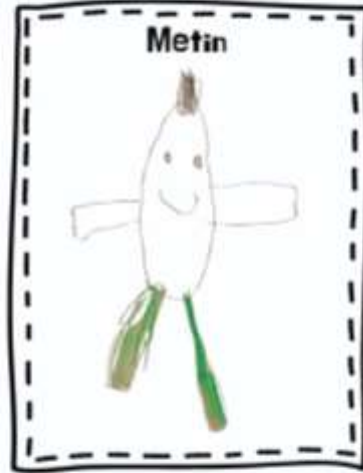
KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖG	Özel Gereksinimli
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği



Bu araştırma, altı özel gereksinimli çocuğun bütünsel gelişim serüvenini anlatmaktadır. Bu özel çocuklar olmadan bu tez asla tamamlanamazdı. Bu nedenle, araştırmada en fazla teşekkürü hak eden kişiler bu çocuklardır.

Tüm çocuklara...



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli (ÖG) çocukların sanatsal gelişimini izlemeyi amaçlayan bu araştırmanın giriş bölümünde kuramsal çerçeve, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve araştırmada yer alan kavramların tanımları yer almaktadır. Kuramsal çerçeve kapsamında ÖG çocuklar, sanat eğitimi ve ÖG çocukların sanat eğitimiyle ilgili konular ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

Erken Çocukluk Dönemi

Erken çocukluk olarak bilinen yaşamın ve ilkokulun başladığı dönemlerde (0-8 yaş), çocukların belirli deneyimlerin hayati önem taşıdığı oldukça hassas bir aşamadan geçtiği artık çok iyi bilinmektedir. Çocuklar bu dönemde, gelişimin tüm alanlarında oldukça hızlı ve önemli ilerlemeler kaydederler. Bu dönem, küçük yaştaki çocuklara temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı, yaşama uyum sağlamaya esas oluşturacak temellerin atıldığı bir dönemdir. Çocukluğun bu aşamasında, motor becerilerin, sosyal-duygusal sağlığın, dil yeterliliğinin ve bilişsel yeteneklerin gelişimini desteklemek ve çocukların içinde yaşadıkları toplumun benimsediği değerlerle tutarlı davranışlar sergilemeleri için desteklenmeleri çok önemlidir. Bunun gibi, kendi anadillerini doğru konuşmaları ve erken dönemlerden itibaren ilkokula hazır olmaları gereklidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu kazanımları elde etmek için çocuklar erken yaşlardan itibaren eğitim almak amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarına devam eder. Temel eğitimin ilk adımı olan okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin ve kişiliğinin şekillenmesinde hayati bir rol oynar. Uzun vadeli etkileri göz önüne alındığında, bu kritik dönemde yüksek kaliteli eğitimin sağlanması çok önemli hale gelir (Yavuzer, 2003). Bu kurumlarda ise çocukların farklı alanlarda (Türkçe, sanat, fen, müzik, sosyal, hareket ve sağlık, matematik) beceriler edinmeleri için öğretmenlerin farklı etkinliklere yer vererek çocukları desteklemeleri beklenir (MEB, 2024).

Her çocuğun başlangıç anları hayati öneme sahiptir (UNICEF, 2024). Çocukların her alanda sağlıklı büyümelerinin teşvik edilmesinin yanı sıra erken çocukluk döneminin anlaşılmasına ve problemlerinin çözülmesine öncelik verilmesi toplumlar için çok önemli

bir endişe kaynağıdır (Gholami Vnovel vd., 2018). Toplumda olduğu gibi okul öncesi sınıflarda da benzersiz bireysel farklılıklar sergileyen çok sayıda çocuk vardır. Bunların arasında özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bir grup *özel gereksinimli çocuk* da bulunmaktadır.

Özel Gereksinimli Çocuklar

Özel gereksinimli çocuk (ÖG çocuk) terimi, başarı için öğrenme potansiyellerini optimize etmek amacıyla bireyselleştirilmiş eğitime ve uyarlamalara ihtiyaç duyan her çocuğu kapsar (Andrus, 2012). Ülkemizde yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (ÖEHY) (MEB, 2018) göre ÖG çocuk, *bireysel ve gelişimsel özellikleriyle eğitim nitelikleri akranlarından önemli ölçüde farklı olan bireydir*. Bu çocuklar, birbirinden farklı yetersizlik türlerine sahip çocuklardır ve yetersizlik düzeyine göre Hafif/Orta/Ağır/Çok Ağır düzey olmak üzere sınıflandırılırlar. ÖG çocuklar otizmi olan, zihinsel, görme ve işitme yetersizliği olan çocukları ve özel yetenekli çocukları kapsar (MEB, 2020). Alan yazında özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için genellikle *özel gereksinimli çocuk* ifadesi kullanılmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada da 'özel gereksinimli (ÖG) çocuk' ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2023 yılı raporuna göre dünya genelinde bir milyardan üzerinde ÖG birey bulunmaktadır ve bu sayı toplam nüfusun yaklaşık %10'unudur (WHO, 2023). Bunun gibi, çocuklara ilişkin eğitim, sağlık gibi meselelere odaklanan Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, 18 yaşın altında ÖG olan yaklaşık 240 milyon çocuğun bulunduğunu bildirmiştir (UNICEF, 2021). Amerikan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi ise ÖG olmaya yönelik artan farkındalıktan da kaynaklanabilecek şekilde yakın gelecekte ÖG çocuk sayısının artarak devam edeceğini bildirmektedir (ACDD, 2023). ÖG çocuklar/bireyler ve aileleri, engelli olmayan bireylerle karşılaştırılabilir bir yaşam kalitesine ulaşmak için genellikle ek eğitim desteğine ihtiyaç duyar ve artan harcamalarla karşı karşıya kalırlar (WHO, 2023).

Ülkemizde ÖG çocuklara ilişkin istatistiklere göz atıldığında ise Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteninde toplam nüfusun yaklaşık %7'sinin ÖG bireylerden oluştuğu; ÖG ve ağır engelli bireylerin sayısının yaklaşık 3,3 milyon olduğu görülmektedir (ASHB, 2021). Oldukça yeni bir rapora göre ise Türkiye'nin nüfusunun yaklaşık %26'sı çocuklardan oluşmaktadır. Özel eğitim alan ve Engelli Sağlık Kurulu Raporu bulunan 18 yaş altı ÖG çocuk sayısı ise 500 binin üzerindedir ve bu sayı örgün eğitimdeki çocukların %2,6'sını

oluşturur (TÜİK, 2024). Bu istatistikler yalnızca yetkili hastanelere başvuranları temsil ettiğinden özellikle erken çocukluk döneminde bu sayının daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. ÖG çocukların yakın çevresinde bulunan ebeveynlerini ve birlikte çalıştıkları çeşitli alan uzmanlarını ya da öğretmenleri düşündüğümüzde ÖG olmanın toplumun önemli bir bölümünü doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendirdiği söylenebilir. Dolayısıyla bu, adil ve erişilebilir desteklere olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

Uzun yıllar boyunca, ÖG çocuklar çok sayıda eşitsizlikle karşı karşıya kalmış, bu eşitsizlikleri gidermek için sınırlı düzeyde anlamlı eylem gerçekleştirilmiştir. Önemli ve kalıcı bir değişime ulaşmadaki zorluklara rağmen, bu çocukların gerekli desteği alma haklarının korunması zorunludur (Schormans, Hutton, Blake, Earle ve Head, 2021). ÖG çocuklar hayata dezavantajlı olarak merhaba dedikleri için desteklenmelidir. Topluma katılımlarının, kaliteli eğitime erişimlerinin, seslerini duyurabilmelerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılması büyük önem taşır. Bu engelleri aşmanın etkili yaklaşımlarından biri de *sanat eğitimi*dir ve sanat hem bir öğretim hem de bir müdahale yöntemi olarak ÖG çocukların hizmetindedir (Santos ve Carvalho, 2014).

Sanat Eğitimi

İster çizim yapmak ister boyamak isterse de bir sanat tekniğini uygulamak olsun, bir sanatsal süreci deneyimlemek, çocukların büyürken gelişimlerinin ayrılmaz bir parçası olan etkinlikler arasındadır (Kukkoneng ve Chang-Kredl, 2018). Sanat, kendi disiplinine özgü materyalleri olan ve çocukların bir anlamı aktarmasını sağlayan bir anlatım aracıdır (Read, 1981). Pek çok kişi sanatın öncelikle ünlü bir tabloyu kopyalamak veya özel bir gün için el yapımı bir hediye hazırlamak gibi görsel olarak çekici bir şey yaratmakla ilgili olduğuna inanır (Fernando-Smith, 2023). Ancak, sanat eğitimi, tüm çocukların bütünsel gelişiminde önemli bir destek aracı ve yaratıcılık için vazgeçilemez bir etkinlik türüdür (Buyurgan ve Buyurgan, 2020). Sanat, her şeyden önce bir etkinliğin sonunda duvara ya da buzdolabının kapağına asılan bir kâğıt değildir: Deneyimin ta kendisidir (Malley, 2017).

Sanat etkinlikleri aracılığıyla çocuklar, farklı malzeme ve teknikleri deneyerek yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarma fırsatı bulurlar (Eisner, 2002). Ayrıca görsel, mekânsal zekâ, görsel duyarlılık ve estetik algı gibi önemli beceriler de geliştirirler. Bu etkinlikler, çocukları hem bireysel hem de grup ortamlarında düşünce ve duygularını ifade etmeye teşvik ederek sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle sanatsal konuşma

yapmaları için cesaretlendirir. Çocukların sanata ve sanatçılara yoğun ilgi göstermesi, sanatı onlar için en cazip etkinliklerden biri haline getirmesiyle dikkat çeker (Schiller, 1995).

Sanat etkinliklerine katılmak çocuklara kendilerini ifade etme ve başkalarıyla etkileşime geçme şansı vererek mutluluk düzeylerinde önemli bir artışa yol açar (Karagiorgakis, 2013). Bu özellikle yazma veya konuşma yoluyla etkili iletişim kurmada zorluk yaşayan küçük çocuklar için geçerlidir (Jansson ve Schillereff, 1980; Matthews, 2003). Araştırmalar sanat eğitiminin ÖG çocukların çoğunluğunun eğlenceli ve tatmin edici bulduğu bir disiplin olduğunu göstermektedir (Çevirgen, Aktaş ve Kot, 2018; Mason, Steedly ve Thormann, 2004).

Okul öncesi dönemdeki çocukların devam ettiği okullarda etkinlikler hazırlanırken dikkate alınan programda, okul öncesi eğitimin niteliğini ve tüm çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla sınıflarda sanat etkinliklerine yer vermenin önemi sıklıkla vurgulanmakta ve bu etkinliklerinin yaratıcılığı, hayal gücünü ve kendini ifade ederek iletişim becerilerini geliştirmeyi desteklediği bildirilmektedir. Ayrıca, okul öncesi dönemdeki çocukların çeşitli sanat türlerini ve tekniklerini anlamalarını, sanat eserlerini incelemelerini, sanatı takdir etmelerini ve çeşitli sanatsal uygulamalar yapmalarını destekleyecek çalışmaların yapılmasının gerekliliğinden söz edilmektedir (MEB, 2024). Bu nedenle, çocukların sanatsal gelişim basamaklarının bilinmesi ve sanat etkinliklerinin buna göre planlanması önemlidir.

Çocukların Sanatsal Gelişimi

Tarih boyunca sanatsal gelişim aşamalarını kategorize etmeye yönelik en yaygın olarak tanınan, yapılandırılmış ve evrensel olarak kabul gören yöntem Lowenfeld'e (1957) atfedilmektedir. Sanat eğitiminde öncü olan Lowenfeld, çocukların çizimlerinin onların büyümelerini, düşünce organizasyonlarını ve bilişsel gelişimlerini temsil ettiğini belirterek doğrusal/sanatsal gelişimin aşamalarını şu sırayla açıklamıştır:

1. Karalama Dönemi (2-4 yaş)
2. Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)
3. Şematik Dönem (7-9 yaş)
4. Gerçekçilik Dönemi (9-11 yaş)
5. Mantık Dönemi (11-13 yaş)

6. Karar Dönemi (13-17 Yaş)

Karalama Dönemi (2-4 Yaş)

Küçük çocuklar yaratıcı olmaya doğuştan eğilimlidir ve bu nedenle genellikle sanatsal olan ya da olmayan materyallerle oynamaktan hoşlanırlar. Dolayısıyla, ilk yaşlarda bir iz bırakabilen nesneler ya da boyalar/kalemler kâğıt üzerinde değil de ağıza götürülür (Di Leo, 2003). Yetişkinler bu keşifleri hiçbir şeye benzetmeseler de bu süreçteki en önemli kişi kendileri olduğu için öncelikli amaçları kendilerine neşe getirmektir (Luckenbill, 2017).

Zaman içinde, sanatsal ifadenin temeli olan ilk ‘çizgiler’ çizilmeye başlanır. Çocuğun ince ve kaba motor koordinasyonunun geliştiği, el ve göz hareketlerini senkronize etmeye çalıştığı iki yaş civarında ilk çizgilerini yapmasıyla başlayan bu aşama, yaklaşık dört yaşında ilk sembolün ortaya çıkmasına kadar devam eder. Bu dönemde çocuklar farkında olmadan ya da ebeveynleri tarafından kendilerine verilen bir tebeşirle, kalemle veya iz bırakacak ruj gibi bir şeyle duvarları, yerleri çizmeye başlar. Bir çocuk kazara ilk çizgisini çizdiğinde, bu eylemi incelikli bir beceri haline gelinceye kadar tekrarlamaktan büyük keyif alır. Çocuğun ince motor becerileri zamanla geliştikçe, dikey çizgilerden yatay çizgilere ve sonunda eğrilere doğru ilerler. Bu aşamaları tamamladıktan sonra çocuk, dönme hareketiyle daire ve spiral çizme yeteneğini keşfeder. Yaşları daha büyük olan çocuklar, yaptıklarının bir şeye benzemesi için daha fazla çaba gösterir. Ancak genel olarak araştırmacılar, bir çocuğun ilk karalamalarının belirli bir şeyi temsil etme amacı taşımadığı konusunda hemfikirdir (Alakuş ve Mercin, 2009; Di Leo, 2003; Yavuzer, 2003).

Çocukluğun ilk aşamalarında bebeklerin duyularını kullanarak dünyayı keşfetme konusunda doğuştan bir yönelimi vardır. Nihai sonuca pek dikkat etmeseler bile nesnelerle denemeler yapmaktan, keşif deneyimini benimsemekten büyük zevk alırlar (Luckenbill, 2023). Ancak, bu dönemde çoğu ebeveynin bazı sanat türleriyle ilgilenmediği, ailelerin yaklaşık %20'sinin bebek ve küçük çocuklarını sanat eğitimiyle ilgili bir etkinliğe yönlendirmediği, ailedeki küçük çevresel desteği yeterli sandıkları, bırakın 3 yaşından küçük çocuğu olan aileleri çocukların sanat eğitimi üzerine de çok az araştırma yapıldığı da bir gerçektir (Liu, Hong, Feng, Li, Wang ve Pan, 2019). Bu erken dönemde, sanat eğitimi teşvik etmek çok önemli olduğu için ebeveynlerin kendileri bir sanatçı olmasalar veya pahalı sanat malzemelerine yatırım yapmasalar bile yaratıcılığı

teşvik edecek şekilde sanatsal etkinlikler yapılmalıdır (Fernando-Smith, 2023; Rende, 2023).

Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)

‘İlk temsili girişimler’ (Lowenfeld ve Brittain, 1970) olarak da adlandırılabilir. Çocuğun yaklaşık dört yaş civarında olduğu bu dönemde, neyi temsil etmeye çalıştıklarını tam olarak belirlemek zor olsa da, çocuklar genellikle kolayca tanınabilecek şekiller çizmeye başlar. Beş yaşına geldiklerinde ise çizimlerinde insanları, evleri veya ağaçları tanımlamaya başlamış olurlar.

Altı yaşına geldiklerinde odak noktaları şekil ve formlara kayar ve yarattıkları sanat türünü etkileyecek çeşitli unsurlar ortaya çıkar. Bu aşama, çocuğun sembolik düşünme, bağlantı kurma, kategorize etme ve sayıları anlama becerisinin giderek geliştiği şema öncesi dönemin bir parçası olarak kabul edilir. Bu dönem boyunca, çocuk kendisini çevresinin ayrılmaz bir parçası olarak görmeye; çizim yapma, düşünme, öğrenme arasındaki bağlantıları ortaya çıkarmaya başlar. Ayrıca, duyguların rehberliğinde hissettiğini resmettiği için resimler sanatçısına yani çocuğa ve ailesine odaklanır. Sanatsal anlatımını engelleyen, şematik figürlere yol açan hiçbir kısıtlama ya da kaygı yoktur. Altıncı yaşına girerken çocuğun sanatsal yetenekleri iyice gelişmeye başlar. Bu büyümenin göze çarpan işaretlerinden biri gerçekçi modellerin ortaya çıkmasıdır. Resimlerinin çoğunda kahverengi gövdeli ve yeşil yapraklı ağaçlar, kâğıdın köşesinde konumlanmış canlı sarı bir güneş bulmayı bekleyebilirsiniz. Sanat eserleri inanılmaz derecede sınırsız, basit ve canlıdır ve çoğu zaman sembollerin şeklini alır. Rengi özgürce kullanırlar. Estetik kaygısı taşımadan sınırsız bir özgüven sergilerler. Ancak, yakın çevrenin güçlü etkisi nedeniyle yaratıcılıklarına zarar verebilecek şekilde önceden öğrenilmiş şablon çizimlerini kopyalama eğiliminde de olabilirler (Artut, 2013) ya da gerçekçi sanat eserleri oluşturamazlarsa hayal kırıklığı yaşayıp sanattan uzak durmayı tercih edebilirler (Di Leo, 2003).

Bu aşama aynı zamanda çocuğun okul öncesi deneyiminin de başlangıcı olan döneme denk gelir. Okul, çocuklara sanatı keşfetmeleri ve bu sanata karşı sevgi geliştirmeleri için eşsiz bir ortam sağlar (Robb, Jindal-Snape ve Levy, 2021). Çocukluk döneminde geliştirilen sanat becerileri ve deneyimleri gelecekteki sanatı büyük ölçüde etkilediğinden, kurumun sanat eğitimi müfredatının değerlendirilmesi, çocuklara yaratıcı

bir alan belirlenmesi ve onların özgün yaratımlarına değer veren bir yaklaşımın teşvik edilmesi büyük önem taşır (Haanstra, 2010).

Şematik Dönem (7-9 yaş)

Şematik dönem boyunca çocukların inanılmaz miktarda enerjisi olur ve bunu harcamak için çeşitli etkinliklerle aktif olarak meşgul olmaya da büyük önem verirler. Bu enerjiyi kullanmak ve öğrenmelerini güçlendirmek için iyi tasarlanmış sanat etkinliklerini devreye sokmak oldukça faydalı olabilir. Bu, çocukların sanat eğitiminin değerini ve önemini takdir etmelerini ve anlamalarını sağlayabilir. İyi planlanmış sanat etkinliklerine yer vererek, çocukların sadece öğrenmesi değil aynı zamanda öğrendiklerinin kalıcı olması da sağlanabilir. Ayrıca bu dönemdeki çocuklar sözlü iletişimi tercih etme, kavramlar, nesneler ve olaylar arasında mantıksal bağlantılar kurabilme becerisi gibi bilişsel gelişim özellikleri de gösterdikleri için giderek artan ve farklılaşan biçimlerdeki formların kullanımı tekrarlanır. Çocuk iki boyutlu ve uzamsal resimler çizmeye başlar. Bu çizimler nesnelerin gerçek algısı değil, çocuğun bildiklerini ve kavramlarını yansıtır. Resimler giderek detaylanır (Artut, 2017; Fox ve Schirmacher, 2014).

Sanat Eğitiminde Bütünsel Çocuk Gelişimi Modeli

Fox ve Schirmacher'e (2014) göre küçük çocukların gelişimini incelerken fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve yaratıcı boyutların dikkate alınması gereklidir. Bu boyutlar birbirine bağlıdır ve bir boyut diğerlerini etkileyebilecek özelliktedir. Dolayısıyla, bu boyutları keşfederek sanatın çocukların genel gelişiminde nasıl bir rol oynadığı da anlaşılabilir. Küçük çocukları kapsamlı bir şekilde anlamak için onların aşağıdaki alanlardaki gelişimlerini incelemek önemlidir:

Fiziksel Boyut

Bu kapsamda kaba ve ince motor becerileri, el-göz koordinasyonu ve duyuşsal gelişim analiz edilir. Sanat etkinliklerine katılmak değerli bir deneyim sunar ve hem kaba hem de ince motor becerilerini deneyimleme ve geliştirme şansı sunar (Fox ve Schirmacher, 2014).

Sosyal Boyut

Bu boyutta çocuklar kişisel gelişime ve sosyal etkileşime odaklanırlar. Sanat aracılığıyla bireyselliklerini ifade ederler ve kendileriyle ve başkalarıyla olan ilişkilerini

keşfederler. Yarattıkları her sanat ürünü, diğerlerinden farklı, benzersiz kimliklerinin bir temsilidir. Sanat, aynı zamanda çocuklara rahatlık duygusu sağlar ve yeteneklerini ve sınırlarını anlamalarına yardımcı olur. Bireyler sosyal ortamda yaşar ve başkalarıyla olumlu etkileşimler sosyal bir ortamda çok önemlidir. Çocuklar sanat malzemelerini kullanarak sosyal oyunlar oynadıklarında hayal güçlerini geliştirir, birbirleriyle fikir paylaşımında bulunur ve sosyal becerilerini geliştirirler. Bunun gibi, sanat merkezindeki kurallar da hem grubun hem de materyallerin güvenliğini sağlarken, sıra alma, örgütlenme, temizlik gibi önemli sorumlulukları da öğretir (Fox ve Schirmacher, 2014).

Duygusal Boyut

Bu boyut, kişisel düşünceleri, kişiliği ve mizacını araştırır. Sanat duygusal tatmin kaynağıdır. Pek çok çocuk sanatsal faaliyetleriyle mutluluk, sevinç ve gurur yaşar. Bu olumlu duygular zihinsel refaha ve duyguların sağlıklı ifade edilmesine katkıda bulunur. Sanat ayrıca çocukların kendileri için duygusal önem taşıyan nesneler, fikirler, insanlar veya olaylar hakkında sözsüz iletişim kurmalarına da olanak tanır. Üstelik hayal kırıklığı ve korku gibi olumsuz duyguların paylaşılması için bir platform sağlar. Sanat özünde olumsuz duygu ve tepkilerin olumlu ve kabul edilebilir bir biçimde ifade edilmesine olanak tanır. Benzer şekilde, sanat sayesinde çocuklar yalnızca kendi duygularını ifade etmeyi değil, aynı zamanda başkalarının duygularını anlamayı ve empati kurmayı da öğrenirler (Fox ve Schirmacher, 2014).

Bilişsel Boyut

Düşünme, problem çözme, keşif, dil, merak, neden-sonuç ilişkisi, problem çözme gibi kavramlar bu boyutta incelenir. Sanat, öğrenme ve akademik performans çeşitli şekillerde birbirine bağlıdır ve iç içe geçmiş durumdadır. Fikir, olgu ve deneyimleri sanata dönüştürmek pek çok düşünme, problem çözme, neden sonuç ilişkisi, iletişim kurma, kavram öğrenme ve karar verme becerisini gerektirir (Fox ve Schirmacher, 2014).

Yaratıcılık Boyutu

Bu boyutta, orijinal düşünmeyi, hayal kurmayı ve çocukların ister kelimelerle ister sözsüz yollarla kendilerini ifade etmelerinin çeşitli yolları ele alınır. Sanat, çocukların yaratıcılıklarını, özgünlüklerini ve bireyselliklerini ortaya çıkarabilecekleri bir tuval sağlar. Çocukların sanatsal ifadeleri bazı benzerlikler taşısa da, birbirlerinden gerçekten

benzersizdirler. Sanat, hayal gücü yüksek çocuklar için fantezilerinin gerçekleşmesine olanak tanıyan değerli bir çıkış noktası görevi görür. Yaratıcılığı beslemek için gerekli olan keşif, araştırma, deney ve icatları teşvik eden açık uçlu bir etkinliktir (Fox ve Schirrmacher, 2014).

Özetle, tüm bunlara daha yakından baktığımızda sanatın çocuk gelişimiyle ne kadar bağlantılı olduğu ortaya çıkar. Çocuklara yönelik sanat eğitimi girişimleri tasarlanırken bu anlayış çok önemlidir. Aynı zamanda, çocuklar için sanat eğitimi programları hazırlanırken sanat ve çocuk gelişimi hakkındaki bu bilgilerden yararlanılabilir. Dünya genelinde milyarlarca bireyin ÖG olması, sanat eğitimi müfredatına ÖG çocukların dâhil edilmesini zorunlu hale getirmiştir (Kallio-Tavin, 2020). İstatistiklere göre, ÖG çocuk ve bireyler toplumumuzun önemli bir kısmını oluşturduğuna göre (TÜİK, 2021), sanat eğitimine ilişkin her türlü planlamalarda ÖG çocukların özelliklerinin yakından tanınması oldukça önemlidir.

Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sanat Eğitimi

Eşref Armağan, Muhammed Yalçın, Frida Kahlo gibi isimleri birbirine bağlayan nedir?: ÖG olmaları ve sanata derin bir ilgi duymalarıdır. Ayrıca alan yazında, Eşref gibi görme yetersizliği olan (Hayhoe, Cohen ve Carrizosa, 2019), Muhammed gibi zihinsel işlevlerde yetersiz (Laçınbay ve Yılmaz, 2018), Van Gogh (Wikipedia, 2023) gibi otizmle ilişkili özellikler sergileyen veya kavrama düzeyi daha yavaş olan çok sayıda dünyaca ünlü sanatçının altı çizilmektedir. Çoğu birey gibi, ÖG çocukların da sanatla uğraşma konusunda kendilerine özgü deneyimleri vardır (Loesl, 2012).

ÖG bireyleri/çocukları güçlendirmek, hayata yetersizliklerle dolu bir şekilde başlamanın zorluklarıyla karşı karşıya oldukları için çok önemlidir. Toplumla aktif olarak bütünleşmenin ve kaliteli eğitime erişimlerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılması, seslerinin duyurulması bir zorunluluktur. Sanat eğitimi, bu engellerin aşılmasında değerli bir çözüm sunar. Sanat eğitimini deneyimleyen ÖG çocuklar sadece eğitim almakla kalmaz aynı zamanda gerçek hayat senaryolarına da aktif katılımlarını teşvik eden bir müdahaleye de katılmış olur. Bu yaklaşım onların yeteneklerini geliştirir ve bağımsızlıklarını destekler (Santos ve Carvalho, 2014).

Birleşmiş Milletlerin raporuna göre, yetersizliği olan bireyler normal şartlarda dahi eğitim, sağlık gibi temel hizmetlere erişimde ve topluma tam katılımda çeşitli

zorluklarla karşılaşmaktadır. Bazı durumlarda ÖG çocukların karşılaştığı bu eşitsizlikler daha da artmakta ve ek riskler de ortaya çıkabilmektedir (UN, 2020) Schormans ve diğerlerinin (2021) işaret ettiği gibi, ÖG bireylerin/çocukların yaşam koşullarının dikkate alınmaması, onların hizmetlere erişimlerini önemli ölçüde etkiler. Aynı durum sanat eğitimi için de geçerlidir. Sanat, ÖG çocuklara yönelik müfredatın önemli bir parçası olmasına rağmen, öğretimde kullanılan yöntem ve materyaller her zaman bu çocuklar düşünülerek tasarlanmamaktadır (Loesl, 2012).

ÖG çocuklar kendilerini ifade etmek için sanat etkinliklerini uygulamaktan keyif alırlar (Ikeda, Oe, Kitajima ve Shibata, 2023). Bu çocuklar çizim, resim, kil ve kâğıt el sanatları gibi büyüleyici sanat ürünleri yaratma yeteneğine sahiptir. Yaptıkları değerlendirildiğinde, bu sanat eserlerinin, yakın sosyal ve fiziksel çevrelerindeki önemli deneyimlerine dair benzersiz bakış açılarının sözlü temsilleri olduğu ortaya çıkar (Navei, Akyem ve Diabour, 2022).

ÖG çocukların sanat etkinliklerine katılımını, ilgisini ve öğrenmesini artırmak için yapılabilecek çok sayıda değişiklik ve uyarlamayla sanat etkinliklerine aktif olarak katılmak ve yardıma ihtiyaç duymadan ilerleme sağlamak mümkün olmaktadır (Eren, Geçen ve Çalış, 2019). Üstelik ÖG çocukların sanatsal çabalarını desteklemek karmaşık veya bütçeyi zorlayıcı olmak zorunda değildir. Çocuğunun yaratıcılığını keşfedebileceği bir alan yaratmak için evde veya doğada bulunan günlük malzemeler de kullanılabilir. Kâğıt havlu rulosu, renkli kâğıt, düğme, bant, yapıştırıcı, pamuk, karton ve makas gibi eşyaların tümü sanat yapmak için uygundur. Çocuklarda sanat sevgisini geliştirmek için süslü malzemelere ihtiyaç yoktur (Fernando-Smith, 2023; Rende, 2023).

ÖG çocukların sanatsal gelişimi farklı çevrelerde dengeli bir şekilde mutlaka desteklenmelidir. Bunlardan biri çocukların kendi *evleridir*. Çocuklar nasıl emeklemeden yürümeye, ağlamadan konuşmaya doğru ilerliyorsa, keşifler yoluyla ellerini ve zihinleriyle farklı sanat materyallerinin olanaklarını da keşfeder (Luckenbill, 2023). Aslında her bebek değişen derecelerde sanatsal potansiyelle doğar. Ancak uygun fırsatlar ve rehberlik yoksa belirli yetersizliklerle doğan ya da bunlardan etkilenen bebekler/çocuklar sanatsal yeteneklerini ortaya çıkaramaz (Morris-Kay, 2010). Araştırmalar, ÖG çocuğun evde sanatla erken tanışmasının, gelecekte sanatla ilgilenmesini büyük ölçüde etkilediğini göstermektedir. Ne yazık ki, sosyal imkânlardan yoksun ve ÖG küçük çocuklar çoğu zaman akranları gibi kapsamlı bir sanat eğitimi alma

fırsatına sahip değildir (Rabkin ve Hedberg, 2011). ÖG çocukların ebeveynleri ve bakıcıları da dâhil olmak üzere yetişkinler, evdeki sanatsal çabaların desteklenmesinde önemli rol oynar. Ancak sanatsal faaliyetlerin kalitesi bu yetişkinlerin sağladığı kaynaklara bağlıdır. Çocuğun bu dönemde sanatla kurduğu bağ, yetişkinlerin sanata verdiği önemle doğrudan bağlantılıdır. Sanat ebeveynlerin günlük yaşamlarında önemli bir yere sahip değilse çocuklar için de anlam taşımaz. Benzer şekilde, çocuğun sanata olan eğilimi de ailenin sosyoekonomik durumu, mesleği ve eğitim durumundan etkilenir (Robb vd., 2021).

ÖG çocukların doğru desteklerle sanatsal deneyim sağlaması gereken diğer ortamlardan biri *devam ettikleri okuldur*. Dünya çapında milyarlarca bireyin çeşitli yetersizlikleri olması nedeniyle ÖG çocukların sanat eğitimi müfredatına dâhil edilmesi kaçınılmaz bir gerçek haline gelmiştir (Kallio-Tavin, 2020). ÖG bazı çocuklar için sınıfları, sanatı gerçek anlamda deneyimleyebilecekleri tek yerdir (Loesl, 2012). Nitelikli sanat eğitimiyle eşitlik arasındaki bağlantı ortaya konmuşken (Lummis, Morris ve Paolino, 2014) pek çok ÖG çocuk okula başlamadan sanatla ilgilenme şansına sahip olamaz (Rabkin ve Hedberg, 2011).

Ülkemizde okul öncesi eğitim programında sanat etkinliklerine ayrılması gereken süre ve sanata ilişkin belirlenen öğrenme çıktılarının hangi süreçle veya etkinlikler yoluyla uygulanacağı okul öncesi öğretmeni tarafından belirlenir (MEB, 2024). Türkiye’de sanat alanında yapılan araştırmalara bakıldığında bulguların uzun yıllardır aynı kaldığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenler sanat öğretme konusunda kendilerini hazırlıksız hissediyor; müfredatta sanat eğitime ayrılan zaman yetersiz; ortamdaki sanat materyalleri yetersiz; ebeveynleri ÖG çocuklara yönelik düşük beklentiler içindedir (Çakmak ve Türkcan, 2019). Doğudan batıya uzanan dünyanın çeşitli yerlerinde de benzer senaryoların olduğu belirlenmiş ve ebeveynlerin çocuklarının matematik, fen bilimleri ve dil gibi konularda akademik becerilerini öne çıkarırken sanat eğitimi ihmal etme eğiliminde oldukları ortaya çıkarılmıştır (Wittber, 2017). Bu faktörler, sanat etkinliklerinin öncelikle 'çizim' görevleri etrafında dönmesine neden olmuş ve ülkemizde sanat eğitiminin ilerlemesine uzun yıllardır zorluklar yaratmıştır (Çakmak ve Türkcan, 2019).

ÖG çocukların kendilerini sanata kaptırabileceği ve yaratıcılıklarını açığa çıkarma fırsatı bulabilecekleri diğer ortam ise *sanat müzeleri ve sanat atölyeleridir*. Buralar, sanat

etkinlikleri için mükemmel yerlerdir. Bu ortamlardaki çeşitli programlar, ÖG çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocuklara, öğretmenlere ve araştırmacılara benzersiz öğrenme deneyimleri sağlar (MEB, 2019). ÖG çocuklar, müzedeki eğitim faaliyetlerine katılarak hem bilgilerini artırabilir hem de sanata ve yaratıcılığa karşı derin bir takdir geliştirebilirler. Ayrıca müzelerin bilgi edinme, sosyalleşme ve iletişim davranışları üzerinde olumlu etkisi vardır (Deng, 2015). Müze bünyesinde sanat eğitimi programları uygulandığında ÖG çocuklar sanat projelerine katılmaktan büyük keyif alır ve müze ortamında yeniden sanatla iç içe olma fırsatını sabırsızlıkla bekler (Erdoğan, 2017).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda, okul dışı öğrenme ortamlarından olan müze veya sanat atölyelerinde ÖG çocuklarla giderek artan şekilde daha fazla deneyim sağlandığı göze çarpmıştır. Clarkin-Phillips, Carr, Thomas, Waitai ve Lowe (2013) çocukların üç-dört gibi çok küçük yaşlardan itibaren bile bir müze ziyaretçisi veya sergileyicisi olmaya ilişkin bilgilendirilmesiyle birlikte, müze ve sanat galerilerinde yeni anlayışlar ve gerçekler oluşturabildiklerini bildirmişlerdir. Buna göre, ebeveynleri çok küçük yaşlardaki ÖG çocukları müzelere götürdüğünde, onlara birer sanat okuryazarı olmaları yolunda ilerlemeleri için yardım etmiş olurlar. Ayrıca, son yıllarda müzelere olan ilgi arttığı için müzelerin sıklıkla sanat eğitimi için kullanıldığı ve müzelerin rolüne ilişkin farkındalığın arttığı açıkça görülmektedir. Bu bağlamda, aileyle yapılan müze ziyaretlerinin son derece değerli olduğu, aileleriyle birlikte müzeye giden ÖG çocukların birlikte etkileşimde bulundukları ve keyifli vakit geçirdikleri belirlenmiştir (Demir ve Akyol, 2022; Erdoğan, 2017; Fortuna vd., 2024; Lessner Lištiaková, 2024; Magkafa, 2022; Okvuran, 2017; Stringer, 2013; Tavşan ve Bektaş, 2023; Woodruff, 2019, 2023).

ÖG söz konusu olduğunda zaman içinde varlığını sürdüren iki tartışma vardır: ÖG kişiler beceriksizdir ve beceriksiz olduğu düşünülen kişilerden, daha fazlası beklenemez. Bu bakış açılarının her ikisi de ÖG çocukların sanatsal gelişimini ve potansiyelini engeller (Culbert, Jones, Foster, Loeppky ve Weber, 2020). Ne yazık ki, ÖG çocukların başarısız oldukları, engeli olmayan akranlarıyla eşit olmadıkları ve sınırlı yetenekleri nedeniyle daha düşük beklentilere sahip olunması gerektiği inancı günümüzde de devam etmektedir (Niestorowicz, 2017).

Sanat etkinliklerinin ÖG çocuklarla yürütülmesi konusunda önemli karşıt görüşlerden ilkinde göre, sanat eğitimi ÖG çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimi alanlarına ilişkin beceriler geliştirmelerinde güçlü bir araçtır (Silver, 1975, 1989;

Silver ve Lavin, 1977). Bu nedenle, tüm çocuklar küçük yaşlardan itibaren sanatla meşgul olmalıdır (Winsler, Gara, Alegrado, Castro ve Tavassolie, 2019). ÖG çocuklar da tıpkı tipik gelişim gösteren akranları kadar sanat etkinliklerini uygulamada yeteneklidir ve ilgi gösterir (Silver, 1989). ÖG olan ve olmayan çocukların sanat etkinliklerindeki benzerlikler, farklılıklardan daha fazladır (Aleksandrovich ve Zoglowek, 2014; Demir, 2005; Kotroni, Bonoti ve Mavropoulou, 2019; Metin ve Aral, 2020). ÖG çocuklar sanat materyallerini uygun şekilde kullanabilir ve sanat yapmaya önce çekinerek başlasalar da (Demir, 2005), sanatsal gelişimlerinde akıcılık ve beceri anlamında zamanla önemli artışlar gözlenir (Furniss, 2011; Gross, 2017; Hirsch, 1988; Köse, 2006).

Diğer görüş ise sanat etkinliklerinin ÖG çocuklar için uygun çalışmalar olmadığı yönündedir. Buna göre, sanat etkinlikleri, ‘okul süresi içinde yapılabilecek etkinlikler değildir’ ve ÖG çocuklar sanat etkinliklerini tamamlayamamaktadır (Kartopu, 2017). Silver’e (1989) göre, yetişkinlerin sanatın ÖG çocuğa olan katkılarına ilişkin düşük beklentileri, sanata ilişkin farkındalığın olmayışı, yetişkinlerin de sanat deneyimlerinin olmaması, sanatı yalnızca bir eğlence zamanı olarak görmek, ÖG çocuklara akademik veya günlük yaşam becerilerin öğretimi meselesinin daha önemli ve acil olması ve sanatı uygulamayı ekonomik bulmama gibi nedenler, sınıflarda sanat eğitiminin yer bulmamasıyla sonuçlanır. Oysaki erken yaşlarda deneyimlenen sanat eğitiminin ÖG çocuğun akademik, bilişsel, sosyal ve dil gelişimine katkıları vardır. ÖG birçok birey/çocuk sanattan keyif alabilir ve yaratıcılıklarını sanat aracılığıyla ifade edebilir (Alvino, 2000).

Sınıflarındaki çocukların ihtiyaçlarını karşılamak öğretmenlerin sorumluluğundadır ve okulda kaliteli sanat etkinliklerinin sağlanması çocuklar için hayati öneme sahiptir. Kartopu’nun (2017) araştırmasında belirlediği öğretmenlerin sanat eğitimi uygulamada önemli sorumluluğu vardır. Ayrıca, öğretmenlerin çocuğa yüklediği rol, sanatın onun hayatındaki önemini de etkilemektedir: Çocuk öğretmeni tarafından öğrenci olarak mı yoksa yetişmekte olan bir sanatçı olarak mı görülüyor? (Robb vd., 2021). Konu çocuklara gelince, onların öğrenci kimlikleri sıklıkla vurgulanır ve eğitim sistemi belirli hedeflere ulaşmaya öncelik verme eğiliminde olduğu için bu yaklaşım, çoğu zaman sanatın ve sanat eğitiminin önemini göz ardı etmektedir. Sonuç olarak bu ihmal, ifade özgürlüğünün engellenmesi, yaratıcılığın azalması gibi birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olur (Leung, 2020).

Novacovič' in (2015) belirttiği gibi, okul öncesi öğretmenlerinin sanata ilişkin olumlu görüşleri, sanat etkinliklerini sınıflarına ne sıklıkla dâhil ettikleriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin sanat eğitimi uygulamaları, Cemiglia (2006) ve Oliver (2017) tarafından tartışıldığı gibi, eğitim geçmişleri, öğretmen olarak sanat eğitimi deneyimleri, sanat eğitiminin avantajları hakkındaki inançlar, kişisel hobiler ve çocukluktaki sanat deneyimleri gibi birçok faktör tarafından ortaklaşa şekillenir. Sanat eğitimi, çocuklara bu kadar değerli katkılar sağlamasına rağmen, Akyıldız (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıfında bir sanat etkinliğini hiç uygulamayan okul öncesi öğretmenlerin oranı %10; ara sıra uygulayanlar ise %25 ile oldukça düşündürücü bir değer olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, Aykanat'a (2018) göre, okul öncesi öğretmenlerin yaklaşık %4'ü sanat eğitimi önemsiz bulmakta, çocuğa herhangi bir katkısının olduğunu düşünmemektedir.

Sonuç olarak, ÖG çocuklara akademik veya günlük yaşam becerilerini öğretmek ne kadar önemliyse (Silver, 1989), sanat etkinliklerinin tüm çocuklar için değerinin farkına varmak da aynı derecede önemlidir. Ancak, ÖG çocukların sanat etkinliklerine dâhil edilmesi konusunda zıt görüşler ortaya atılmıştır. Bazıları sanat eğitiminin ÖG çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil becerilerini geliştirerek büyük fayda sağlayabileceğine inanırken, diğerleri sanat etkinliklerinin bu çocuklar için uygun olmayabileceğini savunur. Yetenekleri ne olursa olsun tüm çocukların sanat etkinliklerine katılımını teşvik etmek için farklı stratejilerin bir araya getirilmesiyle, her ÖG çocuk sanatın sunduğu zenginleştirici deneyimden keyif alabilir ve bundan yararlanabilir (Alvino, 2000). Tüm çocuklar, sanat eğitimi de dâhil olmak üzere her alanda gelişme fırsatlarına erişebilmelidir (Schiller, 1995).

Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Eğitimi

Bir çocuğun sanatı, kim olduğu, umutları ve korkuları hakkında çok şey ortaya koyarken aynı zamanda kendisine ve çevresine dair anlayışına yönelik gerçekleştirdiği adımları anlatır (Gerber, Guay ve Burnette, 2024). Bu bölümde okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklarla uygulanan sanat eğitiminin etkililiğini artırmaya yönelik daha derin bir anlayışa sahip olmak için çocukların özellikleriyle ilişkili alan yazına yer verilmiştir.

Zihin Yetersizliği Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sanat Eğitimi

Zihin yetersizliği tanılı çocuklar, bilişsel işlevlerde, kavramsal, sosyal ve uyumsal becerilerde çeşitli zorluklarla karşılaşan bireylerdir. Dolayısıyla farklı düzeylerde uzmanlaşmış eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyarlar (MEB, 2018a). Bu çocuklar uzun süre odaklanmayı sürdürmekte zorlanır, dikkatleri bir şeyden diğere hızla geçme eğilimindedir ve yeni ipuçlarına dikkat etmek yerine zaten aşina oldukları ipuçlarına odaklanmayı tercih ederler (Cavkaytar ve Diken, 2006; Eripek, 2001). Bilişsel yeteneklerinin düşük olması, algılarının kısıtlı olması, dikkat sürelerinin kısa olması ve dikkat dağınıklığına yatkın olmaları nedeniyle somut, el becerisine dayalı etkinliklere odaklanan sanat eğitimine katılmalarının faydalı olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Artut, 2013). Bu çocuklarla çalışırken beceri öğretiminde yaygın olarak kullanılan etkinlik çizelgeleriyle öğretim, video model yoluyla öğretim, doğrudan öğretim ve yanlışsız öğretim gibi bazı yöntemler oldukça etkilidir (MEB, 2018b).

Bilişsel güçlükleri olan bu çocuklar sanat materyalleriyle çalışarak soyut kavramları daha iyi kavrayabilir ve onları daha somut hale getirebilirler (Loesl, 2012). Zihin yetersizliğinden etkilenmiş ÖG çocuklara yönelik hazırlanan sanat etkinliklerinin dikkatli bir şekilde planlanması, adım adım, sıralı ve tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha basit olması önerilir (Artut, 2013). Benzer şekilde, sanat etkinliklerini basitleştirmek ve bölümlere ayırmak da oldukça faydalı olabilir (Fannan, 2017). Ayrıca, sanat etkinlikleri için konu ve materyal seçerken zihin yetersizliği olan çocukların gelişim ve ilgi alanlarının dikkate alınması önemlidir. Benzer şekilde, oturma düzeni için çocukların sanat etkinliği sırasında kullanacakları sandalyelere görsel hatırlatma amacıyla fotoğraflarının yapıştırılması da bir yaklaşım olabilir. Alternatif olarak belirlenen oturma yerlerini işaretlemek için çeşitli görsel materyaller kullanılabilir (Yılmaz ve Altun Könez, 2019).

Dil-Konuşma Yetersizliği Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sanat Eğitimi

Dil-konuşma yetersizliği tespit edilen çocuklar, gösterdikleri nedenlere, zamanlamaya veya semptomlara göre gruplandırılır. Akıcılık, dil, edinilmiş dil, konuşma, motor konuşma, ses ve rezonans bozuklukları dahil olmak üzere çeşitli dil ve konuşma bozuklukları mevcuttur. Dil bozuklukları bilişsel işlevlerle ilişkili unsurları kapsarken, konuşma bozuklukları motor bozuklukları içermektedir (Diken ve Ağar, 2022a).

Bir sanat etkinliğinde kullanılan basit materyaller, birden fazla dil becerisinin geliştirilmesine yardımcı olabilir ve bu da onu, ÖG çocukları desteklemenin uygun maliyetli ve verimli bir yolu haline getirebilir. Çünkü sanat, boya kalem kullanımının çok ötesindedir. Çocukların sanata olan tutkusundan yararlanılarak, yönergeleri takip etme, 5N1K sorularını yanıtlama ve alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirme gibi egzersizler yoluyla dil gelişimini artırmak için müdahale programları hazırlanabilir (Good, 2017).

Dil-konuşma yetersizliği tanıılı ÖG çocuklarla bir sanat etkinliği yürütürken basit ve net cümleler kullanarak çocukların dil ve konuşma becerilerinin sınırları içerisinde kalmak esastır. Ayrıca, geri plandaki seslerin azaltılması ve sade bir dilin kullanılması büyük önem taşır. Sanatla ilgili etkinliklere katılırken yetişkinler, daha yavaş konuşmalı, anlaşılması kolay yönergeler vermeli ve karmaşık cümlelerden veya mecazi ifadelerden kaçınmalıdır (Diken ve Ağar, 2022a). Bunun gibi, bu çocukların göz hizasına kadar çömelmek ve göz teması kurarak yönergeleri iletmek, belirlemeleri ve seçmeleri için iki sanat materyali sunmak, çocuğu iletişimi başlatmaya teşvik etmek ve geri bildirim sağlayarak harekete geçmek yararlı olacaktır (Allen ve Cowdery, 2015).

Otizm Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sanat Eğitimi

Günümüzde otizm tanısı alan ÖG çocuk oranı 1/36 olarak en yaygın karşılaşılan yetersizlik türüne dönüşmeye başlamıştır (Maenner, Warren, Williams, Amoakohene, Bakian, Bilder vd., 2023; Tohum Otizm Vakfı, 2024). Otizm tanısı alan çocuklar duyuşsal ve devinsel becerilerinde çeşitli zorluklarla karşılaşır ve bu da sosyal gelişimlerini etkileyebilir. Sonuç olarak bu zorlukların üstesinden gelmek için özel eğitime ihtiyaç duyarlar. Bu çocuklar 'görüntüleri işlemede sözcükleri işlemekten daha iyidir' (Gowen ve Hamilton, 2013). Sanat eğitimi söz konusu olduğunda, otizm tanılı çocuklar görsel olarak daha hızlı öğrendikleri için sanat etkinliklerinde de görsel tabanlı yardımcı araçlar kullanılabilir.

Otizm tanılı çocukların sanat etkinliklerine katılımını artıracak çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Örneğin, çocuğun bir sanat etkinliğine sorunsuz şekilde geçiş yapmasına yardımcı olmak için etkinliklerin sırasını gösteren önce-sonra kartları kullanılabilir veya bir sanat görevini tamamladıktan sonra ilgili geçiş kartı/resmi gösterilip bir sonraki görevine kolaylıkla yönlendirebilir. ÖG çocuğu geçişe yönlendirmek için geçiş yapacağı etkinliği/görevi işaret eden en uygun resim/fotoğraf gösterilebilir (Ergin ve Bakkaloğlu,

2015). Benzer şekilde, çocuğun masasında görsellerin yer aldığı bir etkinlik çizelgesinin bulunması, izlenecek adımları hatırlatabilir (Allen ve Cowdery, 2015). Bunun gibi, eğer ÖG çocuk dokulara duyarlıysa destek için sanat etkinlikleri sırasında onlara sınırlı sayıda nesne veya doku açısından hoşlandıkları nesneler sunmakta fayda vardır. Bu onların neyi, nasıl kullanacakları konusunda karar vermelerini sağlar. Bazı sanat malzemeleri dokunma ve duyuşsal açıdan çocuğu rahatsız ediyorsa bunların benzer alternatiflerle değiştirilmesi önerilebilir. Sese duyarlı otizm tanılı çocuklar içinse kendi tercihlerine göre sanat etkinlikleri yapabilecekleri, belirlenmiş 'sessiz alanlar' oluşturmak çok faydalı olabilir (Yılmaz ve Altun Könez, 2019). Ayrıca sanat etkinlikleri sırasında bir zamanlayıcının kullanılması çocuğun zamanı etkili bir şekilde takip etmesine de yardımcı olabilir (Fannan, 2017).

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sanat Eğitimi

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı konan çocuklar sıklıkla üç temel semptom tipi sergilerler: hiperaktivite, dikkat eksikliği veya dürtüsellik sorunları. Bazı durumlarda bu çocuklar hem büyük hem de küçük motor becerilerinde zorluklar yaşayabilir, işitsel ve görsel hafızada zorluk yaşayabilirler. Olumlu geri bildirim sağlamak, olumlu davranışların güçlendirilmesine yardımcı olduğundan ve özgüvenlerini güçlendirdiğinden bu çocuklar için oldukça faydalı olabilir (Allen ve Cowdery, 2015). Dikkat kısıtlılıkları nedeniyle etkinliklere veya derslere ayak uydurmakta zorlanabileceklerini kabul etmek önemlidir (Diken ve Ağar, 2022b).

Sonuç olarak, gelişmekte olan birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de, ÖG çocuklara ve ailelerine erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmetleri sunmanın önemi giderek artmaktadır (Diken vd., 2012). Dolayısıyla, daha kapsayıcı ve erişilebilir bir toplumu teşvik etmek amacıyla, herkes için daha iyi bir geleceğin şekillendirilmesi ve 'geride kalanların daha da geride kalmamasını' sağlamak için sanat eğitimine önemli bir yatırım yapılması çok önemlidir (Schormans vd., 2021). Erken çocukluk döneminin (0-8 yaş) hızlı gelişim gösterdiği göz önüne alındığında (Konuk Er, 2022), ÖG çocuklara gerekli destek ve eğitimin sağlanması amacıyla sorunların derhal tespit edilmesi ve bir erken müdahale aracı olarak hizmet edebilecek sanat eğitiminden yararlanması gerektiği açıktır.

Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Sanat Eğitiminin Amaçları

Ülkemizde okul öncesi eğitimin niteliğini ve tüm çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla sınıfta zengin öğrenme deneyimlerine yer vermenin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Okul öncesi müfredatında yer bulan çalışmalardan biri “sanat” alanıdır. Okul öncesi dönemde, tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik sanat eğitimi programlarında çocukların görsel olarak iletişim kurabilmelerini sağlamak ana hedeftir. Bunun yanında, sanat eğitimleriyle gözlemlerini, hayallerini, duygu ve düşüncelerini sanatsal ifadelerle dönüştürebilmeleri; temel sanat öğelerini tasarım ilkelerini kendi sanat eserlerinde uygulayabilmeleri; farklı toplum ve kültürlerin sanatını tanımaları; çeşitli sanat formlarını, bunları yaratan sanatçıları takdir etmeleri ve eserleri analiz etmeleri de beklenir (MEB, 2024).

ÖG çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar için sanat eğitiminin hedefleri de neredeyse aynıdır. ÖG çocuklara yönelik sanat eğitimi programları, onların ince motor becerilerini kuvvetlendirmeyi, bu beceriler aracılığıyla kendini ifade etmeyi kolaylaştırmayı, temel çalışma alışkanlıklarını kazandırmayı, bu becerileri kullanarak serbest zamanları değerlendirmelerini teşvik etmeyi, takım çalışması becerilerini geliştirmeyi, merak ve sanata ilgiyi beslemeyi ve estetik değerlere ilgiyi artırmaya yönelik hazırlanmıştır. Ayrıca, ÖG çocukların gelişimini desteklemek için sekiz farklı öğrenme alanındaki yeterliliklerini sergilemeleri önemli olduğu için şekillendirme, parça-bütün ilişkilerini anlama, çizim ve boyama yoluyla kendini ifade etme, yırtma ve yapıştırma uygulamaları yapma, kesme tekniklerine hâkim olma, baskıyı keşfetme ve katlamayı öğrenmelerine önem verilmiştir (MEB, 2018c, d). Açıkça görüldüğü gibi ÖG olan ve olmayan her iki çocuk grubunun da benzer hedefleri vardır. Eğitim her zaman değişen ve çok yönlü bir bulmaca gibidir. Her parça birlikte çalışır, dolayısıyla bir yönü, sanat eğitimi, gözden kaçırmak tüm sistemi etkileyebilir, geri kalanlar için istenmeyen sonuçlar doğurabilir (Züngür, 2022).

Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuklara Katkıları

Sanat eğitiminin ÖG çocukların kapsamlı gelişimini nasıl olumlu yönde etkileyebileceği ve nasıl fayda sağlayabileceği aşağıdaki başlıklar aracılığıyla incelenmiştir.

İnce Motor Becerilere Sağladığı Katkılar

İnce motor becerilerin ve sanat becerilerinin gelişimi birlikte ilerler ve karşılıklı olarak birbirine fayda sağlar. İnce motor beceriler, çocukların düşüncelerini sanat etkinlikleri yoluyla ifade etmelerine olanak tanır (Sazak, 2020). Benzer şekilde ÖG çocuklarda el-göz koordinasyonu, el-kas gelişimi gibi ince motor becerilerin geliştirilmesi için de sanat etkinlikleri önemlidir (Eren vd., 2019).

Sanat etkinlikleri çocuklara ince motor becerilerini geliştirmeleri ve hızlandırmaları için sayısız fırsat sağlar. Makas kullanırken, tutkal şişesini sıkarken veya kille çalışırken yaptıkları şeyler, bir sonraki okul yılında kalem kullanmada ustalaşmak için gereken kaslarını güçlendirir. Bu nedenle ÖG çocukların sanat etkinlikleri sırasında ellerini kullanmalarına fırsat verilmeli (Rende, 2023) ve ince motor becerilerinin geliştirilmesi için eğlenceli bir şekilde dikiş, heykel yapma ve kil gibi sanat etkinlikleriyle meşgul olma fırsatı verilmelidir (Ikhtiyorovna, 2020).

Bilişsel Gelişim Alanına Sağladığı Katkılar

Pek çok kişi sanatın yalnızca ünlü bir tabloyu kopyalamak veya özel bir gün için el yapımı bir hediye gibi görsel olarak çekici bir şey yaratmakla ilgili olduğuna inanır (Fernando-Smith, 2023). Oysaki sanatla meşgul olan çocuklar sanat materyalleriyle çeşitli keşiflere girer ve sonuçta önemli deneyimler elde eder. Edindikleri bu deneyimler arasında ‘düşünme, araştırma, sorgulama, deneme, risk alma, yeniden değerlendirme, keşfetme’ gibi bir dizi bilişsel süreç yer alır (Polster, 2010).

ÖG çocuklar, sanat yaratma sürecinde sürekli olarak yeni yöntem ve yaklaşımlarla tanıştırılır, bu da keşif ve beceri geliştirme için yeni yollar açar. Sonuç olarak yeni bilgiler edinme ve gelişimlerini artırma fırsatına sahip olurlar (DeCleene, 2015). Sanat alanında bir soruya birden fazla geçerli yanıt ya da bir soruna çeşitli çözümler bulunabilir. Ayrıca çocukların farklı yaklaşımları keşfetmeleri teşvik edilir. Farklı ihtiyaç ve yeteneklere sahip çocukların hayallerini veya sanatsal ifadelerini 'yanlış' olarak etiketlemek yanlıştır. Sonuç olarak, sanat eğitimi bu çocukları özgürleştirir ve güçlendirir (MacLean, 2008).

Çocukların yalnızca son ürünün güzelliğine odaklanmak yerine süreç içindeki çabaları için ödülmesi, gelecekteki değerli akademik becerilerin zeminini oluşturan pek çok beceriyi kazanabilecekleri fikrini de güçlendirir. Çocukların çabaları için desteklenmesi, aynı zamanda bilişsel gelişimlerini de destekler. Çünkü ÖG çocuklar sanat

yaratma süreci boyunca problem çözme ve odaklanma da dâhil olmak üzere sıralanan bu bilişsel becerileri sanatsal süreç içinde geliştirebilirler (Anderson ve Valero, 2020; Karagiorgakis, 2013).

Dil Gelişimi Alanına Sağladığı Katkılar

Sözlü iletişim ÖG bazı çocuklar için zorlayıcı olabilse de, sanat etkinliklerine katılmak onlara kendilerini ifade etme ve kişiler arası iletişim becerilerini geliştirme için değerli bir çıkış noktası sağlar (Greene, 2023; Lawson, 2001). Ayrıca çocukların kendilerini ifade etmeleri için güçlü bir yol sunarak kişisel gelişimlerine katkıda bulunur (Yates ve Szenasi, 2021). Sanat aracılığıyla makas, kolaj, renk, doku gibi çeşitli sanatsal kavramları adlandırmayı öğrendikçe çocukların kelime dağarcıkları genişler. Bunun gibi, sanat eserleriyle ilgili düşünce ve fikirlerinin tartışılması erken okuryazarlık becerileri de desteklenir (Bongiorno, 2023). Sanat, dünya çapında aralıksız olarak ortaya çıkan evrensel bir olgudur ve sınırları aşan sanatçı Frida Kahlo'nun örneklediği gibi, ÖG bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırma konusunda muazzam bir potansiyele sahiptir. Dahası sanat, nesiller boyu sürecek fikirlerin paylaşılması için bir araç görevi görebilir (Greene, 2023).

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına Sağladığı Katkılar

Sanat etkinliklerinden yararlanmak, salt sanat yaratmanın ötesine geçer; çünkü sanat aynı zamanda ÖG çocuklarda çok çeşitli sosyal becerilerin gelişimini kolaylaştıracak etkili bir araç olarak da hizmet eder (Ikeda vd., 2023). Sanata katılmanın kişilerarası ilişkileri geliştirme, işbirliğini geliştirme, sosyal çeşitliliğin kabulünü, paylaşmayı ve yardım istemeyi teşvik etme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır (Anderson ve Valero, 2020; Casciano, Cherfas ve Jobson-Ahmed, 2019; Çevirgen vd., 2018; Gross, 2017; Schweizer, Knorth, van Yperen ve Spreen, 2020).

Sanat, ister bireysel ister grup ortamında yapılsın, oyun etkinliklerine katılmaya benzer önemli bir anlam taşır. Çocuklar birlikte resim yaptıklarında yalnızca ortak ilgi alanları üzerinden bağ kurmakla kalmazlar, aynı zamanda sürecin tadını çıkarırken anlam yaratma konusunda işbirliği de yaparlar. Sanatsal uygulamalarda bulunmak, sosyal büyüme ve yaratıcı ifade için bir katalizör görevi görür. Çocuklar, bir grupta sanat etkinliği yürütürken izlendiklerinde, pek çok şey hakkında değerli bilgiler toplanabilir. Bu nedenle, ÖG çocuklara akranlarıyla birlikte sanatsal çalışmalar yapmaları için bol

miktarda fırsat sağlamak önemlidir (Kukkoneng ve Chang-Kredl, 2018). Ayrıca sanat eğitimi, tipik gelişim gösteren çocukların ÖG akranlarının haklarını savunabileceği kapsayıcı eğitimi teşvik etmede kolaylaştırıcı görevi görme potansiyeline de sahiptir (Duku, 2017). Çeşitli araştırmalar, ÖG çocukların toplumla bütünleşmesini kolaylaştırmada sanat eğitiminin önemli rolünü vurgulamaktadır (Salderay, 2010). Sonuç olarak sanat eğitimi, sosyal gelişimin desteklenmesinde önemli bir rol oynamakta, hem ÖG çocukların hem de akranlarının sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, sanat, sosyal-toplumsal çerçevede önemli bir değere sahiptir (Vilkeliënê, 2015).

Sanat eğitimi çocukların kişisel gelişiminde önemli bir rol oynar. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren resim yapma, heykel yapma gibi çeşitli sanat etkinlikleriyle meşgul olurlar. Çocukları sanat aracılığıyla kendilerini ifade etmeye teşvik etmek, yalnızca olumlu duygular yaşamalarına olanak sağlamakla kalmaz, aynı zamanda özellikle ÖG çocuklarda aidiyet, tatmin ve gurur duygusunu da geliştirir. Üstelik sanat, yetişkinlerin, çocukların farklı geçmişlerini anlamaları için bir platform sağlayarak, onların deneyimlerini kâğıda aktarırken sınıfla gerçek dünya arasındaki boşluğu doldurmalarına olanak tanır (Varnell, 2022).

Sanat eğitiminde 'doğru ya da yanlış cevap' kavramı reddedilir ve ÖG çocuklar, sanatı kendi iç dünyalarını sembolik olarak ifade etmenin bir yolu olarak kullanabilirler (Vilkenienê, 2015). Sanat yaratma süreci sayesinde çocuklar akran ilişkilerini güçlendirebilir, sosyal becerilerini geliştirebilir ve empati geliştirebilirler (Granö ve Turunen, 2022). Ayrıca sanat, çocukları güçlendirecek, stressiz bir ortamda eğlenmelerini sağlayacak güce sahiptir. Dolayısıyla ÖG çocukların stresinin azaltılmasına da yardımcı olabilir (Brown, Garnett, Anderson ve Laurenceau, 2017).

Sanat eğitimi, ÖG çocuklara duygu düzenleme becerileri açısından faydalı olmasının yanı sıra, neşe duygusunu ve kendini ifade etme yoluyla kendini keşfetmeyi de beraberinde getirir. Çocuklar sanat etkinliklerine katılarak yaratıcı çalışmalarına odaklanarak, kullandıkları sanatsal materyallerle ilgili seçimler yaparak ve başarı duygusunu deneyimleyerek öz düzenleme ve öz kontrol geliştirebilirler. Ayrıca, odaklanma yeteneği gelecekteki akademik başarıları için çok önemlidir. Çocuklar, yetişkinlerin rehberliğinde sanat sohbetlerine katılarak akranlarının bakış açılarını anlama, kendi deneyimlerini ifade etme, duygularını tanıma ve yönetme becerisi kazanma

fırsatı bulur. Bu deneyim alışverişi, farklı özelliklere sahip çocuk gruplarında özellikle zenginleştirici bir hale gelir (Bongiorno, 2023; Granö ve Turunen, 2022; Drake, 2021).

Yaratıcılığa Sağladığı Katkılar

Sanat eğitimi ÖG çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve gelişimsel olarak genel refahına katkıda bulunmakla kalmaz aynı zamanda erken çocukluktan yükseköğrenime kadar yaratıcılığın geliştirilmesinde de önemli bir rol oynar. Özel eğitim üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar, ÖG çocukların yaratıcı sanatların yararlarına özellikle açık olduğunu göstermiştir. Bu çocuklar sanat etkinliklerine katılarak yaratmanın keyfini yaşar, kendi yaratıcılıklarını benimser ve yeteneklerine güven kazanırlar (Szubielska, 2018). Sanat eğitimi, ÖG çocuklara yenilik ve yaratıcılığın temel becerilerini aşlamak ve beslemek için bir araç olarak hizmet eder (Navei vd., 2022).

Yalnızca mavi, kırmızı veya sarı boya kalemlerinin kullanılması, en yetenekli yetişkin sanatçılar için bile kendilerini ifade etmeye çalışırken zorluk teşkil edebilir. Bu zorluk, hâlâ sanatsal yeteneklerini geliştirme sürecinde olan çocuklar için daha da artmaktadır (Malley, 2017). Ancak sanatı öğrenme süreçlerine dâhil ederek ÖG çocukların çeşitli beceriler kazanmaları ve geliştirmeleri sağlanabilir. Bu nedenle, sanat eğitiminin erişilebilir, kapsayıcı, çocuğun kültürel geçmişine uygun ve aktif katılımı teşvik eden nitelikte olması büyük önem taşır (Gopal, 2023).

Estetik Gelişimine Sağladığı Katkılar

Estetik eğitimi - Latince "estesio" terimi '*Güzelliği algılıyorum*' anlamına gelir. İnsanlar sürekli olarak hayatlarını güzellik kavramı etrafında yapılandırmayı arzular. Estetik eğitiminin temel amacı da güzele yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmektir. Sanat eğitimi, çocuklar için estetik eğitiminin temel aracıdır. Sanata değer vermek ÖG çocukların bütünsel olarak büyümesinde önemli bir rol oynar (Ikhtiyorovna, 2020). Sanat eğitimi yalnızca çocukların genel refahını arttırmakla kalmaz, aynı zamanda çevrelerinin güzelleşmesine de katkıda bulunur (Ullán ve Belver, 2021). Çocuklara sunulacak pek çok sanatsal deneyim, estetik gelişimlerini destekler (Acer, 2015).

Güzelliği nasıl takdir edeceğini, hissedeceğini ve bundan keyif alacağını öğrenmek için her çocuğun yapılandırılmış bir estetik eğitimi alması şarttır. Okul sistemleri akademik bilgi ve becerilere odaklanırken, genellikle çocuk eğitiminin en önemli yönünü göz ardı ederler: Sanat ve güzele yönelik takdirin geliştirilmesi. Estetik

duyarlılığı geliştirmek için öğretmenlerin çocukları kaliteli sanat eserleriyle tanıştırma ve onları sanatta, doğada ve insan ilişkilerinde güzellikleri gözlemlemeye, deneyimlemeye ve yaratmaya teşvik etme sorumluluğunu üstlenmeleri gereklidir (Denac, 2014).

Çocuklar resimler aracılığıyla çevrelerindeki dünyanın uyumunu takdir etmeyi öğrenebilir ve sanatta tasvir edilen çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini ifade edebilirler. Resim ve sanatla erken tanışma, çocukların hayal güçlerini ve sanatsal çalışmalara ilişkin anlayışlarını genişletmelerine yardımcı olur. Resim, heykel, mimari ve uygulamalı sanatlarda bulunan canlı ve etkileyici görseller çocuklar için zengin estetik deneyimlere katkıda bulunduğundan, sanat eğitime aşinalık estetik eğitiminde önemli bir rol oynar (Ikhtiyorovna, 2020).

Sonuç olarak, sanat eğitimi ÖG çocukların bütünsel gelişimine katkı sağlar. Onların bilişsel, duygusal, fiziksel ve genel gelişimlerini teşvik ederek benzersiz öğrenme fırsatları sunar (Navei vd., 2022). Bu çocukların gelişiminin çeşitli yönlerini desteklemede sanatın etkisi açıktır. ÖG çocukların sanattaki başarılarına tanık olmak, önyargılı kavramlara meydan okur ve onların 'engelli' sınıflandırmalarıyla ilgili stereotipleri ortadan kaldırır (Andrus, 2012). Bir sonraki bölümde ÖG çocukların sanatsal becerilerini güçlendirecek yaklaşımlara yer verilmiştir.

Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yaklaşımlar

Sanat eğitimindeki bazı amaçların ya da becerilerin ÖG çocuklar için yetersizlikleri nedeniyle ulaşılamaz görünebileceğini kabul etmek önemlidir. Ancak bu kabul ediş, çocuklardan vazgeçmek anlamına gelemmez. ÖG çocukların ulaşamayacağı yüksek standartlar belirlemek yerine, amaçları çocukların mevcut performans düzeyine göre belirlemek ve oradan ilerlemek en etkili yoldur. Bunu yapmamak, ÖG çocukların ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi ve onlara tipik gelişim sergileyen akranlarıyla aynı şekilde davranılmasıyla sonuçlanacaktır (DeCleene, 2015).

Son dönemlerdeki pedagoji ve psikoloji alanlarındaki çeşitli çeşitli çalışmalar, geleneksel öğretmen merkezli öğrenme ve öğretme yöntemlerinden bir değişimin ya da uzaklaşmanın gerekliliğini vurgulamaya başlamıştır. Buna göre, yeni eğitim yaklaşımı çocukların öğretmenlere göre daha aktif rol üstlendiği öğretim senaryolarını zorunlu kılar (Pivac, 2022). Sanat eğitiminin tarihine bakıldığında sanatın çeşitli sanat akımlarından,

bilimsel gelişmelerden, eğitim araştırmalarından ve toplumsal değişimlerden etkilendiği ve sonuçta seyrini şekillendirdiği açıkça görülmektedir (Kırıçoğlu, 2009, s. 11).

Bu sanat eğilimleri üç ana yaklaşıma ayrılabilir: *Çocuk merkezli, öğretmen merkezli ve öğretmen rehberli yöntemler*. ÖG çocuklar bu üç yaklaşımla da çeşitli sanatsal beceriler elde edebilirler. ÖG çocukların bir kısmı öğretmen merkezli yaklaşımları daha uygun bulabilirken, diğerleri çocuk merkezli ya da öğretmen rehberliğinde yaklaşımları tercih edebilir. Farklı sanat etkinliklerini deneyimlerken çeşitli özellikteki çocuklar belirli yaklaşımlara daha iyi tepki verebilirler. Bu nedenle bir yaklaşım seçerken çocuğun özel ihtiyaçlarına, bireysel özelliklerine ve kazandırılmak istenen sanatsal beceriye öncelik vermek önemlidir. Dolayısıyla, çoklu yaklaşımları benimsemek avantajlı olabilir (Fox ve Schirmacher, 2018).

Öğretmen merkezli sanat yaklaşımı, öğretmenin çocuklara nasıl standart ve tanınabilir şekilde bir ürün yaratmaları gerektiği konusunda verdiği yönergelerle ilerletilen bir süreçtir. Tipik olarak bu yaklaşım, çocuklardan minimum düzeyde katkı alınarak ve büyük grup/tüm çocuklarla yapılan sanat etkinliği olarak gerçekleştirilir (Fox ve Schirmacher, 2018). Bu yaklaşım, ince motor ve yürütücü işlev becerilerini geliştirmek için çocuklara çeşitli fırsatlar sağlar. Üretim yönelimli olan bu yaklaşım, öğretmen tarafından öngörülen bir "modeli" taklit etmeyi amaçlar. Çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını ya da fikir veya materyallerle deney yapmalarını nadiren kabul eder. Öğretmenin bu yönelimdeki hedefli yalnızca üretilen şeyin mekaniğiyle ilgilidir ve çok az ifade edici veya yorumlayıcı duyarlılığa sahiptir (Bresler, 1993). Bu yönelim, çocuğun yalnızca öğretmenin ürününü çoğaltması olduğu için bir yeniden üretme niteliğindedir. Anaokullarında öğretmen merkezli sanat uygulamaları hakkında fikir sahibi olmak için okul koridorları gözlemlenebilir. Bu gözlemler muhtemelen sergilenen neredeyse aynı sanat eserlerinin, çocukların tercihlerini, karar verme süreçlerini veya seslerini yansıtmadığını ve çeşitlilik eksikliğini ortaya çıkacaktır. Bu sanat eserleri çoğunlukla öğretmen tarafından oluşturulmuş ve yönlendirilmiş olup, çocukların bireysel özellikleri veya sınıftaki durum hakkında çok az bilgi sağlamaktadır (Eckhoff, 2019).

Sanat yapmanın ardındaki dürtü ve amaç çocuğun içsel benliğinden kaynaklandığında üzerinde çalışılan sanat, çocuk için kişisel bir anlamı ve amacı taşır. İşte bu *çocuk merkezli sanat yaklaşımı*dır ve bu yaklaşım, öğretmen merkezli yaklaşıma kıyasla daha az yapılandırılmış uygulamalarla çocuğun tüm potansiyelinin ortaya

ıkarılmasını ve çok yönlü gelişiminin desteklenmesini vurgular (Barbara, 2010). Bu yaklaşım, çocuğın kendini ifade etmesini destekler. ocuk merkezli sanatsal uygulamaların yapıldığı sınıflarda açık uçlu sanatsal işler, bireysel projeler, keşfetme özgürlüğü, pedagojik özgürlük ve destekleyici geri bildirim vardır (Bresler, 1993). ocuk merkezli pedagojinin destekçileri genellikle çocukların edindikleri bilgileri etkinliklere katılarak ve deneyimler kazanarak etkileşimler yoluyla oluşturduklarını savunan yapılandırmacı inançla başlar (Mascolo, 2009). Bu yaklaşım, özgürlük ve güçlenme duygusunu teşvik ederek çocukların yaratıcılıklarını sınırlama olmadan keşfetmelerine olanak tanır. Sonuç olarak çocuklar, öğretmenleri otorite figürlerinden ziyade kolaylaştırıcı, hedeflere ulaşmada onları yönlendiren ve düşüncelerini görsel olarak ifade eden kişiler olarak algılanır. Bakış açısındaki bu değışim, en tereddütlü çocukları bile öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik eder. Çocuklar öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek, sadece akademik gereklilikleri karşılamak yerine kişisel gelişim için bilgi edinmeyi öğrenirler. Sanat, salt bir nihai amaç olmaktan ziyade, kendini ifade etme ve keşfetme aracı olarak görülür (Barbara, 2010).

Öğretmen rehberliğinde sanat yaklaşımı ise hem ocuk merkezli hem de ğretmen merkezli yaklaşımların olumlu unsurlarını birleştirir. Bu, genellikle geniş sanat geçmişine sahip sanat uzmanları veya öğretmenleri tarafından tercih edilen bir yaklaşımdır (Bresler, 1993). Mascolo'ya (2009) göre, hem ocuk merkezli hem de ğretmen merkezli pedagojinin teori ve uygulamasıyla ilgili zorluklar göz ardı edilemez. Çünkü ocuk merkezli ve ğretmen merkezli yaklaşımlar arasındaki ikiliğın altında yatan varsayım hatalıdır. Buna göre, özellikle çocuğın aktif rolünü hem ocuğ hem de ğretmeni kapsayan sosyo-kültürel faaliyetlerden ayırmanın mümkün değildir. Dolayısıyla ğretmen rehberliğindeki alternatif bu üçüncü tür yaklaşımında, ğretmen kolaylaştırıcı rolünü üstlenir, materyalleri tanıtır ve çocukların bunlarla nasıl etkileşim kurduğunu gözlemler. Öğretmen bir tema belirler ve çocukların herhangi bir kısıtlama getirmeden kendi fikirlerini keşfetmelerine olanak tanır. Alternatif olarak ğretmen, kendi fikirlerini de dâhil ederek devam eden bir etkinliğı geliştirebilir (Fox ve Schirmacher, 2018).

Sonuç olarak, farklı yaklaşımların farklı özelliklere sahip çocuklar üzerinde farklı etkiler yaratabileceğı dikkate alınmalıdır. G çocuklarla sanat eğitimi uygularken çocuğın özelliklerinin ve ilgili sanat tekniğinin/formunun zellini dikkate alarak kullanılacak birden fazla yaklaşım çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilir ve bu nedenle bu yaklaşımların yararlı olabileceğı söylenebilir. Öğretme ve öğrenme görevi söz

konusu olduğunda, sanat eğitiminde benimsenebilecek farklı yaklaşımlar olduğu gibi, ÖG çocuklarla sanat etkinlikleri yaparken çocuğun bireysel özelliklerine ve ilgili sanatsal beceriye göre en uygun ve tercih edilebilir çeşitli öğretim yöntemleri ya da süreçte oluşabilecek olası problem davranışları da azaltabilecek etkili strateji kullanımları da mevcuttur. ÖG çocuklarla sanat etkinlikleri uygularken hem çocukların görevle ilgilenmelerini kolaylaştıracak hem de ortaya çıkabilecek problem durumları önleyebilecek etkili yaklaşımlardan biri Kendini İzleme Stratejisidir.

Kendini İzleme

Çocukların bir eğitim aldıktan sonra yeni edindikleri bir beceriyi uygulamada sıklıkla zorlandıkları bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte, eğitimcilerin çocuklara sürekli olarak ipuçları vermesi veya sürekli pekiştirme sağlaması pratik değildir. Sonuç olarak çocukların, kendi davranışlarını bağımsız olarak düzenleyebilmeleri için *kendini yönetme stratejileri* adı verilen bazı stratejilerle donatılmaları önemlidir (Schloss ve Smith, 1994). Bir öğrenme sürecinin ya da serüveninin yetersiz yönetimi, çocuk, ebeveynleri ve eğitimcileri üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabilir, sonuçta daha geniş bir toplumu etkileyebilir ve bir dizi sorunun ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu zorluklar çocuğun ileriki yıllarında üst bilişin, öz düzenlemenin ve kendini izlemenin önemini ortaya çıkarır. Bu becerilerin kazanılması son derece önemlidir (Arslantaş, 2015).

Eğitim, bireylerin davranışlarını etkili bir şekilde düzenlemeleri için önemli bir araç görevi görür. Eğitimciler, öğretim yaptıkları çocukların kendi davranışlarını sahiplenmelerini sağlayacak öz yönetim taktiklerini öğretmekle görevlidir. Öne çıkan bir yönetim stratejisi *kendini izlemedir* (Self Monitoring) ve bu, ÖG çocukların davranış sorunlarını ele almak ve akademik performanslarını artırmak için yaygın olarak kullanılır (Aykut, 2013).

Kendini izleme stratejisi, bireylerin kendi davranışlarını düzenlemek için kullandıkları çeşitli yöntem ve teknikleri kapsayan bir kendini yönetme yaklaşımını ifade eder. Kendini izleme, iki bileşenden oluşan ve aslen bir öğretim stratejisi olarak tasarlanmamış olan bir stratejidir: *Kendini gözlemleme* ve *kendini kaydetmeyi* gerektirir. Kendini gözlemleme, çocuğun istenen davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ve belirlenen kriterleri yerine getirip getirmediğini gözlemlemesidir. Kendini kaydetmeyse çocuğun bu gözlemleri bağımsız olarak kâğıt-kalem veya teknoloji tabanlı bir araçla ya da araçsız şekilde zihninde belgelemesidir (Gangestad ve Snyder, 2000). Kendini

izlemede kullanılabilen çeşitli araçlar arasında kontrol listesi, rubrikler, grafikler, matrisler oluşturma, eleştirel yazılar yazma ve günlük tutma yer alır. Kendini izleme yapan bir çocuk, akademik becerilerini ya da kendi davranışlarını izleyebilir (Coyle ve Cole, 2004; Ganz, 2008; Lee, Palmer ve Wehmeyer, 2009; Snyder, 1987).

Kendilerine bu stratejisi öğretilen okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklar, bu stratejiyi okulda geçirdikleri süre boyunca başarıyla kullanabilmekte, sınıf içinde yürütülen etkinliklerle ilgilenebilmektedir (Sönmez Kartal ve Yücesoy Özkan, 2015). Çocuklar kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiğinde öğretmenler de öğretim yapmaya daha fazla problemleri çözmeye ise daha az odaklanabildiği için bu stratejinin ÖG çocuklara tanıtılması, hem onlara hem de öğretmenleri için büyük avantajlar sağlar (Aykut, 2013). Sonuç olarak bir çocuğun kendini değerlendirebilmesi, büyürken kat ettiği uzun yolda yadsınamaz bir anahtar faktördür. Kendi yeterlilikleri ve eylemleri hakkında yaptığı bu değerlendirmeler, belirli durumlardaki duygusal tepkileri, gelecekte benzer bağlamlardaki davranışları ve duygusal sağlıkları üzerinde derin bir etkiye sahip olabilir (Stipek, Recchia, McClintic ve & Lewis, 1992).

Araştırmanın bu bölümüne kadar ÖG çocuklara yönelik sanat eğitiminin önemine ışık tutulmuş ve bu alanda onların gelişimlerini daha da destekleyecek sistemli çalışmalara ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Sanat eğitimi deneyimi, ÖG çocukların gelişiminin şekillendirilmesinde büyük değere sahiptir. ÖG çocukların sanatla tanışmaları ve deneyimlemeleri benzersiz bir karşılaşmadır ve bütünsel gelişimi desteklemede çok önemli bir unsur olarak hizmet eder. Bu nedenle, ister ÖG ister tipik gelişim gösteren çocuk olsun tüm çocukların sanat etkinliklerine katılımlarını artıracak farklı stratejilere yer verilmeli ve tüm çocukların sanat etkinliklerini deneyimlemeleri sağlanarak sanatın gücünden yararlanılmalıdır.

Problem

Sanat etkinliklerinin ÖG çocukların tüm gelişim alanlarında gelişimlerine yardımcı olabileceğine dair kanıtlar daha önceki bölümlerde ortaya konmuştu. Buna göre, ÖG çocukların kendilerini ifade etme konusundaki güçlü seçeneklerinden biri sanat etkinliklerine katılımdır (Yates ve Szenasi, 2021). Sanat eğitimi, ÖG çocukların yaşamın içine dahil olmalarını teşvik eden, becerilerini ve bağımsızlıklarını artıran bir eğitim ve müdahale biçimidir (Santos ve Carvalho, 2014).

ABD ve Avrupa ülkeleri gibi gelişmiş ülkeler, sanat eğitiminin tüm boyutlarını kapsayacak şekilde okul öncesinden başlayarak her düzeyde, kapsamlı bir şekilde sanatı araştırmaya devam etmekte, eğitim programlarında yaratıcılık eğitimine ağırlık vermekte, sanat eğitimine programlarında yaygın biçimde yer vermekte ve sanat etkinlikleriyle ilgili çok sayıda çalışma yapmaktadır (Çal, 2016). Bu ülkelerdeki okullar, sanat derslerine öncelik vermekte ve çocukları 'sanatçı' olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Gel, 1994). Sanatı, müfredatlarının merkezine koyan bu okullar çocukların öğrenimlerine de derin katkılar sağlamaktadır (Schiller, 1995).

Sanata önem vermeye doğrudan bağlantılı olarak dünya genelinde, özellikle de gelişmiş ülkelerde sanat alanında yapılan araştırmalar, sanat etkinliklerinin ÖG çocukların dil-iletişim becerilerinin gelişiminde (Alter-Muri, 2017; Gair, 1975; Miles Batson, 2010); kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesinde (Casciano vd., 2019; Holliday, Harrison ve McLeod, 2009; Schleien, Mustonen, Rynders, 1995); duygu düzenleme becerilerinde (Sax, 2011; Velazquez-Martin, 2013) hissedilen stresi azaltmada (Brown vd., 2017); günlük yaşama ilişkin becerilerin ediniminde, konsantrasyon süresinin artırılmasında ve karşılaşılan problemlerin çözümünde (Kim, 2014) ve özellikle sosyal becerilerde yetkinliğin artırılmasında (Anderson ve Valero, 2020; Gross, 2020; Heredia, 2017; Miles Batson, 2010) hizmet ettiğini göstermektedir. Yapılan bu araştırmalarda sanat etkinliklerinin ÖG çocukların hem ilgili alanlarda hem de bütünsel gelişimde desteklendiğini süregelen şekilde vurgulamaktadır.

Sanat eğitimi uygulamalarına ilişkin ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise uzun yıllar boyunca benzer ve değişmeyen bulgularla sonuçlandığını göstermiştir. Buna göre, öğretmenlerin sanat eğitimi uygulamalarında kendilerini yetersiz hissettikleri; sınıf dışı öğrenme ortamlarında sanatsal etkinliklerin neredeyse hiç yapılmadığı; sanat eğitimine ayrılan sürenin yetersiz olduğu; sanat materyalleri açısından eksiklik olduğu ve ebeveynlerin ÖG çocuklarından düşük beklentilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bu etkenler, ülkemizde sanat eğitiminin önünde uzun bir süre boyunca engel teşkil etmiş ve sanat etkinlikleri genellikle 'resim yapma' uygulamalarıyla sınırlı kalmıştır (Çakmak ve Türkcan, 2019). ÖG çocuklarla etkileşim halindeki yetişkinlerin bilgi düzeylerinin yetersizliği ve açık fikirli olmamaları, çocuklara etkili öğretim stratejileri bulmada zorluk yaşamalarına ve çocukları sınırlamalarına neden olur.

Oysaki her çocuk, kendisi hakkında bir şekilde ‘konuşur’ (Naser, 2020). ÖG çocukların düşüncelerini ve duygularını görsel formlar aracılığıyla ifade etme potansiyeli dikkate alınmalıdır (Silver, 1989).

Ülkemizdeki ÖG çocuklarla sanat eğitimi konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde sıklıkla betimsel araştırmaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Buna göre, çeşitli araştırmacılar sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkılarını araştırmış ve sanatsal uygulamalarla sağlanabilecek olumlu gelişmeleri örneklemiştir. Örneğin, Geçen ve Parsıl (2020) ve Özcan (2015) hem özel eğitim hem de sanat eğitiminde bilgi sahibi öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamış, hem de ÖG çocuklarla sanat eğitiminin yapılmasının gelişimlerine önemli katkılar sağladığını tespit etmişlerdir. Çağlayan (2014) ise zihin yetersizliği tanılı çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde sanat etkinliklerinin önemini vurgulayan alan yazın taraması yapmıştır. Şahin (2015) de çeşitli gelişim ve öğrenme alanlarına hitap eden, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesine olanak sağlayan ve ÖG çocukların rehabilitasyonunda önemli bir rol oynayan sanat eğitiminin yarattığı huzurlu ortamın altını çizmiştir.

Sanat eğitiminin ÖG çeşitli gelişim alanlarına katkılarını inceleyen araştırmalara göz atıldığında da Aksu (2011), Eren vd., (2019) ile Geçen, (2015) sanat eğitimiyle motor becerileri; Bayer (2022) ve Çevirgen vd., (2018) sosyal becerilerde yetkinliğin artırılmasında sanat etkinliklerinin rolünü incelemiştir. İşbirliği yapma konusundaysa Evrim İkiz’in (2007) bir araştırması mevcuttur. Tüm bu araştırmacılar sanat etkinliklerinin ilgili alanlarda ÖG çocuklara katkıları olduğunu bildirmektedir.

Ülkemiz alan yazınında var olan ÖG çocuklar ve sanat eğitimi konulu oldukça sınırlı sayıdaki diğer araştırmalarda ise ÖG çocuklara temel sanat kavramlarının (örneğin renk) tanıtılmasının ve öğretilmesinin amaçlandığı veya sanat tekniklerin uygulanmasının gelişim üzerindeki katkıları incelenmiştir. Buna göre, Geçen (2015) 10-16 yaş arası zihinsel engelli çocuk ve gençlere odaklanırken Eren vd., (2019) 12-18 yaş arasındakileri değerlendirmiştir. Bolu (2010) ise sanat etkinliklerinin 9-17 yaş arası zihin yetersizliği çocuk ve gençler üzerindeki etkisini gözlemlemiştir. Bu çalışmaların ortak bulguları, sanat eğitiminin ÖG çocuk ve bireyler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, ilkokul ve ileri eğitim dönemleri boyunca sabır, el becerisi, olumlu duygular ve uzun süreli dikkat süresi gibi özellikleri teşvik ettiğini göstermiştir.

Bu alanda çalışma yapan araştırmacılardan diğeri Gönül ve Kınık (2017) iki farklı teknikle işitme yetersizliği tanılı 10-14 yaş arası ÖG çocukların sanatsal becerilerini karşılaştırmış; Yıldırım Alptekin (2000), Dere Çiftçi (2007) ve Toper (2006) de ÖG çocuklara renk kavramını farklı iki öğretim yöntemiyle tanıtip etkilerini incelemiştir. Benzer şekilde, Adar (2015) ise 14 yaşındaki ÖG çocuklarla birlikte sanatın öğelerinden çizgi temalı bir araştırma yürütmüştür. Bolu Sert (2017) ise 9-15 yaş arası ÖG bireylerle yürüttüğü müzede öğrenme deneyiminin, ÖG Bireyler için hem eğlenceli hem de etkili olduğunu ve bilginin kalıcı olarak akılda tutulmasına yol açtığını göstermiştir.

Ulusal alan yazında yapılmış olan araştırmaların diğeri bir bölümü de ÖG çocukların sanat eğitimine yönelik ebeveyn görüşlerinin incelenmesini amaç edinmiştir. Ancak yapılan incelemeler bir kez daha ÖG çocuğa sahip ebeveynlerin sanat eğitime ilişkin görüşlerini yansıtan araştırmaların da eksikliğini göstermiştir. Salderay (2010) okul öncesi dönemde olmayan 11-14 yaş arası ÖG çocukların çeşitli organizasyonlar aracılığıyla sanat etkinliklerine dâhil edilmesinin onların sosyalleşmesine büyük katkı sağlayabileceğini bulmuştur. Ayrıca farkındalığın artması sonucunda toplumun ÖG olmaya yönelik algısının da geliştiğini de kaydetmiştir. Salderay diğeri çalışmasında (2014) ise yaşları 6-42 arasında değişen ÖG çocuk ve yetişkinlerin ebeveynlerinin, çocuklar/bireyler sanatla ilgilendikçe farklılaştığını görmüş ve ebeveynlerin ÖG bireylerin başarılı olabilecekleri konusunda hissettikleri güven duygusunun arttığını belirlemiştir.

Ebeveyn görüşlerinin alınmasının yanı sıra okul öncesi, özel eğitim veya görsel sanatlar öğretmenlerin ÖG çocukların sanat eğitimine yönelik görüşlerine yer verildiği çeşitli araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, özel eğitim öğretmenlerinin sanat eğitime bakış açılarını inceleyen araştırmalar incelendiğinde Salderay'ın (2001), zihin yetersizliği tanılı ÖG çocuklarla çalışan 15 özel eğitim öğretmenin sanat eğitimi konusundaki fikirlerini yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde ettiği bir çalışmasına rastlanmıştır. Bu görüşmeler sonucunda ÖG çocukların eğitimi konusunda uzmanlaşmış sanat eğitimi öğretmeni eksikliğinin olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin sanat eğitiminin önemi ve uygulaması konusunda gerekli eğitimden yoksun olmasının da çocuklar için sanat etkinliklerini yetersiz düzeyde uygulamasına yol açtığı belirlenmiştir. ÖG çocuklarla çalışan öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri benzer farklı araştırma sonuçları da mevcuttur (Sarı, 2022; Soğancı, 2020). İlgili bir araştırmada Erim ve Caferoğlu (2012), 85 öğretmenin görüşlerini almış ve çoğunun ÖG çocukların

gelişiminde sanat eğitiminin olumlu yönlerini onayladığını, bu eğitiminin ÖG çocukların kişisel gelişimlerine katkı verip el-göz koordinasyonlarını geliştirdiğini söylemişlerdir. Şen (2019) ise öğretmenlerinin bir kısmının sanat eğitimi konusunda yeterli eğitime sahip olmadığını ortaya koyarak öğretmenlerin, sanat eğitiminin ÖG çocuklara resim yapma, kesme, yapıştırma, eşleştirme, yaratıcılık, odaklanma gibi pek çok katkısı olduğunu düşündüklerini bildirmiştir.

Özetlemek gerekirse, ülkemizde ilgili araştırmaların eksikliği, okul öncesi döneminden başlayarak sanat eğitime gerekli önemin verilmediğini ortaya çıkarmıştır. Öyle ki, 0-3 yaş arası ÖG çocukların sanat eğitimiyle ilgili bir araştırma mevcut değildir. Benzer şekilde 3-8 yaş arası ÖG çocukların sanat eğitimiyle ilgili de nadir araştırma vardır. Sınırlı sayıda da olsa yapılan araştırmalar, 9 yaş ve üzeri ÖG çocuk ve bireylerle ilgilidir. Bu durum temel olarak sosyo-kültürel ortamın olumsuz etkileri ve yetkin öğretmen eksikliği gibi çeşitli faktörlere bağlanmaktadır. Dolayısıyla da sanat eğitimi çoğu zaman ‘gözden çıkarılabilir’ bir disiplin olarak değerlendirilmektedir (Yazar, Aslan ve Şener, 2014). Bu sorunun çözümü için sanat eğitiminin önemi konusunda farkındalık yaratılması ve ÖG çocukların sanatsal gelişimlerine daha fazla kaynak ayrılması büyük önem taşımaktadır (Ulus, 2019).

Sonuç olarak, uluslararası alan yazında ÖG çocuklar ve sanat eğitimi uzun zamandır çalışılmakta ancak Türkiye’de ÖG çocukların sanat eğitime yönelik araştırmalar sıklıkla 9 yaş ve üzeri ÖG çocukları konu edinmektedir. Ulusal alan yazında okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklar ve sanat eğitime ilişkin araştırmalar çok sınırlı olduğu için bu konuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Ülkemizde ÖG çocuklarla sanat etkinliklerine ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen, doğrudan okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecini ayrıntılı yansıtan, çocukların bu süreçlerde neler yaşadıklarını belgeleyen, sanat etkinlikleri uygulamanın çocukların bütünsel gelişimine ne şekilde yansıdığını ortaya koyan bir çalışma bulunmamaktadır. Bunun gibi, okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların ebeveynlerinin, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin çocukların sanatsal süreçlerine ilişkin düşüncelerini belgeleyen araştırmalar mevcut değildir. ÖG çocukların katıldığı sanat etkinliklerinin gelişimlerine sağladığı katkı son derece değerlidir. Bununla birlikte, ülkemizde bu alanda sistematik bir şekilde gerçekleştirilecek sanat eğitimi çalışmalarının gerekliliği de aşikârdır. Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların eğitiminde

fırsat eşitliğinde bir hizmet aracı olarak değerlendirebileceğimiz sanat eğitimi hakkında ayrıntılı bir araştırmanın yapılması gerekliliği bu araştırmanın temeli olmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecinde izlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorular cevaplanmıştır:

1. ÖG çocukların sanat etkinliklerine katılımları nasıldır?
2. ÖG çocukların sanat alanındaki gelişimleri nasıldır?
3. ÖG çocuklarla uygulanan sanat etkinlikleri bütünsel gelişimlerine nasıl katkı sağlamıştır?
4. ÖG çocukların sanat alanındaki gelişimleri yetersizlik türüne göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
5. ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimlerine ilişkin ebeveynlerinin görüşleri nelerdir?
6. ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
7. ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimlerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Önem

Erken çocukluk yılları bilindiği gibi çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu kritik yıllardır. Okul öncesi dönemde ÖG çocuklara sunulan hizmetler, çocuğun büyüme ve gelişiminde anlamlı farklılıklar yaratır (Diken, 2009). Bu nedenle, ÖEHY (MEB, 2018a), ÖG çocukların okul öncesinden itibaren eğitime başlamaları ve bu eğitimin mümkün olduğunca kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında verilmesinin esas olduğunu bildirerek erken yılların önemine vurgu yapmaktadır. Ancak, ÖG çocukların erken eğitimi vurgulanmasına rağmen sanatsal becerilere yapılan vurgu akademik becerilerin öğretilmesine verilen önemden daha azdır. Eğitim programlarında ÖG çocukların akademik başarılarına yapılan bu vurgu, sanat etkinliklerinin gelişmesi fırsatını engelleyebilir (Silver, 1989; Yazar vd., 2014). Akademik konular çok önemlidir, ancak

öğretmenler sanatı çeşitli ve ilgi çekici yollarla öğretime dâhil ederek akademik öğrenmeyi geliştirebilirler (Anderson ve Valero, 2020). Bu araştırmanın, sanat eğitimi, özel eğitim ve erken çocukluk eğitimine pek çok katkı yapma potansiyeli olduğu düşünüldüğü için önemlidir.

ÖG çocukların düşüncelerini ve duygularını görsel formlar aracılığıyla temsil etme potansiyelleri genellikle gözden kaçırılır (Silver, 1989). Hâlbuki çocuğun sanatsal gelişim süreci, büyüme süreci hakkında önemli bilgiler sağlar. Dolayısıyla bu araştırmada, kritik dönemler olan okul öncesi yıllarda ÖG çocukların sanat becerileri izleneceği için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, ÖG çocuklar yeteneklerini ortaya çıkarmaya yardım edecek fırsatlara ihtiyaç duyar (Szubielska, Wojtasiński, Pasternak, Szymańska ve Wójtowicz, 2022). Sanat etkinlikleri, öğretmenler için başlangıçta zaman alıcı ve yoğun hazırlık gerektiren bir çalışma olarak görünebilir ancak ÖG çocukların hayatlarını kolaylaştıracak pek çok beceriye olumlu katkı sağlar. Bu araştırmanın, okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklara sanat yapma fırsatının verilmesinin gerekliliğine ve etkilerine dikkat çekeceği ve ÖG çocukların yaptıkları çalışmalardan zevk alma fırsatları elde etmesinin, gelişimlerindeki birtakım boşlukların kapatılmasına yardım edebileceği düşünüldüğü için önemli olduğu düşünülmektedir.

Sanat eğitimi, ülkemizde de sıklıkla geri plana atılan bir çalışma alanıdır. Planlama, tasarım gibi derslerin yürütüldüğü yükseköğretim kurumlarında dahi ÖG çocukların ihmal edildiği görülmektedir. Uluslararası alan yazın incelendiğinde, ÖG çocuk ve bireylerin haklarının yasalarla korunduğu ve sanat eğitime özel ilgi gösterildiği belirlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulguların, ÖG çocuklar için lisans ve lisansüstü program yürüten yükseköğretim kurumlarında yararlanılabileceği, konunun önemi vurgulanacağı için ilgili derslerin müfredata alınmasına yardım edeceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın ÖG çocukların sanatla ilgilenmelerine fırsat sağlayacak yeni düzenlemelerin hazırlanmasına zemin hazırlayabileceği ve ÖG çocuklara ilişkin devlet politikaları hazırlanırken veya ÖG çocukların haklarının korunmasına yönelik hazırlanacak yeni düzenlemelerde bu araştırmadan yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Sanat etkinlikleriyle ilgilenme, ÖG çocukların düşünce ve davranışları üzerinde farklılıklar yaratır (Gross, 2017). İnsanı insan yapan sanat alanından ÖG çocukların yararlanmaması kabul edilemez (Yedikardeş, 2014). Ne yazık ki, ÖG çocukların sanatsal

yetenekleri çoğu zaman göz ardı ediliyor, bu da yetersiz gelişime ve hatta büyümeleri üzerinde zararlı etkilere neden oluyor. Sanatsal gelişimleri buna bağlı olduğundan, ÖG çocuklara sanatla ilgilenmeleri için uygun fırsatların sağlanması çok önemlidir. Sanat eğitimi çok büyük değere sahip olduğundan şansa bırakılmamalıdır. Bu araştırmanın, ÖG çocukların sanatsal yetenekleri konusunda farkındalık yaratacağı ve ulusal düzeyde çeşitli sosyal sorumluluk faaliyetlerinin başlatılmasını teşvik edebileceği düşünülmektedir.

Geleneksel bakış açısına göre okul öncesi öğretmenleri sanat eğitimindeki rollerini çocukları çizim ve resim yapma konusunda yönlendirmek olarak algılar. Görsel olarak çekici sanat eserlerinin yaratılmasına ve çevrenin beklentilerinin karşılanmasına vurgu yaparlar. Hâlbuki çocuklar, kendi deneyimleri temelinde öğrendikleri için sanat sürecinin kendisine ve ürüne eşit derecede önem verilmelidir. Okul öncesi öğretmenleri sanat alanına özgü yetkinlikler kazandıkça, sanatı gelişimsel olarak uygun olarak şekillendirebilir ve çocuğun bütünsel gelişimini etkileyebilirler (Novacović, 2015). Çocuklarla yürütülen sanat etkinliklerinin genellikle daha fazla iş yükü getirdiği düşünülse de, küçük çocukların gelişimi ve öğrenmeleri üzerinde güçlü bir olumlu etkiye sahip olduğu dikkate alınmalıdır. Çünkü bir çocuğun kâğıt üzerinde iz bırakabildiğini fark ettiğini görmek ya da maviyle kırmızının karışımının mor olduğunu keşfettiğini görmek gibisi yoktur (Schwarz ve Luckenbill, 2012). Bu çalışmanın, sanat alanında okul öncesi öğretmenine atfedilen bu rolü değiştirebilmek için öncülük edebileceği, tamamlanmış ve güzel ürüne değil sanat çalışmaları sürecine de dikkat edilmesi gerektiği gerçeğini öne çıkaracağı, ÖG çocuklarla sanat eğitimi konusunda ilgili tüm paydaşlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma bulgularıyla saptanan durum ve geliştirilen öneriler çerçevesinde ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin ÖG çocuklarla sanat yapma açısından deneyimlerine katkı sağlanabileceği varsayılmaktadır. Dolayısıyla sıralanan bu yetişkinlerin sanatsal yeterliliklerine sağlanabilecek katkıların ÖG çocuklarda istenen olumlu kazanımlar olarak karşımıza çıkabileceği düşünülmektedir.

Yetersizliği olan bireylerin ortaya koyduğu sanat ürünlerini görmek, okul öncesi dönemdeki tipik gelişim gösteren çocukların, yetersizliğe ve ÖG bireylere olan bakışlarını olumlu yönde etkiler, olumlu sosyal tutum geliştirmelerine yardım eder (Szubielska vd., 2022). Bu nedenle, bu çalışmadaki ÖG çocukların sanat becerilerine ilişkin sağlanacak en küçük gelişmenin sınıflarındaki diğer çocukların gelişimlerinde de

iyileşmelere yol açacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, ÖG olmayan çocuklar için sanat eğitimi programları hazırlanırken de bu araştırmanın bulgularından etkili şekilde yararlanılabilir. Son söz olarak, okul öncesi, sanat eğitimi ve özel eğitim öğretmenlerinin sanat eğitimini ciddiye almaları ve bunu kanıta dayalı bir uygulama olarak kabul etmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın ilgili paydaşlara katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm çocuklar öğrenebilir ve bunu başarmak için birlikte çalışmalıyız!

Varsayımlar

1. ÖG çocukların Hastaneler ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden aldıkları tanılama raporlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili sınırları içinde yer alan resmi veya özel anaokulları arasından, bünyesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıf barındıran okullara devam eden ve ulaşılabilen 3-6 yaş arası ÖG çocuklar ve çocukların ebeveynleri, okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırma, çalışmaya katılmasına izin verilen çocuklar, çocukların ebeveynleri, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir.

Tanımlar

Anasınıfı. Zorunlu ilköğretim çağına girmemiş, 36-66 ay çocuklarının eğitimi kapsayan ve katılımı isteğe bağlı olan, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılabilen, çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek, iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlayarak onları ilkokula hazırlamak amacıyla açılan sınıflardır (MEB, 2024).

Özel eğitime ihtiyacı olan birey (Özel Gereksinimli Çocuk-ÖG). Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir (MEB, 2018a).

Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER). Sağlık kurulunca çocuk için hazırlanan ve çocuğun özel gereksinimlerini ifade eden bir belgedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı, 2019).

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirebilmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir (MEB, 2018a).

Sanat Etkinlikleri. Kişilerin duygu ve düşüncelerini resim, heykel, mimarlık, grafik sanatları, fotoğrafı, seramik gibi geniş bir alanı kapsayan biçimde görsel yollarla ifade etmesini sağlayan ve okul öncesinden yükseköğretime kadar uzun bir dönem boyunca yapılabilen etkinliklerdir (Buyurgan ve Buyurgan, 2020).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların sanatsal gelişiminin izlenmesidir. Bu araştırmayla ÖG çocukların farklı sanatsal ifade biçimlerini takdir etmelerine, bu yolla kendilerini ifade etmelerine ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya yardım edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığının 85434274-050.04.04/ 279853 sayılı ve 15/303 karar numaralı izniyle ve MEB'den alınan izinle başlatılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde yöntemle ilişkin araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların görsel sanat etkinlikleri süresinde izlenmesini amaçlayan bu çalışma için nitel araştırma yöntemi (qualitative research) seçilmiş ve durum çalışması desenlerinden (case study design) iç içe geçmiş çoklu durum (Yin, 2003) deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2014) göre, nitel araştırma yöntemi merkezi bir olgu hakkında bilgi edinmek, keşfetmek ve anlamak için ya da bir araştırma problemini çözmek için en uygun yöntemdir. Gözlem, görüşme, belge ya da görsel-ışitsel materyalleri inceleme gibi birden fazla veri toplama biçimi kullanılarak bu olgu derinlemesine incelenir. Nitel araştırma farklı bireyler, veri türleri veya veri toplama yöntemlerinden elde edilen veri ve kanıtları bir doğrulama sürecidir. Araştırmacı olguya yönelik mümkün olduğunca fazla topladığı veriyi, kişisel düşünceleriyle ve geçmiş araştırmalardan yararlanarak yorumlar. Nihai rapor ise araştırmacının gözlemlerine dayalı öznel yansımalarını ve düşüncelerini içerdiği için esnektir. Bu tür araştırmalarda olayların nasıl oluştuğu belirlenmek istendiği için veri, doğal ortamdan elde edilir ve araştırmacı, veriyi toplamak için doğrudan ilgili alana gidip gözlem yapar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012)

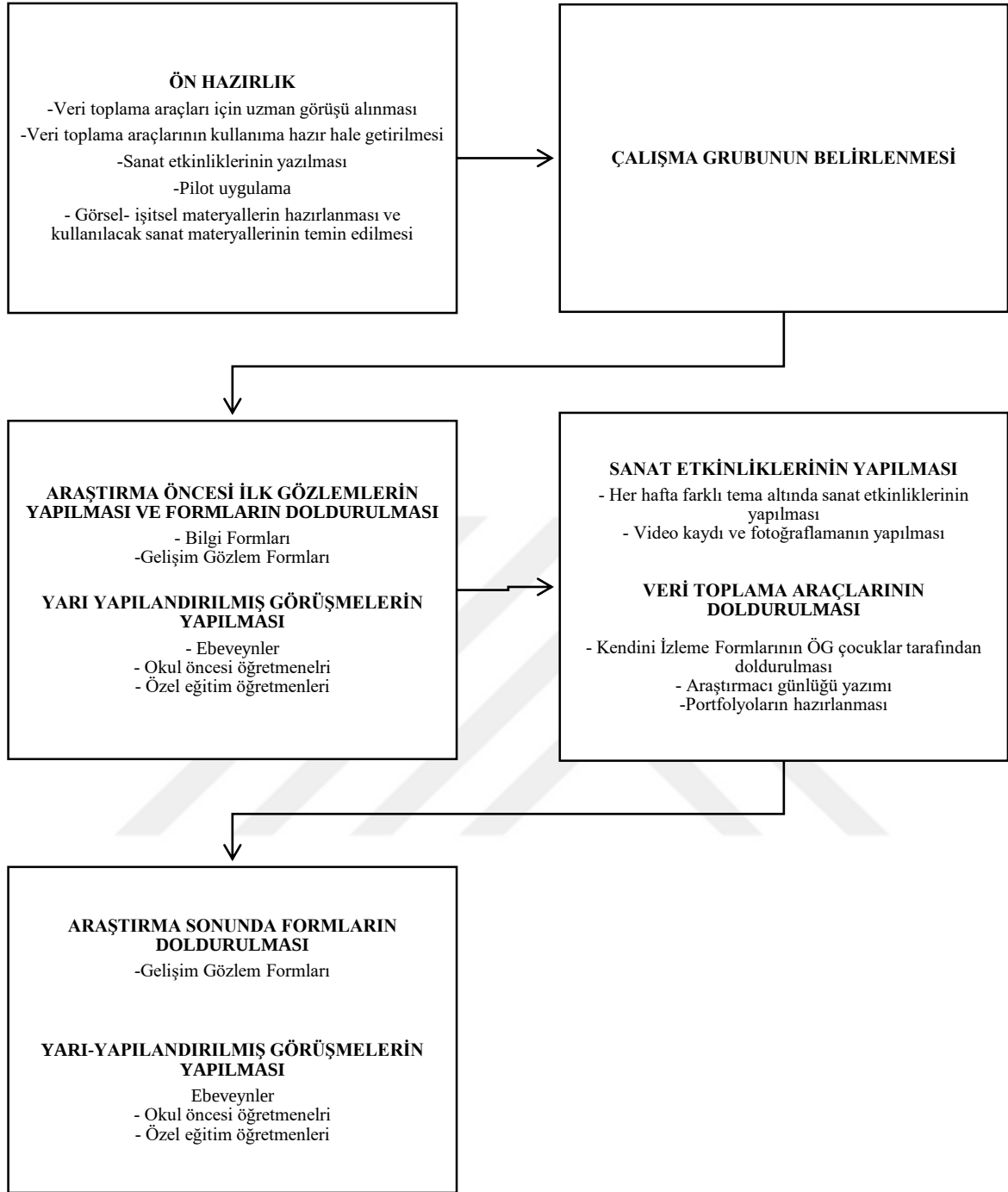
Durum çalışması, bir etkinlik, olay, süreç veya kişi/kişiler gibi sınırlı bir sistemin detaylı veri toplamaya dayalı olarak derinlemesine incelendiği nitel bir araştırma yaklaşımıdır. 'Sınırlı sistem', durumun zaman, ortam veya bazı fiziksel sınırlar açısından araştırmaya özel olarak incelenmesini ifade eder (Yin, 2003). Bazen sadece bir bireyi, bir

sınıfı, bir okulu veya bir okul bölgesini incelemekten çok şey öğrenilebildiği için durum çalışmalarında yalnızca bir birey, devam eden bir süreç ya da bir etkinlik ayrıntılı olarak incelenebilir. Araştırmacı duruma ilişkin neler olup bittiğini belirleyebilmek amacıyla fotoğraf, resim, alan notu, video kaydı ve e-posta gibi çeşitli veri türlerini toplayarak duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirir. Durum çalışmasında, gerçek durumun nasıl ve niçin gerçekleştiğine odaklanılır, olay ya da olgu kendi doğal yaşam çerçevesinde incelenir (Fraenkel vd., 2012).

Çoklu durum çalışmasında, bazı ortak özellikleri paylaşan ancak aynı zamanda bazı yönlerden farklılık gösteren iki veya daha fazla durum seçilir ve analiz edilir. Temel amaç, vakaları incelemek, karşılaştırmak, aralarındaki benzerlik ve farklılıkların yanı sıra çapraz vaka analizinden ortaya çıkan kalıpları ve temaları belirlemektir. Bu, aynı zamanda bulguların geçerliliğini ve genellenebilirliğini güçlendirmek için de yardımcıdır. İç içe geçmiş çoklu durum deseninde ise birden fazla durum ele alınır, araştırmaya konu olan durum, kendi içinde alt birimlere ayrılarak incelenebilir (Yin, 2003).

Uygulama Süreci

Bu araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinlerin alınmasından sonra beş aşamadan oluşan uygulama süreci başlatılmıştır. İlk aşama, ön hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada, sanat etkinlikleri yazılmış, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları okul öncesi, sanat eğitimi ve özel eğitim uzmanlarından oluşan bir grup uzmanın görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Ardından bir pilot uygulama yürütülmüştür. İkinci aşama, çalışma grubunun belirlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada, belirlenen amaçlar doğrultusunda ÖG çocukları en iyi yansıtacak şekilde ÖG çocuklar belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, çalışma grubunda yer alan çocukların ilk gözlemleri yapılmış, Bilgi Formları ve araştırma öncesi gelişimlerini yansıtan Gelişim Gözlem Formları doldurulmuştur. Ayrıca, eş zamanlı olarak ÖG çocukların ebeveynleri, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleriyle araştırma öncesi ilk yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Dördüncü aşamada, sanat etkinlikleri uygulanmıştır. Beşinci aşamada ise ÖG çocukların araştırma sonundaki gelişimlerini yansıtan Gelişim Gözlem Formları yeniden doldurulmuştur. Ayrıca, bu son aşamada çocukların ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin süreçle ilgili görüş ve deneyimlerini yansıtan son yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Uygulama Süreci Akış Planı'nın aşamaları ve bu süreçte kullanılan veri toplama araçları Görsel 1'deki diyagramda gösterilmiştir.



Görsel 1. Uygulama Akış Şeması

Katılımcılar

Bu araştırmada katılımcılar çalışma grubu (ÖG çocuklar), ÖG çocukların ebeveynleri, okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, araştırmacı ve bir bağımsız gözlemciden oluşmaktadır.

Çalışma Grubu (ÖG Çocuklar)

Bu araştırmanın evreni, anasınıflarına devam eden okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklardır. Araştırmanın amacına uygun olarak, çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı anasınıflarına devam eden ÖG çocuklar oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemi/amaçlı örnekleme seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemleri genellikle nitel araştırmalarda belirli bir senaryo hakkında kapsamlı bilgi elde etmek için kullanılır. Bu yöntemlerin temel amacı sınırlı bir örneklem büyüklüğü ile ayrıntılı bilgi toplamaktır. Çalışma grubunda yer alan ÖG çocuklar belirlenirken amaca tamamen uygun örnekler belirleyebilmek için (Fraenkel vd., 2012) amaçlı örnekleme yöntemlerinden homojen örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacıların merkezi olguyu öğrenmek veya anlamak amacıyla kasıtlı olarak kişileri ve ortamı belirlediği nitel bir örnekleme işlemidir (Creswell, 2014). Amaçlı örneklemede, çalışma grubu belirlenirken grubun zengin ve araştırma için yararlı veriyi sağlaması dikkate alınır (Patton, 1999). Homojen örneklemede araştırmacı, belirli kişileri benzer bir özelliğe veya niteliğe sahip oldukları için araştırmaya dâhil eder ve burada tanımlayıcı özelliklere sahip bir alt gruba üyelik söz konusudur. Bu araştırmada çalışmaya dâhil olma ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Resmi olarak ÖG çocuk olarak tanılanma
- Takvim yaşı olarak okul öncesi dönemde olma
- Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak bir anasınıfına devam etme
- Sanata katılmak ve sanatsal uygulama yapmak için gerekli fiziksel kapasiteye sahip olma (örneğin, görme kaybı ya da ellerini kullanamayacak şekilde bir fiziksel yetersizlik tanısı olmama)
- Sanat materyallerine/renglere/kokulara veya sanatla ilgili herhangi başka bir şeye duyuşal olarak hassasiyeti bulunmama veya bunlara olumsuz tepkiler vermeme
- Uygulama sürecine sözel ya da sözel olmayan (örneğin, jest-mimik kullanma, kendine soru sorulduğunda bir görselden işaret ederek gösterme) yollarla tepki verme.

Araştırmada öncelikle araştırmaya başlayabilmek için gerekli resmi izin yazısı elde edilmiştir. Bu amaçla, MEB'in ilgili birimine Ağustos (2021) ayında başvuru yapılmış ve yine Ağustos ayı içinde resmi yazı alınmıştır. Ardından, Eylül ayında, okulların açılmasıyla birlikte araştırmacının kolay erişim sağlayabildiği Ankara-Mamak ilçesindeki Mamak Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) başvurulmuştur. Bu ilçedeki anaokullarında bünyesinde sayıca en fazla ÖG çocuk bulunan sınıflar listelenmiştir. Buna göre, bünyesinde sayıca en çok ÖG çocuk bulunan bir anaokulu ziyaret edilmiş ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Bu okuldaki ilgililerin onayı alınabildiği için araştırmanın bu okulda yürütülmesi planlanmıştır. Araştırmanın uygulanabilmesi için bu okulda ölçütlere uygun toplam 10 ÖG çocuk bulunduğu belirlenmiş, çocukların ebeveynlerinin tamamı da çocuklarının çalışmaya katılabilmesi için gönüllü olmuştur. Bu çocuklar arasından incelenmek istenen durum için en zengin veri sağlayacak ve grubu en iyi temsil edebilecek üç kız ve üç erkek çocuk bu araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan çocuklar belirlendikten sonra gruba dâhil edilen çocukların ayrıntılı değerlendirilmesine geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle, çocuklara hastanelerce verilen Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporları (ÇÖZGER) dikkatle incelenmiş, çocukların tıbbi tanıları ve bilgileri gözden geçirilmiştir. Benzer şekilde, RAM tarafından verilen Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporları ve Eğitim Planlarıyla öğretmenlerinin hazırladığı Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) incelenmiştir. Çalışma grubunun tanıları Tablo 1'de sunulmuştur. Araştırmada kişisel verilerin gizliliğini sağlayabilmek adına ÖG çocukların gerçek isimleri kullanılmayarak kod isimleri kullanılmıştır.

Tablo 1.

Özel Gereksinimli Çocukların Tanıları

Kod Adı	Tanı
Asel	Dil- Konuşma Yetersizliği
Ayhan	Dil- Konuşma Yetersizliği
Çağrı	Atipik Otizm
Deniz	Zihin Yetersizliği
Eylül	Zihin Yetersizliği + Dil- Konuşma Yetersizliği
Metin	Zihin Yetersizliği + Dil- Konuşma Yetersizliği

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan çocukların ÇÖZGER raporları, üçünün zihin yetersizliği, birinin otizm, ikisinin de dil- konuşma yetersizliği

tanısı bulunduğunu bildirmektedir. Zihin yetersizliği tanılı iki çocuğusa ek olarak dil-konuşma yetersizlikleri bulunmaktadır. Çalışma grubundaki ÖG çocuklarının diğer demografik bilgileri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Özel Gereksinimli Çocuklara Ait Demografik ve Diğer Bilgiler

	Kod Adı					
	Deniz	Asel	Eylül	Ayhan	Çağrı	Metin
Yaş (Ay)	77	69	71	62	60	72
	Ranj=60-77; $\bar{x}$ =67.6					
Sınıf Mevcudu	24	24	25	24	24	24
	Ranj=24-25; $\bar{x}$ =24.16					
Sınıfındaki Toplam ÖG Çocuk Sayısı	2	2	2	3	3	3
	Ranj=2;3; $\bar{x}$ =2.5					
Kardeş Sayısı	1	1	1	1	1	-
ÖG Kardeş Sayısı	-	-	-	-	-	-
Araştırma Öncesi Kaynaştırma/Bütünleştirme Deneyimi	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Kaynaştırma/Bütünleştirme Deneyimi Süresi (Ay)	27 Ay	3 Ay	3 Ay	2 Ay	3 Ay	3 Ay
Destek Eğitim Hizmeti (Haftalık)	2 Saat	2 Saat	2 Saat	3 Saat	2 Saat	2 Saat

ÖG: Özel Gereksinimli

Çalışma grubunun araştırma öncesi yapılan ilk gözlemlerinde, araştırmacı ÖG çocukların sınıflarına girmiş ve çocukların benzer güçlü ve sınırlı yönlerine ilişkin çeşitli bilgiler elde edilmiştir. Buna göre, çalışma grubundaki çocukların güçlü yanları ince motor becerilerinde kısmi veya tam yeterlik, alıcı dil becerilerinde yeterlik (yönerge alma ve uygulama), sözel veya sözel olmayan yollarla iletişim kurma, bir beceriyi kendi sınıfından, tanıdığı öğretmen veya arkadaşlarından farklı kişiyle/kişilerle birlikte farklı bir ortamda gerçekleştirmeye istekli değildir. Çalışma grubundaki çocuklarda var olan sınırlı özellikler ise dikkat süresinin kısa olması, ortak dikkatin az olması, dışsal denetim odaklı olmaları, bu nedenle bir işi sürdürme konusunda dışarıdan yönlendirmelere gerek duymaları ve gerek olmayan durumlarda dahi yetişkinden yardım istemeleridir.

Çalışma grubunu oluşturan ÖG çocukların araştırma öncesindeki sanata ilişkin performansları, çocukların sınıfları ziyaret edilerek elde edilmiştir. Bu aşamada, araştırmacı gözlemler yapmış, çocukların okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları Bireysel Eğitim Planlarını incelenmiş, gözlemler sırasında gözlenmeyen veya

araştırmacının tereddüt ettiği noktalarda okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri istenmiştir. Araştırma öncesinde elde edilen bu bulgular, ilgili araştırma soruları altında açıklanmıştır.

Ebeveynler

Bu araştırmadaki 18 yaş üstü diğer tüm katılımcılar (ebeveyn, okul öncesi öğretmeni, özel eğitim öğretmeni) gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada, ÖG çocukların gelişimine ilişkin görüşü alınan bir grup çocukların ebeveynleridir. Çalışmadaki çocukların beşinin annesi birinin de babası ebeveyn olarak bu araştırmada yer almıştır. Ebeveynlerin yaşları 31 ile 42 arasında değişmektedir ($\bar{x}=36,1$). Ebeveynlerden birinin en son mezun olduğu okul ortaokul (ilköğretim) iken, dördü lise, biri ön-lisans ve biri de lisans mezunudur. Beş ebeveyn, araştırmaya dâhil edilen ÖG çocuğundan başka bir çocuğa daha sahiptir ve bu çocuklar arasında ÖG tanıılı bir başka çocuk daha yoktur. Ayrıca, kendi beyanlarına göre iki ebeveyn düşük sosyo-ekonomik güce sahipken dördü de orta düzey sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Etik ilkeler doğrultusunda ebeveynlerden araştırma öncesinde Araştırma Onam Formunu doldurmaları istenmiştir (Ek-3). Raporlaştırma aşamasında kişisel verilerin gizliliği için ebeveynlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenleri

Bu araştırmanın çalışma grubundaki ÖG çocuklardan ikisi bir öğretmenin sınıfında, diğer iki çocuk da başka bir öğretmenin sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisidir. Bu nedenle, araştırmada toplam dört okul öncesi yer almaktadır. Araştırmada yer alan bu öğretmenlerinin tamamı kadındır ve lisans eğitimlerini okul öncesi eğitimi alanında tamamlamışlardır. İkisinin ise Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans derecesi mevcuttur. Ayrıca, öğretmenlerin deneyim yılı ortalaması 12,5 yıl ($R_{anj}=10-15$ yıl) iken ÖG çocuklarla çalışma deneyim yılı ortalaması ise 9,2 yıldır ($R_{anj}=6-14$ yıl). Öğretmenlerin tamamının özel eğitim sınıfında, özel eğitim anasınıfında, destek eğitim odasında veya kendi sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencisi ile çalışma gibi özel eğitim alanına özgü deneyimleri bulunmaktadır. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde kişisel verilerin gizliliğini sağlayabilmek adına öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenleri

Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan altı çocuktan birinin özel eğitim öğretmeni çalışmada yer almayı reddettiği için çalışmada beş özel eğitim öğretmeniyle araştırma yürütülmüştür. Çalışmada yer alan özel eğitim öğretmenlerin tamamı kadındır ve bu araştırmanın yapılmasından önce ÖG çocuklarla çalışma deneyimleri bulunmaktadır. Deneyim yılı ortalaması ise 7,2 yıldır (Ranj=4-11 yıl). Öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur. Mezun oldukları alanlar ise Özel Eğitim Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve İşitme Engeliler Öğretmenliği bölümleridir. Çalıştıkları kurumlarda ise bir öğretmen Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Uzmanı, biri Dil ve Konuşma Terapisi Uzmanı, biri Çocuk Gelişimi Uzmanı, ikisi de Özel Eğitim Uzman Öğretici olarak görev yapmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin tamamı, çalışma grubundaki çocukları en az üç aydır tanımaktadır. Kişisel verilerin gizliliğini sağlayabilmek adına özel eğitim öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Araştırmacı

Bu çalışmada araştırmacı sanat eğitimini uygulamış, uygulama süreçlerinde gözlemler yapmış, verileri toplamış ve değerlendirmiştir. Bu süreçlerde araştırmacının benimsediği gözlemci rolü ‘katılımcı gözlemcidir’. Bir çalışmada, hem uygulamaları yapan ya da öğretimi gerçekleştiren hem de veri toplayan biri araştırmacının kendisiyse, bu kişi katılımcı gözlemci olarak tanımlanır (Mills, 2003). Katılımcı gözlemci, bir araştırma sırasında araştırma yapılan ortamda aktif şekilde etkinlikte bulunan ve bunları kaydeden ‘içeriden’ biridir. İçeride olan bu araştırmacı, durumu çalıştığı grubun bakış açısından görebilmek için mükemmel bir fırsat yakalamış olur. Araştırmacı, çocukları ilk gözlemlediği anda ‘dışarıdan biri’ iken ve genel izlenimler oluştururken uygulamalarla birlikte gözlem kapsamını iyice daraltarak ‘içeriden biri’ olur (Creswell, 2014).

Araştırmacı, sanat eğitimini uyguladığı anaokulundan farklı bir anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve ÖG çocuklarla çalışma deneyimi bulunmaktadır. Yüksek lisans eğitimini Özel Eğitim bilim dalında tamamlamış, özel eğitim alanında program geliştirmeyle ilgili bir TÜBİTAK projesinde araştırmacı olarak görev yapmıştır. Ayrıca, lisans ve lisansüstü eğitimlerinde sanat eğitimiyle ilgili dersler almış ve ÖG çocuklarla sanat etkinliklerini uygularken çeşitli üniversitelerce (İstanbul Üniversitesi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi vb.) ve özel kuruluşlarca

düzenlenen sanat eğitimi ve sanat terapisi konulu eğitimlere ve seminerlere katılarak sanat eğitimine yönelik bilgi ve yeterliliğini artırmıştır.

Bağımsız Gözlemci

Bu araştırmada, araştırmanın gözlemciler arası güvenilirliği ve uygulama güvenilirliğini tamamlamak için bir yardımcı araştırmacıdan destek alınmıştır. Bu araştırmacı, bir üniversitenin Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Bu gözlemci, araştırmanın amacı, nasıl yürütüldüğü ve veri toplama araçları hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Bu gözlemci, gözlemciler arası güvenilirlik için yarı-yapılandırılmış görüşme kayıtlarının çözümlenmesi aşamasında görev yapmış, verinin uygunluğunu onaylamış ayrıca, sanat etkinliklerinin videolarını izleyerek Uygulama Güvenirliği Formunu (UGF) doldurmuştur (Ek-4).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları, gözlem ve/veya görüşmeler sırasında toplanan bilgilerin kaydedilmesi amacıyla oluşturulan ve başvurulacak araçlardır (Creswell, 2014). Bu araştırmada araştırma sorularına kaynak teşkil eden veri toplama araçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi bu nitel araştırmada, belirlenmek istenen temel amaca götürecek alt sorulara yer verilmiş, bu sorularla araştırmanın süreci için bir çerçeve çizilmiş ve her bir alt soruyu cevaplandırmak için çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Tablo 3.

Araştırma Soruları ve Veri Kaynakları

Araştırma Soruları ↓	Veri Kaynakları →	Katılımcı Gözlem	Gelişim Gözlem Formu	Görsel-İşitsel Materyaller	Kendini İzleme Formu	Araştırmacı Günlüğü	Sanat Portfolyoları	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
1. ÖG çocukların sanat etkinliklerine katılımı nasıldır?		+	+	+	+	+	+	+
2.ÖG çocukların sanat alanındaki gelişimleri nasıldır?		+	+	+	+	+	+	+
3. ÖG çocuklarla uygulanan sanat etkinlikleri bütünsel gelişimlerine nasıl katkı sağlamıştır?		+	+	+	+	+	+	+
4. ÖG çocukların sanat alanındaki gelişimleri yetersizlik türüne göre nasıl bir farklılık göstermektedir?		+	+	+	+	+	+	+
5. ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimlerine ilişkin ebeveynlerinin görüşleri nelerdir?						+		+
6. ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?						+		+
7. ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimlerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?						+		+

Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları hazırlanırken öncelikle alan yazın taraması yapılmış, sanat eğitimi, ÖG çocuklarla sanat etkinliklerinin uygulanması ve çeşitli sanat teknikleri konularında ilgili alan yazın ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ardından, kullanılan tüm veri toplama araçları için taslak formlar hazırlanmış ve uzman görüşü alınabilmesi için 10 uzmana gönderilmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Kılıç Çakmak, 2024). Bu uzmanlar okul öncesi eğitimi alanında uzman iki öğretim görevlisi; okul öncesinde sanat eğitimi alanında uzman iki öğretim görevlisi; ÖG çocuklarla sanat eğitimi alanında uzman bir öğretim görevlisi; özel eğitim alanında uzman iki öğretim görevlisi; ölçme değerlendirme alanında uzman bir öğretim görevlisi ve iki özel eğitim öğretmenidir. Uzman görüşleri alınırken uzmanlara e-posta yoluyla

ulaşılmış, kendilerine araştırma hakkında açıklama yapılmış, ilgili taslak veri toplama araçları e-posta ile gönderilmiş ve bunlara ilişkin görüşlerini-önerilerini belirten formları araştırmacıya e-posta ile geri göndermeleri istenmiştir. Gelen görüş ve/veya değişiklik önerileri dikkate alınarak araçlarda gerekli düzenlenmeler yapılmıştır. Kapsam geçerliği sağlandıktan sonra, son olarak, araştırma öncesi yapılan pilot uygulamada (Van Teijlingen ve Hundley, 2002) araçların kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, hem katılımcılara hem de araştırmanın geçerli ve güvenilir olup olmadığına dair iki farklı türde veri toplama araçları kullanılmıştır. Katılımcılardan veri elde etmek amacıyla yararlanılan ve araştırmanın geçerlik-güvenirliğini test etmek için yararlanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

Katılımcılara Yönelik Veri Toplama Araçları

Araştırmanın genel amacı ve bu amaca hizmet eden alt amaçları doğrultusunda, çalışma grubunda yer alan katılımcıları oluşturan ÖG çocuklara, ebeveynlere, okul öncesi öğretmenlerine ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik veriyi toplamak için yedi farklı araç kullanılmıştır. Araştırmada araştırma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan veri toplama araçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Katılımcılara Yönelik Veri Toplama Araçları

Süreç	Kullanılan Araç						
	Bilgi Formları	Gelişim Gözlem Formu	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları	Kendini İzleme Formu	Görsel-İşitsel Materyaller	Araştırmacı Günlüğü	Sanat Portfolyoları
Araştırma Öncesinde	+	+	+			+	
Sanat Etkinlikleri Uygulanırken				+	+	+	+
Araştırma Sonunda		+	+			+	+

Tablo 4'te görüldüğü gibi cevabı aranan sorulara yönelik veri, araştırma öncesinde, sanat etkinlikleri uygulanırken ve araştırma sonlandırılınca farklı veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Bu araçlara ait ayrıntılı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

Bilgi Formları (BF)

Bu form, çalışma grubundaki ÖG çocukların, ebeveynlerin, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin demografik bilgilerini ve özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bilgi Formu da dâhil olmak üzere araştırmada doldurulan tüm formlarda yetişkinlerin ıslak imzalı onam belgeleri toplanmıştır. Bilgi Formlarında çocuk, ebeveyn ve öğretmenlerin yaş, eğitim durumu, ÖG çocukların yetersizlik türü, yetersizliğe yönelik destek alıp almama durumları gibi bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanan sorulara yer verilmiştir. Bilgi Formları çocuk, ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri için ayrı ayrı hazırlanmıştır. BF Ek-5'te yer almaktadır. ÖG çocuklara ait BF ebeveynleri tarafından, diğer katılımcılara ait BF ise kendileri tarafından doldurulmuştur.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF)

Görüşme, parçası olduğu grubun özelliklerini taşıyan biri ya da bir grup bireyle, soru sorma yoluyla yapılan ve grubun tutum, inanç, yetenek gibi bazı özellikleri hakkında elde edilen bilgi toplama sürecidir (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada, ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin ÖG çocukların sanatsal sürecine ilişkin görüşlerinin, düşüncelerinin, beklentilerinin ve geçmiş yaşantılarının derinlemesine incelenmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme, görüşülenlere tam ifade ve sırası önceden belirlenen açık uçlu formatla hazırlanan soruların yöneltildiği görüşme türüdür. Görüşülenlere aynı temel sorular aynı sırayla sorulur. Görüşülenlerin veya değerlendirme yapanların bu soruları görmesine ve gözden geçirmesine olanak tanınır. Birden fazla görüşülenin olması tercih sebebidir. Çünkü bu, araştırmacının duruma etkisini veya önyargılarını azaltır. (Fraenkel vd., 2012).

YYGF'lerin hazırlanması aşamasında, cevabı aranan sorulara yönelik alan yazın taranmış ve taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Ardından, bu taslak geçerliğin tespiti için okul öncesi, özel eğitim, sanat eğitimi, ölçme değerlendirme alanında öğretim üyesi ya da öğretmen olan 10 uzmana gönderilerek görüşleri istenmiştir. Buna göre, uzmanların büyük çoğunluğu (n=8) soruların sorulmasının uygun olduğunu bildirmiş, iki uzman ise taslak forma ek olarak ilgili bazı soruların da eklenebileceği önerisinde bulunmuştur. Öneriler dikkate alınarak görüşme sorularını içeren YYGF'lere son hali verilmiştir.

Bu araştırmadaki yarı-yapılandırılmış görüşmeler, her bir ÖG çocuğun bir ebeveyni, bir okul öncesi öğretmeni ve bir özel eğitim öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler, araştırma öncesinde bir, araştırma sonunda da bir kez olmak üzere iki kez yapılmıştır. Araştırma süresince bazı ÖG çocuklarla hem anneleri hem de babaları ilgilendiği ve her iki ebeveyn de görüşme yapmaya istekli olduğu için araştırma öncesinde çocuğun sadece bir ebeveyniyle görüşme yapılmıştır. Sanat eğitimi başlamadan önce hangi ebeveyn ile görüşme yapıldıysa araştırma sonunda da o kişiyle görüşme tekrarlanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, bir Görüşme Kılavuzu (GK) (Ek-6) eşliğinde yapılmıştır. Bu kılavuzda, araştırmacının yarı-yapılandırılmış görüşmelerden önce, görüşme sırasında ve sonrasında yapacağı işlem basamakları, yönergeler, sorular ve not alabilmek için boş alanlar yer almaktadır. Görüşmeler, bu kılavuza göre yapılarak standart ve eksiksiz ilerleyişi sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında, katılımcıların kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmelerini sağlamak ve onları sınırlandırmamak için YYGF’de açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda sıklıkla konuşmalar/görüşmeler kaydedilir ve araştırmacı elde ettiği bu veriyi analiz etmek için kelimelere dönüştürür (Creswell, 2014). Bu araştırmada da ebeveyn ve öğretmenlerden ses kaydı yapılabilmesi için izin alınmış ve görüşmeler kaydedilerek yazıya dökülmüştür. Yapılan görüşmelerin kayıtlarıysa, ÖG çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin sanata ilişkin düşünce ve deneyimleriyle ilgili açık uçlu yanıtlarından oluşan nitel bir metin veri tabanı haline gelmiştir.

Ebeveynlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-E).

Bu araştırmada, çocukların gelişimine ilişkin bakış açısı alınan bir grup çocukların ebeveynleridir. Ebeveynlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler hem araştırma öncesi hem de sonunda, ses kayıt cihazı kullanılarak altı çocuğun birer ebeveyniyle (beş çocuğun annesi, bir çocuğun da babasıyla) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, ebeveynlerin uygun oldukları zaman diliminde okul binasında yapılmıştır. Görüşme sırasında, ebeveynlere araştırmanın amacı açıklanmış, yapılan görüşme kayıtlarının sadece bu araştırmada kullanılacağı ve etik ilkeler bağlamında kimlikleri gizli kalacağı bildirilerek onayları alınmıştır. Benzer şekilde, araştırma sonundaki görüşmeler de ÖG çocukların okullarında araştırma öncesinde görüşme yapılan aynı ebeveynle tekrarlanmıştır. Araştırmada kullanılan YYGF-E Ek-7’ de yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-OÖ). Araştırma kapsamında çocukların sanatsal gelişimi hakkında

görüşüne başvuru alan diğeri veri kaynağı, çocukların okul öncesi öğretmenleridir. Araştırmaya başlamadan önce, her çocuğun okul öncesi öğretmeninden görüşme yapmak için uygun oldukları zamanı bildirmeleri istenmiş ve uygun oldukları bu zaman dilimlerinde görüşmeler okul binasında yapılmıştır. Görüşme sırasında, araştırmanın amacı açıklandıktan sonra deneyimlerini paylaşımları beklenmiş ve etik ilkeler gözetilerek kişisel bilgilerinin korunacağı bildirilerek onayları alınmıştır. Araştırma sonundaki görüşmeler de öğretmenlerin uygun bir zamanında çalıştıkları okulda yapılmıştır. Araştırmada uygulanan YYGF-OÖ Ek-8' de yer almaktadır.

Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-ÖE). Araştırmadaki görüşü alınan üçüncü grup ise çocukların devam ettiği özel eğitim kurumundaki özel eğitim öğretmenidir. Aile görüşmesi sırasında, çocukların devam ettiği özel eğitim okulundaki öğretmenine ait iletişim bilgileri rica edilmiş, öğretmenle telefon yoluyla ilk görüşme yapılmıştır. Ancak, Pandemi nedeniyle özel eğitim öğretmenlerinin bazılarına yüz yüze buluşması veya ortak bir mekânda görüşme yapılması mümkün olamamıştır. Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerine birlikte çalıştıkları ÖG çocukla ilgili görsel sanatlar uygulamalarına ilişkin düşüncelerinin sorulduğu açık uçlu bir görüşme formu gönderilmiştir. Özel eğitim öğretmenleri, bu formu aldıktan sonra her soruyu deneyimlerini yazarak cevaplamışlar ve formları ÖG çocuğun ebeveynlerine vererek araştırmacıya geri göndermişlerdir. Araştırma sonundaki görüşleri için de özel eğitim öğretmenlerinden yeniden yazılı görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Araştırmada kullanılan YYGF-ÖE, Ek-9' dadır.

Gelişim Gözlem Formu (GGF)

Tipik gelişim gösteren çocuklar, evrensel olarak belirli bir gelişim paralelinde sanatsal gelişimini sürdürürler (akt. Fox ve Schirmacher, 2018). Araştırmacı, buradan yola çıkarak, amaçlar doğrultusunda ÖG çocukları sanatsal süreçlerinde izleyebilmek için bir değerlendirme/veri toplama aracı hazırlığına başlamıştır. Öncelikle ilgili alan yazın taraması yaparak taslak bir GGF oluşturmuştur. Ardından, bu taslak GGF okul öncesi, özel eğitim, sanat eğitimi ve ölçme değerlendirme alanlarında hizmet veren 10 uzmana gönderilerek görüşlerine başvurulmuştur. Gönderilen taslak GGF'ye ilişkin uzmanlardan bazı görüş ve öneriler elde edilmiştir. Buna göre, taslak formda sosyal ve duygusal beceriler ayrı ayrı ele alınıyordu ve bir uzman bu iki gelişim alanının tek bir grupta incelenmesi gerektiğini bildirmiştir. İki uzman ise formda yer alan ve gözlemlenmesi

beklenen her beceri için işlevsel tanımlamaların yapılması gerektiğini bildirmiştir. Yedi uzman ise formun tüm maddeleri için tamamen uygun olduğu yönünde geri dönüş yapmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltme/düzenleme işlemi yapılmış ve bu araca son hali verilmiştir. Yapılan pilot çalışmada da kullanılabilir olduğu görülmüştür.

GGF içeriğinde, çocukların sanat alanındaki gelişimini yansıtacak becerilere ve sanat alanıyla yakından ilgili olan ince motor beceriler, bilişsel, dil, sosyal, duygusal, yaratıcılık ve estetik alanlarındaki becerilere ve öz bakım becerilerine ilişkin becerilere de yer verilmiştir. Başka bir ifadeyle, bu form yardımıyla ÖG çocukların sanatsal gelişimleri ve bilişsel, ince motor beceriler, sosyal, duygusal, yaratıcılık, estetik gelişimleri eşzamanlı olarak bütünsel şekilde izlenmiştir. Sanat eğitimi programı boyunca yürütülen çalışmalarda ÖG çocuklar dikkatle gözlemlenip her ÖG çocuk için GGF araştırmanın başlangıcında ve sonunda bir kez olmak üzere iki kez doldurulmuştur. Çocukların gelişimini izlemeye yönelik GGF, Ek-10' da yer almaktadır.

GGF doldurulurken, *gözlem* tekniğinden yararlanılmıştır. Gözlem, bir araştırma ortamındaki bireyleri ve/veya durumları gözlemleyerek açık uçlu, ilk elden bilgiyi toplama sürecidir. Gözlem, okul öncesi dönemdeki çocuklar gibi duygu ve düşüncelerini söze dökmeye zorlanan kişilerin gerçek davranışlarını incelemek için önemli bir fırsattır (Hammersley ve Atkinson, 1995). Gözleme konu olan bireyler, doğal ortamlarda bulunduklarında pek çok davranışlarını gerçek haliyle sergilerler. Yapılandırılmış gözlemlerde, araştırmacı olay ve olgulara müdahale etmeden, kendi doğal şartları altında gözlem yaparak, bilgiyi sistematik şekilde doğrudan elde eder (Karasar, 2007). Bu çalışmada, ÖG çocuklar, program boyunca ortaya çıkan durumlar, olaylar ve oluşumlar kısaca tüm süreç gözlemlenmiştir. Her bir sanat etkinliği için hazırlanan etkinlik planlarında, araştırmacının çocukların hangi davranış ve becerilerini gözlemlemesi gerektiği (kazanım ve göstergeler) ve etkinlikte nelere dikkat edeceği ayrıntılı olarak önceden belirlenerek yazılmıştır. Bu nedenle, araştırmacı gözlem anında neye dikkat edeceğini önceden bilerek gözlemlerini sistematik olarak ilerletebilmiştir.

Kendini İzleme Formu (KİF)

Bu çalışmada ÖG çocukların bizzat kendilerinden sanat eğitimi ile ilgili veri elde etmeye özellikle önem verilmiştir. Bu nedenle, çocukların program süresince sanat etkinliklerine nasıl tepki verdiklerini, bu etkinliklere nasıl katıldıklarını ve etkinliklerin gelişimlerine katkısının nasıl olduğunu tam olarak incelemek için doğrudan ilk kaynağa,

çocuklara, başvurulmuş, çocukların *kendilerini izlemeleri* beklenmiştir. *Kendini izleme*, değerli ve önemli bir yaklaşımdır. Çocukların kendi davranışlarını düzenlemek için kullanabileceği bir dizi yöntem ve tekniği kapsar. Bu strateji iki önemli bileşenden oluşur: Kendini gözlemleme ve gözlem bulgularını kaydetme. Kendini gözlemleme ruhsal, fiziksel ve zihinsel süreçlerinizin yanı sıra duygu, davranış ve motivasyonlarınıza da yakından bakmayı içerir. Kendini kaydetmeyse kâğıt, kalem ya da tablet gibi teknolojik bir araç yardımıyla veya herhangi bir araç yardımı olmadan çocuğun zihninde bu gözlemlerini bağımsız olarak belgelemesini içerir (Gangestad ve Snyder, 2000).

Sanatsal süreçler boyunca ÖG çocukların kendini uygun bir şekilde izleme yoluyla, güçlü noktalarının yanı sıra iyileştirilmesi gereken alanları da fark etmeleri beklenmiştir. Bu amaçla, çocuklara her sanat etkinliğinin sonunda, o etkinlikle ilgili duygu, düşünce ve fikirlerini paylaşmaları, aynı zamanda da sanat tekniğine ilişkin gözle görülemeyen kavrama, tanıma, seçim yapma gibi diğer bilişsel süreçlerin de açığa çıkarılması amacıyla görüşleri sorulmuştur. Görüş alınması sırasında, cevabı aranan sorulara hizmet etmesi için amaçlara uygun şekilde hazırlanan Kendini İzleme Formundan (KİF) yararlanılmıştır.

KİF'in hazırlanması süreci, tıpkı araştırmada kullanılan diğer veri toplama araçlarında olduğu gibi ilerlemiştir. Öncelikle alan yazın taraması yapılarak sanat eğitimiyle ilgili bileşenler belirlenmiş ve taslak bir KİF hazırlanmıştır. Ardından, bu form okul öncesi, özel eğitim ve sanat eğitimi alanlarında hizmet veren 10 uzmana gönderilerek uzman görüşleri istenmiş, görüşler doğrultusunda gerekli düzeltme/düzenleme işlemi yapılarak KİF'e son hali verilmiştir. Son olarak, formun uygulanabilirliği bir pilot çalışmayla tespit edilip kullanıma uygun olduğu gözlemlenmiştir.

KİF, çocukların o gün deneyimlediği sanat etkinliğiyle ilgili yedi maddeden oluşan ve çocukların doldurduğu/işaretleme yaptığı bir formdur. Bu form, çocukların dil-konuşma yetersizliği veya diğer alanlarda çeşitli yetersizlikleri olması ve yaşlarının küçük olduğundan dolayı kendilerini ifade edebilmelerini kolaylaştırmak için çeşitli görsellerden oluşturulmuştur. ÖG çocukların her sanat etkinliğinin sonunda doldurması için toplam 42 adet KİF hazırlanmıştır. Her ÖG çocuk bireysel olarak KİF doldurmuş ve kendi bireysel deneyimini yansıtmıştır. Örnek bir KİF Ek-11'de verilmiştir. KİF te yer alan maddeler ve hizmet ettiği amaçlara ilişkin bilgiler, Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, KİF'te ÖG çocukların o gün katıldığı sanat etkinliklerini değerlendirmelerini gerektiren yedi madde bulunmaktadır ve ÖG çocuğun katıldığı sanat etkinliğine ilişkin deneyimini sözel veya sözel olmayan (işaretleme, resim çizme) yollarla açıklaması beklenmektedir. KİF, çocukların kendileri tarafından doldurulmuş veya işaretlenmiş/boyanmıştır.

Tablo 5.

Kendini İzleme Formunda Yer Alan Maddeler ve Göstergeleri

Formda Yer Alan Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
1- 'Bugün ne yaptım'	– Deneyimlediği boyama, fotoğrafçılık, kolaj vb. teknikleri anlamına uygun söyler – Sanata ilişkin öğrendiği sözcükleri (Sanat terminolojisi) kullanır – Resim, fotoğraf, heykel vb. terimleri anlamına uygun söyler – Yeteneklerini (yapabildiklerini veya yapamadıklarını) keşfeder
2- 'Bugün ne yaptığımı gösteriyorum'	– Deneyimlediği sanat çalışmasına ait görseli gösterir – Farklı formlarda/tekniklerde sanat çalışmaları da olduğunu fark eder – Farklı formlardaki/tekniklerdeki sanat çalışmalarını görsellerinden bakarak inceler
3- 'Bu etkinliği ne kadar sevdiğimi gösteriyorum'	– Sanat beğenisini ifade eder – Deneyimlediği sanat çalışmalarına katılmakla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder
4- 'Bu etkinlik sırasında kendimi nasıl hissettiğimi gösteriyorum'	– Deneyimlediği sanat çalışmalarına yönelik duygularını ifade eder
5- 'Bu etkinliği evde de tekrarlamak istiyorum' (evet-hayır)	– Sanata ilgi duyduğunu gösterme – Sanatsal uygulama yapmaya okul dışında da devam eder – Deneyimlediği bir sanat tekniğini yeniden uygulamaya yönelik fikrini açıklar – Deneyimlediği sanatı okul dışında da tekrarlayarak genelleme yapar – Sanatın sürdürülebilirliğini sağlar
6- 'Bugün yaptığım çalışmayla ilgili söylemek istediklerim'	– Deneyimlediği sanata ilişkin ayrıntı paylaşır
7- 'Bugün kullandığım sanat materyallerini gösteriyorum'	– Suluboya, akrilik boya vb. gibi temel görsel sanat materyallerini söyler – Kullandığı materyale ilişkin bilgi verir – Materyal bilgisi edindiğini gösterir

Görsel-İşitsel Materyaller (Video Kayıtları-Fotoğraflar)

Görsel-ışitsel materyaller, nitel araştırmalarda belirlenmek istenen durumu incelemek için toplanan fotoğraf, ses kaydı, videokasetler, dijital görüntüler, tablolar, resimler gibi görüntü veya seslerdir. Araştırmacı veya farklı biri tarafından elde edilebilir. Toplumda bu materyaller yaygın şekilde kullanıldığı için bunlarla kolayca ilişki kurulabilir (Creswell, 2014). Bir video kaydı incelendiğinde, gözlem anında gözlemlenmemiş ya da gözden kaçmış çeşitli davranışlar yakalanabilir ve bunlar yeniden analize tutulabilir (Bottorff, 1997). Benzer şekilde, fotoğraf ya da resim gibi görseller, kişilerin gerçeklik algılarını doğrudan paylaşımlarına yardım eder.

Karasar'a (2007) göre, bir gözlem yaparken, gözleneni etkileme, kritik durum, beceri veya davranışları fark edememe gibi çeşitli riskler ortaya çıkabilir. Bu nedenle, süreçte tüm noktaları akılda tutmak zorlaşır. Gözlem yoluyla elde edilen veri kaydedilirken de eksik veya yanlış kaydetme riski oluşabilir. Dolayısıyla, araştırmalarda belirlenen amaçlarla örtüşen biçimde ortaya çıkabilecek önemli verinin kaybını önlemek için ses ve/veya görüntü kaydedici araçlarla süreç kaydedilebilir ve ayrıntılı olarak farklı zamanlarda yeniden çözümlenebilir. ÖG çocukların incelendiği bu araştırmada araştırmacı, katılımcı gözlemcidir ve sanat eğitimi programı uygulama süreçlerinde hem rehber hem de çocukları gözlemleyen kişi olarak veri toplamıştır. Veri toplamak ve analiz etmek için de iki tür görsel-ışitsel materyal kullanılmıştır: Video kayıtları ve fotoğraflar.

Bu araştırmada video kayıtları, ÖG çocukların davranışlarını etkilemeyecek şekilde sanat etkinliklerin yapıldığı sınıfa yerleştirilen bir kamera yardımıyla elde edilmiştir. Kamera, ÖG çocukların uygulamalar sırasında davranışlarını doğal şekilde sergilemeleri için sınıfın uygun bir alanına yerleştirilmiş, çocuklar etkinlikleri uygulamak için sınıfa gelince kamera kaydı başlatılmış, uygulama bitene kadar kayıt sürdürülmüştür. Araştırma sürecinde, yürütölen sanat etkinliğı sayısı 42 olduğı için 42 adet video kaydı elde edilmiştir. Bu video kayıtları, araştırmanın alt amaçlarına ait soruları cevaplarken yeniden incelenmek üzere bir kişisel bilgisayara ve harici disklere aktararak saklanmıştır. Video kayıtlarının alınması için ÖG çocuklarının ebeveynlerinden onam formu ile izin alınmıştır.

Video kayıtları gibi, ÖG çocukların sanat eğitimi programı sürecinde yaşadıkları deneyimleri yansıtan fotoğraflar da araştırmacı tarafından çekilmiştir. Fotoğraflardan, araştırma sürecinde gözlemlere veya doldurulan formlara kanıt sağlayarak veri türlerini

çeşitlendirmesi amacıyla yararlanılmıştır. Fotoğraflar bir mobil telefon yardımıyla ÖG çocukların davranışlarını etkilemeyecek şekilde çekilmiş ve elde edilen tüm görsel-işitsel materyaller bilgisayar ortamında depolanmıştır. Fotoğrafların çekilebilmesi için ÖG çocuklarının ebeveynlerinden onam formu ile izin alınmıştır.

Araştırmacı Günlüğü

Bu araştırmada, veri toplanmak amacıyla kullanılan bir diğer araç araştırmacı tarafından araştırmanın tüm süreçlerinde tutulan araştırmacı günlüğüdür. Araştırmacı günlüğü, nitel bir araştırmada gözlem sürecinde kaydedilen metinleri içerir. Günlüğe, betimleyici ve yansıtıcı olmak üzere iki farklı tür not yazılabilir. Betimleyici alan notları olayların, etkinliklerin ve kişilerin bir açıklamasının kaydıyken yansıtıcı alan notlarıysa araştırmacının durumu nasıl anladığıyla ilgili içgörüler, önsezileri veya gözlem sırasında ortaya çıkan genel fikirleridir (Creswell, 2014).

Alan notları, katılımcı gözlemci olarak araştırmanın başından araştırma sonlanana kadar tutulmuştur. Günlük, araştırmanın süreçleri ve ilerleyişi hakkında araştırmacının öznel düşüncelerini içermiştir. Günlükte hem ÖG çocuklara hem de diğer katılımcılara ilişkin veri, hem de hem çalışma yapılan ortama ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Çocuklardan gelen geri bildirimler de not edilerek uygulama süreçlerinin zengin şekilde yansıtılması yapılmıştır. Ayrıca, süreçte değişen ve gelişen koşullar not edilmiş, verilerin çözümlenmesi ve karar alma süreçlerinin yürütülmesinde günlükten yararlanılmıştır. Araştırmacı, sanat etkinliklerini uyguladığı mümkün olan her gün günlüğüne gerekli olabilecek tüm notları almış, sanat eğitimi programı uygularken not alması mümkün olmayan durumlarda gün sonunda, günü değerlendirmek amacıyla çeşitli notlar almıştır. Araştırma sonunda 81 sayfadan oluşan bir araştırmacı günlüğü elde edilmiştir.

Sanat Portfolyoları

Bu araştırmada, belirlenmek istenen duruma ilişkin verileri toplamak amacıyla kullanılan bir diğer veri toplama aracı da ÖG çocukların sanatsal sürecini içeren fotoğrafları, ürünlerini, video kayıtlarını, gözlem notlarını, raporlarını vb. içeren sanat portfolyolarıdır. ÖG çocukların araştırma boyunca gelişim süreçlerini yansıtan sanat portfolyalarına dâhil edilen tüm çalışmalar tarihli olarak toplanmış ve karar verme süreçlerinde yardımcı unsur olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliğine Yönelik Veri Toplama Araçları

Araştırmanın güvenirliliği ve geçerliğine yönelik olarak kullanılan veri toplama araçları Uzman Teyidi Formu ve Uygulama Güvenirliği Formudur.

Uzman Teyidi Formu (UTF)

Bu form, araştırma kapsamında çalışmada yer alan yetişkinlerle (ebeveyn, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmenleri) yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonunda elde edilen verinin doğru çözümlenip çözümlenmediğine yönelik olarak hazırlanmıştır (Ek-12). Verinin çözümlenmesi aşamasında, yapılan görüşmelerin yazıya doğru aktarılıp aktarılmadığına ve ortaya çıkan tema ve alt temalara yönelik bir bağımsız gözlemcinin/uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve kapsam geçerliği 10 alan uzmanınca (sanat eğitimi, okul öncesi ve özel eğitim) onaylanan UTF'ye yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar yazılmış, bağımsız gözlemcinin form üzerinde uygun ya da uygun değil olarak belirlenen bu tema ve alt temaları belirtmesi istenmiştir. Alınan geri bildirimle araştırmacının doğru ve eksiksiz olarak ses kayıtlarını yazıya döktüğü, ortaya çıkan tema ve alt temaların isimlendirilmesinin de uygun olduğu görülmüştür. Uzman teyidinde %100 görüş birliği sağlandığı için bu araştırmanın geçerli ve güvenirliliğe uygun yapıldığı düşünülmektedir.

Uygulama Güvenirliği Formu (UGF)

Araştırmada araştırmacının sanat etkinliklerini doğru uygulayıp uygulamadığına dair veri, UGF yardımıyla toplanmıştır (Bkz. Ek-4). Araştırmacı tarafından hazırlanan UGF'de sanat etkinlikleri sürecine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Gerektiği noktalarda da açıklamaların yapılması için açıklamalar bölümü eklenmiştir. UGF, bağımsız gözlemci tarafından sanat etkinliklerinin video kayıtları izlenerek doldurulmuştur. Bağımsız gözlemciye süreç ve iş/işlemler açıklanmış, sanat etkinliği planları, bu planlara ilişkin video kayıtları ve UGF mail yoluyla gönderilmiş ve görüşünü bildirmesi istenmiştir. Bağımsız gözlemci forma araştırmacı davranışı gerçekleştirdiyse “+” davranışı gerçekleştirmediyse “-” olarak işaretlemiştir. Sanat etkinliklerinin doğru uygulama yüzdesi (uygulama güvenirliliği katsayısı), gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü kullanılarak ortaya çıkarılmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Uygulama güvenirliliğinin %85 ve üstü olması bir programın güvenilir şekilde uygulandığını doğrular (Tawney ve Gast, 1984).

Araştırmada bağımsız gözlemciye gönderilen UGF incelendiğinde gözlemcinin “—” olarak değerlendirdiği tek bir madde bulunduğu görülmüş, diğer tüm maddelerin doğru şekilde uygulandığı tespit edilmiştir. “—” olarak değerlendirilen bu madde formun 16. Maddesidir (*Etkinliğin sonunda sunulan Kendini İzleme Formunun her bir çocuk tarafından doldurulması sağlandı mı?*). Araştırmacının ÖG çocuklar sanat etkinlikleriyle ilgilenirken video kayıtlarını aldığı araç, her seferinde bir saatlik video kaydı almaktadır. Bağımsız gözlemciye gönderilen videoda, bir ince motor yetersizliği olan ÖG çocuk (Deniz) sanat etkinliğini halen devam ettirmektedir. Diğer tüm ÖG çocuklar etkinliklerini tamamladığı için araştırmacı onlara KİF’i dağıtmıştır ve etkinliği sürdüren çocuğa da çalışmasını tamamlayınca vermiştir. Bu süreç videoda yer almadığı ve gözlemci bunu görmediği için “—” olarak değerlendirmiştir. Ancak araştırmacı Deniz’e KİF’i süreçsonunda vermiş ve kendisinin doldurmasını sağlamıştır. Bu çocuğun ilgili sanat etkinliğine ait doldurduğu KİF çocuğun sanat portfolyosunda tutulmaktadır. Bağımsız gözlemci tarafından yapılan analizde güvenilirlik .99 olarak belirlendiği için araştırmanın uygulama güvenilirliğine uygun yapıldığı söylenebilir.

Sanat Eğitiminde Kullanılan Materyal- Sanat Etkinlikleri

Bu araştırmada amaçlar doğrultusunda sanat etkinlikleri planlanıp uygulanmış ve süreçte ÖG çocukların gelişimleri izlenmiştir. Sanat etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin süreç aşağıda açıklanmıştır.

Sanat Etkinliklerinin Felsefesi

Bu çalışmada ÖG çocukların sanatsal deneyimler boyunca izlenebilmesi için sanat etkinliklerinden yararlanılmıştır. ÖG çocukların sanatsal uygulamalar yapmaları, sanat izleyicisi olabilmeleri ve sanat beğenisi geliştirebilmeleri için etkinliklerde *öğretmen/araştırmacı rehberliğinde sanat yaklaşımı* benimsenmiştir (Bkz. Syf 25). Buna göre, sanat etkinliklerinde hem ÖG çocuklar hem de araştırmacı sürecin aktif üyeleridir. ÖG çocuklara bir ‘sanatçı’ olarak merkezde olmak, süreci izleme, gözlemlleme ve kendi istediği gibi bir temsil biçimi yaratırken becerilerini kullanma görevleri verilmiştir. Ayrıca, bir sanat etkinliğini uyguladıktan sonra KİF doldurarak deneyimlediği süreci açıklamaları beklenmiştir. Araştırmacının rolüyse, ÖG çocukların ilgilerini harekete geçirerek çeşitli uyaranlar veren, onları düşünmeye ve kendi ürünlerini yaratmaya teşvik eden bir rehber ya da kolaylaştırıcı değildir.

Sanat Etkinliklerin Planlanması

Araştırmada, ÖG çocukların farklı sanatsal ifade biçimlerini tanımları, sanat yoluyla kendilerini ifade etmeleri ve yaratıcılığı ortaya çıkarmak için her etkinlikte çocukların aktif olarak katılacağı ve yaparak-yaşayarak uygulayacağı bir sanat deneyimi fırsatı sunulmuştur. 14 hafta olarak belirlenen bu süreçte her hafta için bir sanat tekniği/formu belirlenmiştir. Bu teknikler/formlar Tablo 6’da yer almaktadır. Sanat etkinlikleri için örnek bir planına ise Ek-13’te yer verilmiştir.

Tablo 6.

Sanat Etkinlikleri Kapsamında Ele Alınan Sanat Teknikleri/Türleri

Hafta No	Tema
1	Nokta, Çizgi
2	Renk
3	Boya, Boyama (Sulu Boya, Keçeli Kalem, Pastel Boya)
4	Boya, Boyama (Parmak Boyası, Kuru Boya, Akrilik Boya)
5	Baskı (Çatal Baskısı, Şablon Baskı, Fırça Baskısı)
6	Kâğıt İşleri (Kesme, Yapıştırma, Katlama, Origami)
7	Sanatın Öğeleri (Şekil, Alan, Doku)
8	Kolaj
9	Dikiş Dikme, Dokuma
10	Mozaik
11	Doğal/Atık maddelerle Çalışmalar
12	Kil
13	Fotoğrafçılık
14	Sanat Eleştirisi ve Alan Gezisi

Her hafta için hazırlanan etkinlik planlarından biri, toplam 14 sanat etkinliği planı, araştırma öncesinde uzman görüşüne sunularak onayları alınmıştır. Etkinliklerin uygunluğu için gelen geribildirimden sonra, belirlenen teknik altında haftada üç ve toplamda 42 sanat etkinliği planı hazırlanmıştır. Araştırma boyunca belirlenen teknikler çerçevesinde her sanat tekniğine/formuna ilişkin üç sanat etkinliğinin yapılmasına dikkat edilmiş, aynı tema çerçevesinde üç farklı etkinlik uygulanmıştır. Hazırlanan etkinlik planları, uygulama yapmadan bir hafta önce sanat eğitimi alanında bir uzmanın (danışman) değerlendirmesine bir kez daha sunularak gerekli son düzenlemeler/değişiklikler yapılmıştır. Bununla birlikte, tema kapsamında alternatif etkinlikler de hazırlanarak eğitim planlarında ‘Etkinlik Çeşitlemesi’ başlığı altına alınmış ve etkinlik planları evlerinde uygulayabilmeleri için ÖG çocukların aileleriyle de paylaşılmıştır.

Sanat Etkinlikleri Uygulama Süreci

Araştırma boyunca yapılan etkinlikler üç aşamalı olarak uygulanmıştır. Bunlara ilişkin ayrıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Bir Sanat Etkinliğini Uygulamadan Önce Yapılan Hazırlıklar. Araştırmadaki etkinlik planları için öncelikle uzman değerlendirmesine başvurulmuş, geri dönüşlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Etkinlik planları hazır hale getirilince, tüm etkinliklere özel olarak kullanılacak materyallerin temin edilmesi aşamasına geçilmiştir. Her etkinlik için hazırlanan tüm sanat materyalleri bir sanat kutusu içinde sanat etkinliklerinin yapıldığı uygulama sınıfına getirilmiştir. Materyallerin çocukların uygulama ortamına gelmeden önce hazır olmasına dikkat edilmiştir.

Sanat Etkinliklerinin Uygulanması. Uygulama sürecinde, ÖG çocuklar uygulama alanına gelince öncelikle selamlaşmış, çocukların konuşmak istedikleri şeyler varsa dinlenilmiştir. Ardından, dikkatleri çekilerek bir önceki sanat etkinliğine ilişkin hatırlatma sorusu/soruları eşliğinde önceki buluşmada nelerin yapıldığını hatırlayıp hatırlamadıkları sorulmuştur (Uygulanan ilk sanat etkinliği hariç). Çocukların eksik veya yanlış cevapları ya da tepki vermemeleri durumunda düzeltici sözel ipucu sunulmuştur. Bu sırada çocuklardan gelen sorular varsa uygun biçimde yanıtlanmıştır. Bir etkinliğe başlarken o gün sanat etkinliğinde ne yapılacağına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır.

Sanat etkinliklerine geçiş yapıldığında, öncelikle bir sanat eleştirisine yer verilmiştir. Burada amaç, ÖG çocukların sanatı sadece kabul edip onaylamaları değil aynı zamanda hayal gücünü artırmak, esnek düşünmeleri sağlamak, dil gelişimlerini desteklemek ve sanata eleştirel gözle bakabilmelerine yardım etmektir. Sanat eleştirileri, ÖG çocukların sanatı yaşamla ilişkilendirilmesi amacıyla uygulanan her etkinliğin başında, ünlü sanatçıların (Van Gogh, Vassily Kandinsky, Joan Miro vb.) belirlenen tekniğe ilişkin eserlerinin tanıtılması ve incelenmesi yoluyla yürütülmüştür. Eser incelemesinin ardından eserle bağlantılı olarak belirlenen sanat tekniği için doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak sanat etkinliğini uygulamaları beklenmiştir. İlgili yönerge verildiğinde (Çizgi çiz, kolajını oluştur vb.), çocuk tepki vermezse veya etkinliğe henüz başlamamışsa yönerge tekrarlanmış/gerektiğinde uyarlanarak yeniden söylenmiştir.

Etkinlikler hazırlanan etkinlik planına göre uygulanmış ve ÖG çocukların kendilerini özgürce ifade etmeleri beklenmiştir. Etkinlik sırasında çocuklara rehberlik

yapılmış, gerektiğinde yardım ya da ipucu da sağlanmıştır. Son olarak, etkinliğini tamamladığını bildiren çocuğun çalışması asılarak sergilenmiştir.

Değerlendirme Süreci. Her sanat etkinliğinin uygulanmasından sonra çocuklara teşekkür edilmiş, olumlu betimlemeler ve sosyal pekiştireçler verilerek etkinliğe odaklanmaları ve sanatı uygulamaya yönelik motivasyonlarının sürmesi sağlanmıştır. Uygulanan her etkinlik sonunda, ilgili etkinliğe ait KİF sunulmuş, sunulan KİF in her bir çocuk tarafından doldurulması sağlanmış, deneyimlediği sanat etkinliği süreci hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verilmiştir. Bu yolla özellikle dil ve iletişim yetersizliği tanısı olan ÖG çocukların kendilerini en iyi şekilde ifade etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinliği tamamlamak içinse çocuklara teşekkür edilmiş bir sonraki etkinlikte görüşmek üzere vedalaşmıştır.

Sanat Etkinliklerinin Yapıldığı Ortam

Bu araştırma kapsamında uygulanan sanat etkinlikleri ve ilgili diğer tüm çalışmalar, Ankara ili Mamak ilçesindeki MEB’e bağlı resmi bir anaokulu olan kurumda yürütülmüştür. Bu okulda, eğitim-öğretim Eylül 2014 yılında başlamıştır. Okula, genellikle düşük ve orta düzey sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerden gelen çocuklar devam etmektedir. Okulda sabahçı ve öğlenci olarak ikili eğitim yapılmaktadır ve yedi derslik bulunmaktadır. Sınıfların mevcutları ise ortalama 30 çocuktur.

Sanat etkinliklerinin uygulandığı ortamsa okulun kütüphanesidir. Burada iki yuvarlak masa, çocuk sandalyeleri ve bir lavabo bulunmaktadır. Ancak lavabonun yüksekliği yetişkinlere göre tasarlandığı için çocuklar buraya erişememektedir. Sanat eğitimi kapsamındaki etkinlikler Görsel 2’deki turuncu masada yapılmıştır (Bkz. Görsel 2).



Görsel 2. Sanat etkinliklerinin uygulandığı ortam
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2021)

Sanat Etkinliklerinde Kullanılan Araç–Gereçler ve Materyaller

Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde çeşitli araç gereçler ve sanat materyalleri kullanılmıştır. Bu araç–gereç ve sanat materyallerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Araç-Gereçler

Araştırmada ÖG çocukların kolaylıkla gözlenebilmesi amacıyla bir adet video kamera, bir adet tripod, her etkinlik için özel olarak hazırlanan 42 adet hafıza kartı, bir adet uzatma kablosu, bir dizüstü bilgisayar, bir fotoğraf makinesi, bir ses kayıt cihazı ve çeşitli formlar kullanılmıştır. Kamera, ortamdaki veri toplama süresince veri kaybını önlemek amacıyla tüm etkinlik sürecinde açık tutulmuştur.

Sanat Materyalleri

Bu araştırmada, üç tür materyal kullanılmıştır: Boya, fırça gibi sanat materyalleri, plastik poşet, yaprak gibi gerçekte sanat materyali olmayan ama sanat etkinliklerinde kullanılabilen doğal/atık nesneler ve ünlü sanatçıların sanat eserlerine ait reproduksiyonlar ve çeşitli resimli çocuk öykü kitapları.

Materyaller hazırlanırken ÖG çocukların yetişkinden bağımsız şekilde kolayca kullanabileceği türde olmasına, kavram kargaşasına yol açmayacak nitelikte olmasına, kendi sınıflarında kullandıklarından farklı materyaller olmasına ve çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya yardım edebilecek şekilde kullanılabilen materyaller olmasına özen gösterilmiştir. Örneğin, kullanılan boyaların farklı çeşitlerinin (daha kalın uçlu/yuvarlak uçlu/neon, metalik renkte vb.) olmasına, çocukların daha önce tanışmadığı materyallerden olmasına (damlalık, sünger fırça, oluklu karton, çoklu su kabı vb.), farklı markaya ait materyallerin seçimine ya da tıraş köpüğü, toz şeker, çatal, kozalak gibi doğal/atık materyallerin kullanımına dikkat edilmiştir. Etkinlikleri uygularken sıra beklemeleri gereken durumlardan kaçılmak için her ÖG çocuğa yeterli sayıda materyal getirilmiş, getirilen materyalleri incelemeleri için ve daha önceden tanımadıkları varsa bunların özelliklerini keşfetmeleri için yeteri kadar süre verilmiştir.

Sanat eserleri, ÖG çocukların tanıyabileceği ve bağlantı kurabileceği şekilde ünlü sanatçıların eserleri arasından belirlenmiş, öykü kitaplarıysa temaya özgü belirlenen özellikleri taşıyan nitelikte dikkatle belirlenmiştir.

Pilot Çalışma

Araştırmacı, araştırmanın verilerini toplamadan önce, hazırlanan değerlendirme formlarının ve sanat etkinliklerinin uygulanabilirliğini test etmek ve ortaya çıkabilecek olası problemleri belirlemek için bir pilot çalışma yürütmüştür. Bu pilot çalışmada, araştırmanın çalışma grubunda yer almayan, Ankara ili Mamak ilçesine bağlı bir okulun anasınıfında bütünleştirme eğitimine katılan iki ÖG çocukla iki hafta süren çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Gönüllülük esasına dayanan şekilde yapılan bu pilot çalışmada zihin yetersizliği tanılı iki çocuğun ebeveynlerinden izin alındıktan sonra araştırma için hazırlanan etkinlik planlarında yer verilen beş sanat etkinliği yapılmıştır. Bu kapsamda, veri toplama araçlarının doldurulmasının uygun olup olmadığı da tespit edilmiştir. Bu süreç boyunca, araştırmada için toplanmaya başlamadan önce, hem teknik konulara hem de sanat etkinliklerinin uygulanışı sırasında nelere dikkat edileceği araştırılmıştır.

Pilot çalışmada elde edilen ve dikkat edilmesi gerekli konulardan ilki araştırmada kullanılacak araç-gereçlerle ilgilidir. Buna göre, video kayıtları yapılırken tripot ve kameranın tüm çocukların davranışlarının görebilecek şekilde konumlandırılması gerektiği, kameranın-fotoğraf makinasının şarjının tam olması gerektiği, bir uzatma kablosunun kullanılmasının gerekebileceği, sınıfta prizlerin nerede olduğuna göre düzenleme yapılmasına dikkat edilmesi ve sınıf büyüklüğünün yankıya sebep olabilecek riskler barındırması durumlarında nelerin yapılabileceği ortaya çıkarılmıştır. Benzer şekilde, sanat etkinliklerinin en etkili ve kolay şekilde uygulanabilmesi için nelere dikkat edilmesi gerektiği, sanat materyallerinin ne şekilde temin edileceği, karşılaşılabilecek olası sorunlar ve bu konuda nelerin yapılabileceği, etkinliklerin uygunluğu ve değerlendirme formlarının nasıl doldurulacağına ilişkin nelerin yapılması konularında önemli bulgular elde edilmiştir. Son olarak, veri toplama araçlarından biri olan GGF'nin ilk kez doldurulması sırasında gözlemlenemeyecek bazı becerilerin olabileceği görülmüş, araştırmada da bu durum ortaya çıkarsa ÖG çocuğun ebeveyn ve öğretmeninden ilgili beceriye ilişkin bilgi istenerek bu beceri hakkında gerekli değerlendirmenin tamamlanmasına karar verilmiştir.

Sonuç olarak, bu pilot çalışmada süresinde elde edilen bilgilerle sanat etkinlikleri süreçlerinde nelerle karşılaşılabileceği görülmüş, pilot çalışma yürütülürken sanat eğitimine yönelik programın ve değerlendirmede karar vermek için kullanılacak tüm formların kullanılabildiği görüldüğü için de verilerinin toplanması aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda veri toplama, araştırma izninin alınması, araştırma için çalışma grubunun belirlenmesi, gruba üyelerin seçilmesi, kişilere sorular sorarak veya davranışlarını gözlemleyerek bilgi toplanması anlamına gelir (Creswell, 2014). Okul ncesi dönemdeki G çocukların sanatsal gelişimlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada veri toplama süreci araştırma öncesi, sırası ve sonrası olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalarda veri, farklı kaynaklardan elde edilerek üçgenleme (triangulation) yoluyla toplanmıştır. Üçgenleme, farklı bireylerden (rneğın ebeveyn, okul öncesi ğretmeni, özel eğitim ğretmeni), veri türlerinden (rneğın gözlemsel alan notları, görsel işitsel materyaller) veya veri toplama yöntemlerinden (rneğın gözlem ve görüşme) elde edilen kanıtların desteklenmesi sürecidir (Creswell, 2014).

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle Etik Kurul ve MEB’den gerekli izinlerin alınmış ve araştırma öncesi bir pilot çalışma yapılmış, ardından araştırmanın amaçlarının belirleyecek olan veri toplama sürecine başlanmıştır. Bu araştırma toplam 16 hafta sürmüş ve tüm çalışmalar çocukların devam ettiği anaokulunda ve bir sanat müzesinde yapılmıştır.

Araştırma öncesinde öncelikle çalışma grubu için G çocuklar belirlenerek seçilmiştir. Ardından, ocuklar hakkında bilgi edinebilmek için okul öncesi öğretmenleriyle görüşülerek ilgili çeşitli tanımlayıcı bilgiler elde edilmiştir. Bu aşamada öncelikle çocukların ve kendilerinin demografik verilerini yansıtan Bilgi Formlarını doldurmaları istenmiştir. Her ocuğun öğretmeniyle ayrı ayrı tanışılıp çocuklara hazırladıkları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) birlikte incelenmiştir. Çocukların sanatsal gelişimiyle ilgili paylaştıkları ilk görüşleri dikkatle dinlenerek önemli noktalar araştırmacı günlüğüne not edilmiştir.

Ardından, ocukların ilk değerlendirmeleri için sistematik gözlemler başlatılmıştır. Gözlem başlamadan önce, öğretmenleri araştırmacıyı çocuklarla tanıştırmış, niçin okula geldiği hakkında kısa bilgi vermiştir. Araştırmacı, G çocukların kendi sınıflarda veya öğretmeninin uyguladığı etkinliğin türüne göre okul bahçesinde/oyun salonunda gerçekleştirdiği etkinliklerde yapılan bu gözlemlerde hem G olan hem de diğer çocukların yapılan etkinliğe odaklanmaları için dikkat çekmeyen en uygun yerden gözlem yapılmıştır. Gözlem sırasında araştırmacı okulun/sınıfın işleyişini bozmadan ve göze batmayacak şekilde konumlanmış, sınıftaki diğer çocuklara

da saygılı davranmıştır. Gözlem bulgularının yansıtıldığı GGF, sanat eğitimlerine başlamadan önce her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuş, gözlenmeyen veya sınırlı sürede gözlenmesi mümkün olmayan maddelerde okul öncesi öğretmenlerine danışılarak ilgili kodlamalar birlikte yapılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerle ÖG çocukların sanat eğitimine ilişkin deneyim, duygu ve düşüncelerini açıklamaları beklenen yarı-yapılandırılmış görüşmeler de gerçekleştirilmiş, görüşme yapıldıktan sonra kayıtlar kendilerine dinletilerek katılımcı teyidi alınmıştır.

Çocukların gözlemlerinin yapıldığı sırada, ebeveynleriyle de tanışılarak araştırmanın amacı detaylı şekilde açıklanmıştır. Çocuklarının araştırmada yer almasını kabul ettikleri Onam Formu ve demografik bilgilerini paylaşmaları için Bilgi Formu birlikte doldurulmuştur. Ayrıca, çocuklarının sanatsal gelişimine yönelik duygu, düşünce ve fikirlerini açıklamaları beklenen yarı-yapılandırılmış görüşmeler kendilerinin uygun olduğu gün ve saatte gerçekleştirilmiş, kayıtlar yapıldıktan sonra dinletilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Bu süreçte çocuklarına ilişkin verdikleri bilgiler dikkatle araştırmacı günlüğüne not alınmıştır.

Ebeveyn ve okul öncesi öğretmenleri gibi, çocukların yakın ilişkide bulundukları ve ek eğitim hizmetlerini almak için devam ettikleri özel eğitim merkezlerindeki özel eğitim öğretmenlerine de telefon yoluyla ulaşılmıştır. İlk görüşmelerin yapıldığı bu süreç Pandemi sürecine denk gelmesi nedeniyle yüz yüze buluşmalar için fırsatlar yaratılamamış, yapılacak yarı-yapılandırılmış görüşmeler yüz yüze değil yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına yazılı olarak görüşlerini bildirmeleri yoluyla alınmıştır. Özel eğitim öğretmenlerine ait Bilgi Formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı formlar ebeveynler vasıtasıyla kendilerine iletilmiş, yine ebeveynler tarafından araştırmacıya teslim edilmiştir. Araştırma öncesi süreçlerde çocukların gelişimiyle ilgili önemli noktalar araştırmacı günlüğüne not alınmış ve tüm veri toplama araçları eşzamanlı olarak elde edilmiştir.

Hazırlanan sanat etkinlikleri *uygulanmaya başladığı andan* itibaren ÖG çocukların gelişimini incelemek amacıyla 14 hafta boyunca her bir haftaya özgü bir sanat tekniği seçilmiş, haftada üç gün bu temaya uygun sanat etkinlikleri yapılmıştır. Sanat etkinlikleri araştırmanın 15. haftasında sonlandırılmıştır. 16. haftada, çocukların gelişiminin ailelerine ve öğretmenlerine yansıtılması amacıyla bir sergi hazırlanarak ilgililer davet edilmiştir. sanat etkinlikleri boyunca araştırmacı, çocukların sanatsal

becerilerdeki gelişimlerini takip etmek için tüm aşamada gözlem yaparak günlük tutmuş ve çocuklardan da her etkinlikten sonra KİF yardımıyla öz-değerlendirme yapmalarını istemiştir. Tüm süreç video kamera ile kayıt altına alınmış ve elde edilen veri, çocukların sanat portfolyolarına yerleştirilmiştir.

Araştırmanın tamamlandığı *son aşamada* ise ÖG çocukların gelişimini yansıtan GGF bireysel olarak araştırmacı tarafından yeniden dikkatle doldurulmuştur. Ayrıca, ÖG çocukların ebeveynleri, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleriyle de programın uygulanmasının ardından çocukların gelişimiyle ilgili duygu ve düşüncelerini bildirmeleri amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve araştırma sonundaki görüşleri elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada araştırmacı, uygulamacı olarak görev yapmış, gözlemlerin yapılması, video kayıtlarının alınması, araştırmacı günlüğü tutulması, yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılması ve verilerin analize hazır hale gelmesi için çözümlenmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Video Kayıtlarının Çözümlemesi

Video kayıtlarının çözümlenmesi aşamasında öncelikle her sanat etkinliği için hazırlanan etkinlik planı gözden geçirilmiş ve uygulamanın etkinlik planında yazıldığı gibi ilerletilip ilerletilmediği incelenmiştir. Bu amaçla Video Gözlem Kılavuzundan yararlanılmıştır. Gözlemlerin ne şekilde yapılmasına ilişkin bu kılavuzda, araştırmacının gözlemlere başlamadan önce, gözlem sırasında ve sonunda yapacağı çeşitli işlemler almaktadır (Ek-14). Ayrıca, hem gözden kaçan önemli noktaların belirlenmesi hem de video kayıtlarının çözümlenmesinin doğru yapılması amacıyla ÖG çocuğun sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimine ait gözlemlerin not edildiği araştırmacı günlüğünden, fotoğraflardan ve sanat portfolyolarından bu aşamada yararlanılmıştır.

Çözümlemelerin güvenilir bir şekilde yapılıp yapılmadığını belirlemek amacıyla da gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu amaçla, bir doktor araştırma görevlisi bağımsız gözlemciyle birlikte çalışılmış ve verinin %30'u üzerinden güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Video kayıtlarının güvenilir/tutarlı bir şekilde çözümlendiğinin ve ölçümlerin hatasız olarak yapıldığının belirlenmesi için gözlemciler arası güvenilirlik verisi hesaplanırken 'gözlemciler arası görüş birliği / gözlemciler arası görüş birliği +

gözlemciler arası görüş ayrılığı $X 100'$ formülü kullanılmıştır. Bağımsız gözlemci tarafından yapılan değerlendirme sonunda da gözlemlerin güvenilir şekilde yapıldığı ortaya çıkarılmıştır.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formlarının (YYGF-E, YYGF-OOÖ ve YYGF-ÖE) Çözümlemesi

Araştırmadaki ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin çocukların gelişimiyle ilgili görüşlerinin detaylı incelenmesi amacıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler için ilgililerden onay alınmış ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Elde edilen verinin çözümlemesi sürecinde, öncelikle kaydedilen veri ses dosyası şeklinde bilgisayara aktarılmış, görüşmelerin tamamı Microsoft Office Word dosyası olarak bilgisayar ortamında yazılmıştır. Yazıya aktarma sürecinde, verilerin doğru şekilde aktarılıp aktarılmadığına ilişkin güvenilirliği sağlamak amacıyla ses kayıtları arasından rastgele %20'si seçilerek, farklı bir bağımsız gözlemci tarafından tekrar yazıya dökülmüş, kayıtlar arasındaki uyum karşılaştırılmıştır. İnceleme sonunda, ses kayıtları ve dökümler arasında farklılık olmadığı, verinin %100 doğru yazıldığı tespit edilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin deşifre işlemi yapıldıktan sonra verilerin analizi aşamasında, önceden belirlenen temalara başvurulmadan temalar verilerin analizi aşamasında elde edilmiştir. Görüşme metinlerinin analizi için araştırmacı tarafından tüm sorulara verilen cevaplar kodlanmıştır. Ardından veri, tekrar tekrar incelenerek benzer özellikteki kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada da yeniden uzman teyidi yapılmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi (Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülüyle hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi %100 olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (1999) göre, güvenilirlik uyum yüzdesi %70 ve üzeri olduğunda güvenilirlik kabul edildiği için verinin analizine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi çoğunlukla açıklamaya ve betimlemeye dayalıdır (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada, araştırmanın başında, süreçte farklı zamanlarda ve süreç sonunda doldurulan tüm formlar (BF, GGF, KİF, YYGF), video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve portfolyo, araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel analizle analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2000) belirttiği gibi betimsel analiz, kavramsal çerçevenin incelenmesini içerir ve konunun net bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Betimsel

analiz, önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağı olarak doğrudan alıntılarla özetlenerek nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren bir analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmada betimsel analizlerde nitel veri, elle analiz edilmiş (Creswell, 2014), başka bir ifadeyle, araştırmacı verileri okuyup verileri parçalara ayırmış ve elle işaretlemeler yaparak gerekli analizleri yürütmüştür.

Geçerlik- Güvenirlik

ÖG çocukların sanatsal ve bütünsel gelişimlerinin izlendiği bu araştırmada iç ve dış geçerlik dengesi sağlanmıştır. Ayrıca analizlere ilişkin yapı, iç ve dış geçerlik ve güvenirliliği sağlamak adına ise gerekli aşamalar yerine getirilmiştir.

Araştırmanın *yapı geçerliği* (Yin, 2003) için veriler üçgenleme yoluyla ÖG çocuklardan, ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden gibi katılımcılardan, görüşme ve gözlem yapma gibi tekniklerle elde edilmiştir. Görüşmeler bitince görüşülenlere görüşme kayıtları dinletilerek gözden geçirilmiş ve görüşme çözümlendiğinde de bağımsız bir gözlemciye okutularak veri doğrulanmıştır.

İç geçerliğini sağlamak için Yin (1984) tarafından önerilen stratejilerden yararlanılmıştır. Bu amaçla, öncelikle çalışma grubunun (ÖG çocuklar) evreni en iyi yansıtacak örnekler arasından seçimi sağlanmış, çalışma grubunda rastgelelik sağlanmış, ebeveyn ve öğretmen olan diğer katılımcıların bütün sürece dâhil edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, çalışma ayrıntılarıyla dikkatlice planlanmış, veri toplama araçlarının kapsamı uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiş, birden fazla veri toplama aracı kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmış, gözlemlerin farklı zamanlarda ve uzun süre sürmesi sağlanmış ve araştırmacı önyargılardan arınmıştır.

Dış geçerlik kapsamında ise çalışma belirli bir sistem içinde aşama aşama geliştirmiş, her bir basamağı detaylı şekilde anlatılmış ve dokümanlarla desteklenmiş, zengin betimlemelere yer verilmiş, durumun tipik özelliklerini anlatılmış, verileri farklı araştırma ve çalışmalarda da kullanmaya erişime hazır hale getirilmiştir. Bu kapsamda, *inanılrlık, aktarılabirlilik, güvenirlilik ve onaylanabilirliğe* ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. *İnanılrlığının* (sonuçlar inandırıcı mı) sağlanması için öncelikle araştırmacı önyargılarını azaltmış ve araştırmaya başlamadan önce ÖG çocuklarla bazen kendi sınıflarında bazen de okulun bahçesinde bir süre vakit geçirmiş, onları sürekli

gözlemlemiş, gerekli noktaları araştırmacı günlüğüne not almıştır. Ayrıca, yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin çözümlenmesinde hata yapmamak için uzman teyidine başvurulmuş ve çözümlerinin doğruluğu tespit edilerek veri tekrar tekrar okunmuş, veriyle uzun süreli etkileşim sağlanmıştır (Gibbs, 2007). Araştırmanın *aktarılabirliğinin* (sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabir mi) sağlanması için çalışma grubu amaca uygun olarak seçilmiş, katılımcılar ayrıntılı tanımlanacak, bulguların başka bağlamlara aktarılabirliğini sağlamak için sürecin ayrıntılı betimlemesi yapılmıştır. Ayrıca veri, farklı araştırmacıların değerlendirebilmesine imkân verecek şekilde saklanmaktadır. Araştırmanın *güvenilebilirliğinin* (benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar benzer mi) sağlanması için hem uygulama hem de görüşme süreçleriyle analiz süreçleri açıkça yazılmıştır. Araştırmanın *onaylanabilirliğinin* (bulgular katılımcıların deneyim ve düşünceleri mi) sağlanması için araştırmacı önyargılarından uzaklaşmış, objektif olmuş, ayrıntılı şekilde bulgulara ulaşmak için ÖG çocuklar, ebeveynleri, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden veri toplayarak veri üçgenlemesi yapılmıştır (Creswell ve Miller, 2000).

Bu araştırmanın *güvenirliği*, yöntem çeşitlemesi, bağımsız bir okuyucunun süreci takibi, her bir basamağın detaylı anlatımı ve dokümanla destekleme teknikleriyle sağlanmıştır. Bu amaçla, veri kaynaklarıyla uzun süre çalışılmış, çalışma süresince durumla ilgili ortaya çıkan konular sürekli olarak gözlenmiştir. Ayrıca, ham veriler kaynaklarıyla birlikte kontrol edilmiş (örneğin, görüşme metni görüşme yapılan ebeveynle/öğretmenle incelenmiş), farklı veri kaynakları ya da farklı yöntemler kullanılarak ham verilerin analitik ifadelere dönüşmesine yetecek kadar çeşitleme yapılmıştır. Dahası, araştırma soruları açık biçimde ifade edilmiş, toplanan veri betimsel yaklaşımla doğrudan sunulmuş, gözlem yoluyla elde edilen bulgular, ebeveyn ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak teyit edilmiştir. Bunlar gibi, araştırma raporu da okuyucunun bulguların güvenli olduğuna inanmasını sağlayacak kadar detaylandırılmış ve araştırma raporunun yeterli denetim yoluna sahip olması sağlanmıştır.

Etik İlkeler Uyumluk

Bu araştırmanın tüm süreci boyunca bilimsel yöntem etik ve ilkeleri doğrultusunda hareket edilmiştir. Araştırmaya Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığının 85434274-050.04.04/ 279853 sayılı ve 15/303 karar numaralı izniyle başlanmıştır. Etik kurul izninin alınmasının ardından Milli Eğitim Bakanlığına

başvurulup çalışmaya başlamak için izin istenmiştir. İzin yazılarının alınmasıyla birlikte çalışma grubu belirlenmiş, çalışma grubu belirlenince, hem ÖG çocuklardan araştırmaya katılmak istediklerine dair sözlü onay alınmış hem de ebeveynlerinden Onam Formu yardımıyla gönüllülük beyanları elde edilmiştir. Ebeveynlerden alınan onam formunda çalışmanın amacı, beklenebilen faydaların neler olduğu, ne şekilde yürütüleceği, araştırma süresince çocuklara saygı gösterileceği, çocukların hiçbir şekilde zarar görmeyeceği, olası risklerin ne şekilde telafi edileceği, istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları, araştırma bulguları ve raporlara erişme fırsatları verileceği açıkça bildirilmiştir. Araştırma süresince tüm katılımcılarla işbirliği yapılmış, aldatıcı/yanıltıcı hiçbir uygulama yapılmamıştır.

Araştırmanın raporlama aşamasında da, kişisel verilerin gizliliğini sağlayabilmek adına çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmış, fotoğraf kayıtları gizliliğin korunmasına dikkat edilerek paylaşılmıştır. Ayrıca, araştırmanın yayın sürecinde yayın etik ilkelerine uyulmuş, karartma, saptırma, aşırma, bir yayını farklı yerlerde yayınlama gibi etik ihlallerinin yapılmamasına dikkat edilmiştir. Kaynakların gösteriminde ise Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) standartları dikkate alınmıştır.



BÖLÜM 3

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırma sorularına ilişkin bulgular, araştırma öncesi ve sonrasında doldurulan formlar, araştırmacı gözlemleri, görsel-işitsel materyaller, görüşmeler, ses kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların portfolyoları gibi farklı veri kaynaklarından yararlanılarak ve tüm veri harmanlanarak sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(ÖG Çocukların Sanat Etkinliklerine Katılımı Nasıldır?)

Araştırmanın birinci sorusu “*ÖG çocukların görsel sanat etkinliklerine katılımı nasıldır?*” sorusudur. Küçük çocukların, genellikle takvim yaşlarına göre, sanatsal gelişiminin nasıl olduğu, hangi basamaklarını takip ettiği ve nasıl değişip geliştiğine ilişkin pek çok araştırma vardır. Yetişkinler, görülebilen somut ve nihai ürünlere dayanarak ve kendi gördükleri kadarıyla yorumlayarak çocuğun gelişimini açıklamaya çalışır. Ancak, bir çocuğun sanat çalışmasının gerçek doğası ve içeriği hakkında doğru bilgiyi paylaşacak asıl kişi onun yaratıcısı, diğer bir deyişle çocuktur. Araştırmaların çoğu, çocukların duygu, düşünce veya niyetleri ya da süreçlerini aydınlatmaya yardımcı olabilecek çocuk görüşünü hesaba katma bileşeninden yoksundur (Coates ve Coates, 2007). Çocukların fikirlerini dinlemek, sanat eğitimine doğru bir başlangıç yapmak ve ilerlemek konularında yol göstericidir (Andelchick ve Schmitt, 2014).

Katz’a (1993) göre, bir okul öncesi programın niteliğini belirleyen çeşitli bakış açıları vardır. Bunlar arasından en dikkate değer, programda yer alan çocukların bakış açılarıdır. Bir programın gerçek ve doğru etkileri, çocuklar tarafından öznel şekilde nasıl deneyimlendiğine bağlı olarak değişir. Bu nedenle, çocukların içinde yer aldıkları programa ilişkin görüşlerinin ne olduğunun belirlenmesi önemlidir. Çocukların gözünden, kendileri için sağlanan deneyimlerle gerçekten ilgilenip ilgilenmedikleri, deneyimlere katılmaya hevesli olup olmadıkları ya da programdan ayrılmak isteyip istemedikleri belirlenirken sorular sorularak program hakkındaki deneyimlerinin nasıl olduğu ortaya çıkarılır.

Bu araştırmada ÖG çocukların sanatsal süreçleri izlenirken çocukların görüşlerine çok önem verilmiş, sürece ilişkin deneyimlerini sözel ya da sözel olmayan şekilde açıklayabilmeleri için Kendini İzleme Formu (KİF) hazırlanmıştır. Araştırmanın ilk sorusu, araştırmacı gözlemleri ve ÖG çocukların KİF maddelerine verdikleri tepkilerin değerlendirilmesi yoluyla yanıt bulmuştur. KİF’teki tüm maddelere ilişkin değerlendirmeler sırasıyla yapılmış, değerlendirme için tüm formlara yeniden bakılmış, fotoğraflardan ve video kayıtlarından kontrolleri sağlanarak aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

‘Bugün Ne Yaptım’ Maddesine İlişkin Bulgular

ÖG çocukların sanat yapmayı nasıl deneyimlediklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan KİF’in birinci maddesi, çocukların uyguladıkları sanat etkinliğinin türünü/teknikini sözel olarak ifade edip edemediğinin kontrolüne ve sanat terminolojisi bilgisi edinip edinemediğinin gözlemlenmesine yöneliktir. KİF te yer alan birinci madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
‘Bugün ne yaptım’	– Deneyimlediğı kil, fotoğrafçılık, kolaj vb. teknikleri anlamına uygun söyler – Sanata ilişkin öğrendiğı sözcükleri (Sanat terminolojisi) söyler/işaret eder – Resim, fotoğraf, heykel vb. terimleri anlamına uygun söyler/işaret eder – Yeteneklerini (yapabildiklerini veya yapamadıklarını) keşfeder

KİF’in birinci maddesi olan ‘Bugün ne yaptım’ maddesi için, araştırmacı ÖG çocuklara ‘Bugün ne yaptın? (Yaptığı çalışma işaret edilip) Bak bakalım. Bugün ne yaptığını söyle’ gibi sorular sorarak tepkilerini kaydetmiştir. Çocuğa sorulan bu sorularla etkinlikte ne yaptığını sözel olarak ifade etmesi beklenmiş, çocuk sözel olarak ifade etmişse verdiğı yanıt araştırmacı tarafından kendi formuna not edilmiştir. Ancak çalışma grubunda dil-konuşma yetersizliğı tanıılı çocukların da olması nedeniyle, bu çocuklar hangi tür/teknikte bir sanat etkinliğı yaptığını sözel olarak ifade edemezlerse ikinci maddedeki etkinliğin teknikini gösteren resmi doğru göstermeleri beklenmiştir. Formun ilk sorusuna ait gözlem bulgularına ait birkaç fotoğraf Görsel 3 ve 4’te yer almaktadır.

1- Bugün sanatla ilgili hangi çalışmayı yaptım?
 Çizim... gettim
 (Çocuğa bugün yaptığı çalışmayı gösterin ve “çizim, boyama, kolaj, üç boyutlu çalışma” vb. olarak ifade etmesini isteyin. Çocuğun cevabını not edin).

1- Bugün hangi tür sanat çalışmasını yaptım?
 Çizim / Dikiş
 (Çocuğa bugün yaptığı çalışmayı gösterin ve “çizim, boyama, kolaj, üç boyutlu çalışma” vb. olarak ifade etmesini isteyin. Çocuğun cevabını not edin).

2- Bu resimlerden dikiş dikerek yapılmış olanı gösteren resim:



Görsel 3 ve 4. KİF in Birinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar
 (Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)

Araştırma boyunca, toplam 42 etkinlik yürütülmüş ve 14 farklı tema uygulanmıştır. Sanat etkinliğinin yapıldığı gün, ÖG çocukların sanat etkinliğinde ne yaptıklarına ilişkin sorulan soruya verdikleri yanıtlara bazı örnekler Tablo 7’de yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde, ÖG çocuklardan gelen yanıtların genellikle tek sözcükten oluştuğu, ortaya çıkardıkları üründen de bahsettikleri (örneğin ‘origami’ sözcüğü yerine ‘ev’ sözcüğü kullanma), ancak o gün yapılan sanat formuyla/teknikleriyle ilgili yanıtlar verdikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle, sanat formuna/teknikine ilişkin terimi kullanmasalar bile çizim, boyama, kolaj hazırlama, fotoğrafçılık gibi çeşitli sanat tekniklerine ilişkin doğru bilgiler verdikleri gözlenmiştir. Dolayısıyla, ÖG çocukların katıldıkları bir sanat etkinliğinde, çalışmanın formuyla/teknikleriyle ilgili süreç ve sanatsal terimler vurgulandığında ne tür sanatsal çalışmalar yaptıklarını sözel ya da sözel olmayan bir biçimde ifade edebildikleri söylenebilir.

Tablo 7.

ÖG Çocukların 'Bugün Ne Yaptım' Maddesine İlişkin Yanıtları

Tema/Teknik	Çocuklardan Gelen Örnek Yanıtlar
Nokta-Çizgi	– <i>Nokta yaptık</i> – <i>Çizgi çizdik</i> – <i>Şekerli bir şey</i>
Renk	– <i>Renkli çalışma</i> – <i>Renk</i>
Boya-Boyama	– <i>Keçeli kalem</i> – <i>Akrilik boya</i>
Baskı	– <i>Çiçek</i> – <i>Parmak boya</i> – <i>Yaprak baskısı</i>
Kâğıt İşleri	– <i>Ev</i> – <i>Şekil</i>
Sanatın Öğeleri	– <i>Şekilli bir şey</i> – <i>Dikdörtgen</i> – <i>Doku</i>
Doğal/Atık/Sanat Materyalleri	– <i>Taş</i> – <i>Kutudan horoz yaptım.</i> – <i>Heykel</i> – <i>Adam maketi</i>
Kolaj	– <i>Kolaj</i>
Dikiş Dikme, Dokuma	– <i>Dikiş</i> – <i>Şerit</i>
Mozaik	– <i>Kız</i> – <i>Ev</i>
Kil	– <i>Adı neydi unuttum. Kil miydi?</i> – <i>Kil</i> – <i>İnek</i> – <i>Kâse</i>
Fotoğrafçılık	– <i>Fotoğraf çektik</i> – <i>Fotoğraf çekinmesi</i> – <i>Fotoğraf</i>
Sanat Eleştirisi	– <i>Resim yaptık</i> – <i>Duvar boyaları</i> – <i>Sanatçı yaptık</i>
Alan Gezisi	– <i>Sanat eseri</i> – <i>Müzeye geldik</i> – <i>Geziye geldik</i>

Bu araştırma boyunca, çocukların farklı sanat formlarına/tekniklerine ilişkin deneyimlerinin çeşitlenmesi için bir sanat formuna/teknikğine ilişkin olarak üç farklı etkinlik yapılmış, hem içeriğinin hem de uygulamaların zenginleştirilmesi planlanmıştır. Çocukların ilk birkaç hafta, sanat terminolojisi kullanımının yeterli olmadığı görülürken,

ilerleyen zamanlarda sanata ilişkin sözcüklerin daha sık kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ancak, çocuklar arası bireysel farklılıkların olduğu da göz önünde tutulmalıdır. Çalışma boyunca araştırma grubundaki otizm tanılı bir çocuğun (Çağrı) en az (örneğin, 'heykel' sözcüğü yerine 'insan' demek), diğerlerinin ise daha sıklıkla sanata ilişkin sözcük kullandığı gözlenmiştir. Bu nedenle, sanat eğitimi sürecinde, ÖG çocukların farklı sanat formlarını/tekniklerini tanıyabilmeleri için ortaya çıkaracağı ürüne değil, sanatın formlarına/tekniklerine, bir bakıma sürece ilişkin vurgunun yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Küçük çocukların çoğu, çoğu yetişkinden farklı olarak, sanatsal deneyim yaşamaya, yani sürece odaklanır. Ancak yetişkinlerin yönlendirmesiyle odak noktası ürüne doğru kayabilir. Bu nedenle, çocuklar bir sanat etkinliği sonunda eve götürülebilecek bir çalışma yapmaya zorlanmadan, süreç boyunca çeşitli deneyimleri yaşamaları sağlanmalıdır (Isbell ve Raines 2007). Okul öncesi eğitimi kurumlarında genellikle öğretmen merkezli, çocukların standart ve ne olduğu tanınacak biçimde bir son ürün hazırlamalarına vurgu yapılır (Fox ve Schirmacher, 2018). Bu çalışmadaki araştırmacı gözlemleri de, çocukların sınıflarındaki panolarında sergilenen sanat çalışmalarının benzer durumu örneklediğine işaret etmiştir. Okuldaki gözlemlerde, panolarda asılı sanat ürünlerinin birbirinin aynısı olan çalışmalarla dolu olduğu görülmüş, hatta çalışma grubundaki çocuklardan ikisinin öğretmenin (öğretmenlerin yarısı) aynı günlük akışları kullandıkları, panolarındaki çalışmalarının her zaman aynı/benzer olduğu görülmüştür.

Bu çalışmadaki çocuklara etkinliğin başında günün tekniğine ilişkin bilgi paylaşılmış, yaratıcı şekilde özgür olmaları sağlanmış, çalışmalarına müdahale edilmemiş ve sürece odaklanmaları teşvik edilmiştir. Ayrıca çalışma süresi boyunca hiçbir zaman hazır/kalıp bir şablon verilmemiş, tüm süreçlerinin kendi emekleri sonunda ortaya çıkması sağlanmıştır. Bu nedenle, sanat materyallerini özgürce kullanabildiğini ve istediği şekilde çalışmasını tamamlayabildiğini gören çocukların üzerinde çalıştığı sanatın formuna/teknikine ve sürecine odaklandığı düşünülebilir. Dolayısıyla, sanat eğitiminin çocukları baskı altında hissettirmeden ve sürecinin de önemli olduğunu vurgulayacak şekilde yapılması gerektiği söylenebilir.

‘Bugün Ne Yaptığımı Gösteriyorum’ Maddesine İlişkin Bulgular

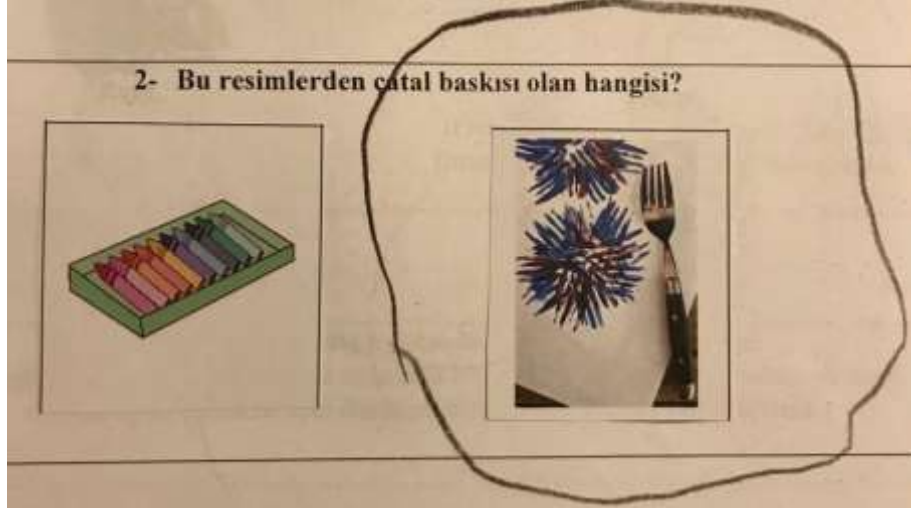
KİF’in ikinci maddesi olan ‘Bugün ne yaptığımı gösteriyorum’ maddesinde, ÖG çocukların o gün hakkında deneyim kazandıkları sanat çalışmalarına ait görseli doğru göstermeleri ve o gün yaptıklarından daha farklı formda/teknikte de sanat çalışmalarının olduğunu fark etmelerini sağlamak amaç edinilmiştir. KİF’te yer alan ikinci madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
‘Bugün ne yaptığımı gösteriyorum’	– Deneyimlediği sanat çalışmasına ait görseli gösterir – Farklı tekniklerde sanat çalışmaları da olduğunu fark eder – Farklı tekniklerdeki sanat çalışmalarını görsellerinden bakarak inceler

Bu ikinci maddede, ilk maddede o gün ne yaptığını sözel olarak ifade edemeyen ÖG çocukların da cevap vermelerini kolaylaştırmak için farklı iki (duruma göre üç) görsel arasından o tekniğe ait olan resmi doğru seçip göstermeleri beklenmiştir. Araştırmacı tarafından etkinliğin bitiminde çocuklara ‘*Bunlardan hangisi mozaik tekniğiyle yapılmış göster. Mozaik olanı bana göster*’ gibi ifadelerle sorular yöneltilmiştir. KİF’in ikinci maddesine ilişkin çocukların verdikleri tepkilere ait örnekler, Görsel 5 ve 6’da yer almaktadır.



Görsel 5. KİF in İkinci Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)



Görsel 6. KİF in İkinci Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi)

KİF'in ikinci maddesi olan yapılan sanat etkinliğinin formuna/teknğine ait olan resmi doğru gösterme becerisine yönelik değerlendirme, formların tamamının yeniden incelenmesi, fotoğrafların ve kamera kayıtlarının yeniden izlenmesi yoluyla yapılmıştır. Görsel 5 ve 6'da da görüldüğü gibi, araştırma boyunca tüm ÖG çocukların o gün uygulanan sanat tekniğine ait olan resmi, farklı resimlerin de olduğu görsellerin arasından seçip doğru buldukları görülmüştür. Bu nedenle, ÖG çocukların sözel olmayan yollarla da kendilerini ifade edebildikleri ve sanat eğitimi boyunca görsel inceleme/analiz etme becerilerinin artırıldığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle, kendini sözel olarak ifade edemeyen dil-konuşma yetersizliği tanımlı çocukların görselden işaret ederek bilgi paylaşma gibi yeni yollarla kendini ifade etmelerine fırsat verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, ÖG çocukları 'özel hakları olan çocuklar' olarak görmek ve yetersizliklerini giderici düzenlemeleri yapmak en iyi yoldur.

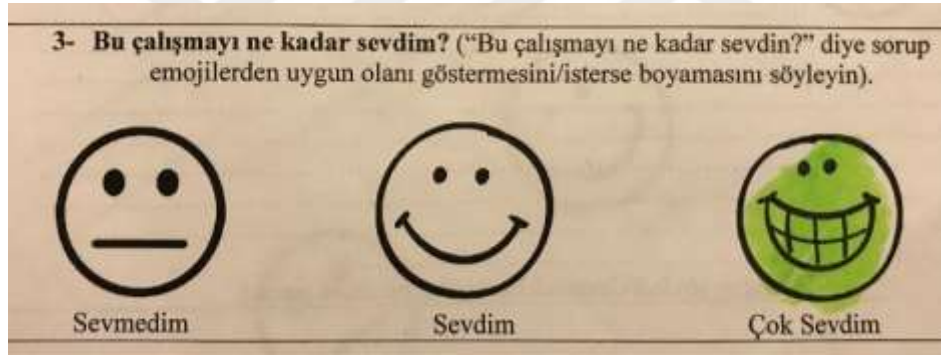
Çocuklar kendilerinin, sahip oldukları fikir ve duyguların ya da ürettikleri sanatın kabul edileceğini bilmelidir (Seefeldt, 1995). Kendini sözel yollarla ifade edemeyen çocukların ifade yollarının çeşitlendirilmesinin, bütünleştirilmiş sınıflardaki ÖG çocukların toplumla daha fazla bütünleşmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada önem verilip uygulandığı gibi, dil-konuşma yetersizliği tanımlı çocukların görseller aracılığıyla ifade ediş yöntemlerinin kabul edilmesi, duygu ve düşüncelerini paylaşabilmeleri için çocukların devam ettiği sınıflarda da her etkinlik sonunda doldurulabilir. Bunun gibi, her eğitim kademesinde de çocukların duygu ve düşüncelerini iletmeleri için de uygulanabilir.

‘Bu Etkinliği Ne Kadar Sevdiğimi Gösteriyorum’ Maddesine İlişkin Bulgular

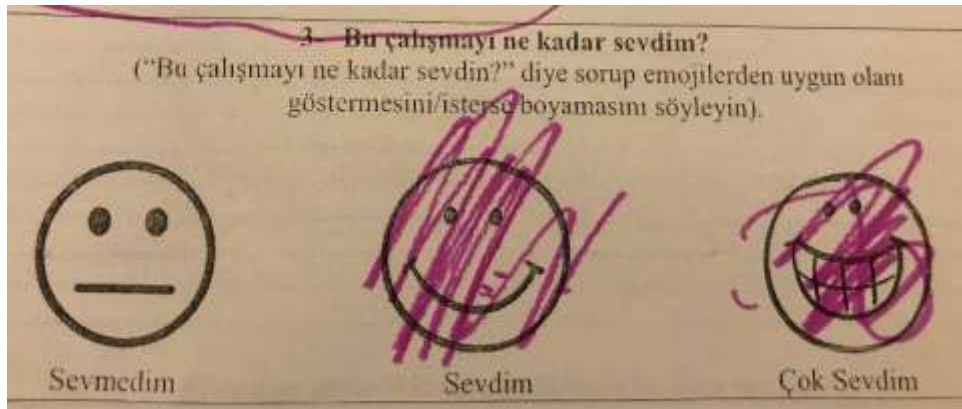
KİF’in üçüncü maddesinde, ÖG çocukların o gün yaptıkları sanat etkinliğine yönelik sanat beğenilerinin ne yönde olduğu ve sanat çalışmalarına ilişkin hissettikleri duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. KİF’te yer alan üçüncü madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
‘Bu etkinliği ne kadar sevdiğimi gösteriyorum’	– Sanat beğenisini ifade eder – Deneyimlediği sanat çalışmalarına katılmakla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder

Bu amaçla, çocuklara ‘Bu çalışmayı ne kadar sevdin?’ diye sorulmuş ve hazırlanan görsellerin (emoji) ne anlama geldiği de açıklanarak düşüncesini yansıtan görseli işaretlemeleri beklenmiştir. Çocukların verdikleri bazı yanıtlar Görsel 7, 8 ve 9’da yer almaktadır.



Görsel 7. KİF in Üçüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)



Görsel 8. KİF in Üçüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)



Görsel 9. *KİF in Üçüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt*
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)

Formun bu üçüncü maddesine yönelik değerlendirme, formların tamamını kontrol etme, gerekli noktalarda fotoğraf ve video kayıtlarını inceleme yoluyla yapılmıştır. Tüm çocuklardan duygusunu en iyi yansıtan sadece bir emoji boyamaları istenmesine rağmen, Görsel 7, 8 ve 9’da görüldüğü gibi bazı çocuklar ‘Sevdim’ ve ‘Çok Sevdim’ seçeneklerinin her ikisini de boyamak istemişler, *‘İkisinden birini tercih edip boya’* denilse de her ikisini de boyamak istediklerini söylemişlerdir. Buna göre, uygulanan sanat etkinlikleri süresince çalışma grubundan bir zihin yetersizliği tanıılı çocuğun (Deniz) sadece bir kez olmak üzere sanat etkinliğini ‘Sevmediği’ diğer çocukların tamamının tüm yapılan çalışmaları ‘Sevdikleri’ veya ‘Çok Sevdikleri’ belirlenmiştir. Dolayısıyla, ÖG çocukların sanat etkinlikleri süresince yapılan etkinlikleri %99,3 oranında ‘Sevdikleri/Çok Sevdikleri’ görülmüştür.

Bu çalışmada, hazırlanan programın uygulama ilkeleri doğrultusunda ÖG çocuklara, kendi çalışmalarının sanatçıları oldukları ve nasıl isterlerse öyle çalışabilecekleri sıklıkla söylenmiştir. Bu nedenle, çocukların baskı hissetmeden bir sanat yolculuğuna çıktığı ve becerilerini/yeteneklerini keşfetmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Sanat etkinliklerinde ‘doğru tepki ya da yanlış tepki’ diye bir ölçüm reddedildiği için (Vilkenienê, 2015), çocuklar bu sanat eğitime katılmayı sevmiş olabilirler. Bu çalışmada sanata ilişkin her hafta yeni deneyim fırsatları sunulmasının, yapılan etkinliklerin çocukların aktif olmalarını sağlayan nitelikte olmasının, herhangi bir başarısızlık yaratma riski barındırmamasının, başarıyı garanti eden etkinlikler olmasının

ve her hafta farklı materyallerin kullanılmasının çalışma grubundaki çocukların sanatı sevmesine ve sanatsal beğeni geliştirmelerine yardım ettiği düşünülmektedir.

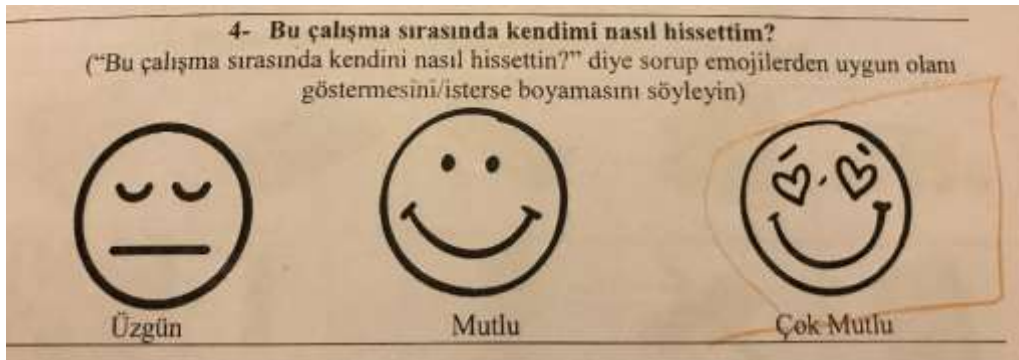
KİF'e göre, çocukların %99,3 oranda etkinlikleri sevdiklerini bildirmeleri, onların gözünden sanat etkinliklerinin anlamlı ve ilgi çekici olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Elbette ki eğitimin asıl amacı çocuğun sadece mutlu olması değildir. Amaç, çocuğun güçleri dikkate alındığında işlevlerinde bağımsız olması, aynı zamanda da bulunduğu çevrenin hem işçisi hem de efendisi olmasıdır (Montessori, 2015, s. 186).

'Bu Etkinlik Sırasında Kendimi Nasıl Hissettiğimi Gösteriyorum' Maddesine İlişkin Bulgular

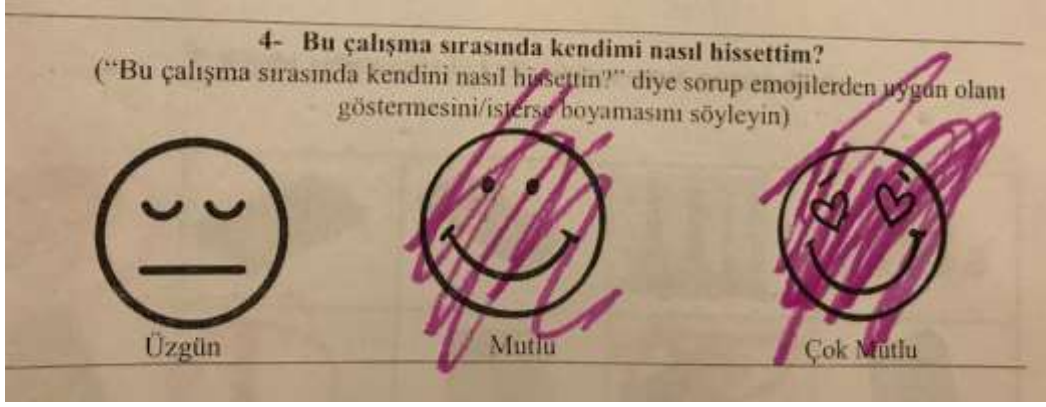
KİF in dördüncü maddesinde, sanat yapım sürecinin ÖG çocukları *duygusal yönde nasıl etkilediği*, çocukların o günkü sanat sürecinde kendilerini nasıl hissettikleri belirlenmek istenmiştir. KİF te yer alan dördüncü madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
'Bu etkinlik sırasında kendimi nasıl hissettiğimi gösteriyorum'	– Deneyimlediği sanat çalışmalarına yönelik duygularını ifade eder

Bu amaçla araştırmacı tarafından çocuklara 'Bu çalışma sırasında kendinin nasıl hissettin?' diye sorulmuş ve duygusunu yansıtan emojiyi işaretlemeleri beklenmiştir. Çocukların o gün uyguladıkları sanat etkinliğine ilişkin verdikleri bazı tepkilere Görsel 10 ve 11'de yer verilmiştir.



Görsel 10. KİF in Dördüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)



Görsel 11. KİF in Dördüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Emel Ergin Fotoğraf Arşivi, 2022)

ÖG çocukların o gün uyguladıkları sanat sürecinde hangi duygular yaşadığını belirlemeyi amaçlayan bu maddede, değerlendirme için tüm formlar tekrar ayrıntılı şekilde incelenmiş ve kamera kayıtlarından kontrolü sağlanmıştır. Buna göre, bir zihin yetersizliği tanıılı çocuğun (Deniz) iki kez, otizm tanıılı bir çocuğun (Çağrı) üç kez, dil-konuşma yetersizliği tanıılı bir çocuğun (Ayhan) da bir kez çalışmayı yapmaktan dolayı ‘Üzgün’ hissettiğini bildirdiği görülmüştür. Başka bir ifadeyle, çocukların ortalama %96.23 bir oran ile çalışmaları yaparken ‘Mutlu’ veya ‘Çok Mutlu’ oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla, sanat etkinliklerine katılımın ÖG çocukların mutlu hissetmesine yol açtığı söylenebilir. Ennis ve Tonkin (2018), sanatı ‘*Ruhunuz için bir egzersiz gibidir*’ diye tanımlayarak iyi oluş üzerindeki olumlu katkılarından söz etmiştir. Bu araştırmadaki çocukların sanat yapma sürecinde mutlu hissetmeleri, sanatın ÖG çocukların iyi oluşları üzerine de olumlu katkılar yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

Birçok biçimiyle sanat yapmak, okul öncesi sınıflardaki çocuklar için büyüleyici bir etkinliktir. Sanat etkinlikleri çocuklar için değerli ve ilginçtir (Alvino, 2000). Pek çok çocuk kendini rahatlamış hissettiği için sanat eğitimine katılmaktan mutlu olur (Kuščević, Brajčić ve Jurišić, 2022). Bir çocuk, sanatla ilgilendiğinde mutlu olur, kendisiyle ve yetenekleriyle ilgili daha olumlu düşünceler besler. Resmini tamamlayan bir çocuğun resminin sergilenmesi büyük bir mutluluk sebebidir. Bir çocuğun sanat sürecinden heyecanlandığını, eserinden gurur duyduğunu gözlemleyen biri, çocuğun benlik saygısında da bir takım iyileşmeler görecektir (Cohen, 1974). Bu araştırmada birçok sanat formuna/teknikine ilişkin deneyimlerin yapılması, ÖG çocukları olumlu teşvik etmiş ve mutlu olmalarını tetiklemiş olabilir. Buradan hareketle, ÖG çocukların katılmaktan dolayı mutlu hissettikleri sanat etkinliklerin daha çok planlanması gerektiği, çocukların

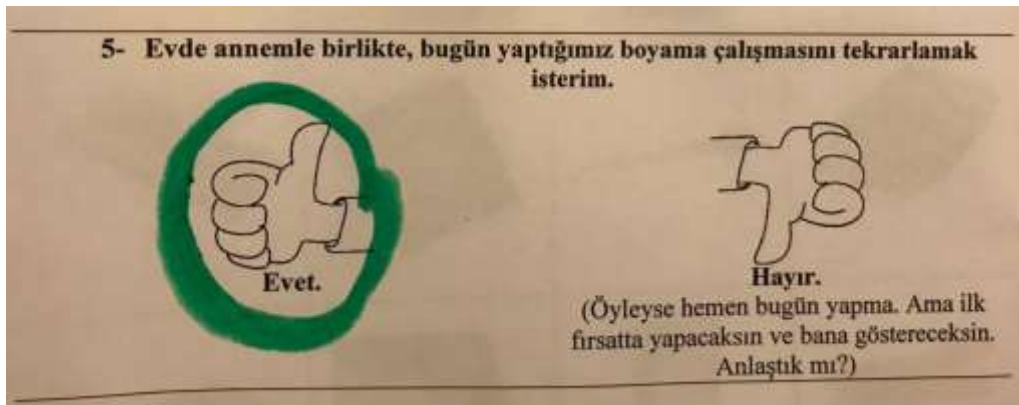
hissedecekleri mutluluk duygusunu çevrelerine de yansıtabilecekleri, sanata katılmanın sadece çocukları değil yakın çevresindeki toplumu da mutlu edeceği söylenebilir.

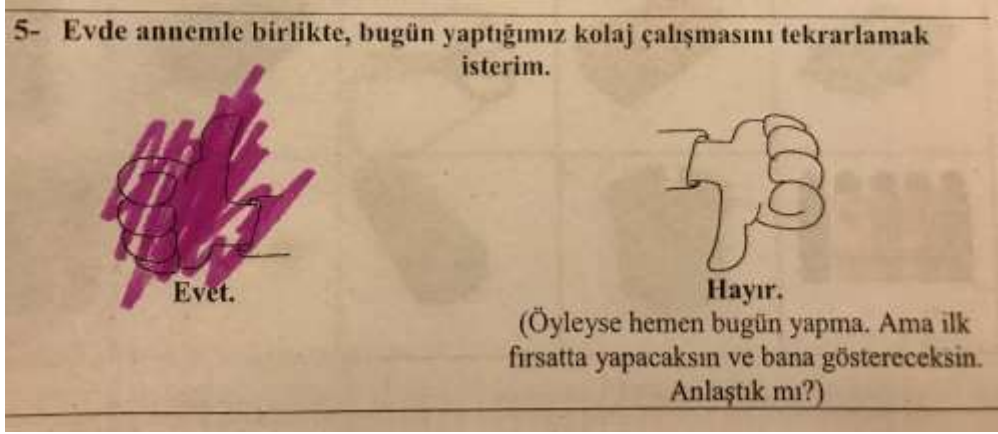
‘Bu Etkinliği Evde de Tekrarlamak İstiyorum’ Maddesine İlişkin Bulgular

KİF’in beşinci maddesi ile ÖĞ çocukların o gün deneyimlediği sanat tekniğini okul dışında da tekrarlayarak sanatsal uygulama yapmaya devam etmek isteyip istemedikleri, sanata ilgi duyup duymadıkları, çeşitli ortamlarda sanat tekniklerine dair genelleme yapıp yapmayacakları ve sanatı kendileri için sürdürülebilir kılmak isteyip istemedikleri belirlenmek istenmiştir. KİF’te yer alan beşinci madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
‘Bu etkinliği evde de tekrarlamak istiyorum’ (evet-hayır)	– Sanata ilgi duyduğunu gösterir – Sanatsal uygulama yapmaya okul dışında da devam eder – Deneyimlediği bir sanat tekniğini yeniden uygulamaya yönelik fikrini açıklar – Deneyimlediği sanatı okul dışında da tekrarlayarak genelleme yapar – Sanatın sürdürülebilirliğini sağlar

Bu amaçla, ilgili maddeye ilişkin ‘Bugün yaptığımız çalışmayı evde annemle de tekrarlamak ister misin?’ sorusu yöneltilmiş, ‘Evet’ ya da ‘Hayır’ olarak yanıt vermeleri beklenmiştir. Çocukların uyguladıkları bir sanat formunu/tekniğini yeniden uygulamak isteyip istemedikleri ve sanata ilişkin sürdürülebilirlik isteği kazanıp kazanamadıkları hakkında bilgi sahibi olmak için bu maddenin analizinde, tüm formlara ayrıntılı olarak yeniden bakılmış, elde edilen veri kamera kayıtlarından da doğrulanmıştır. Formun bu maddesine ilişkin bazı yanıtlar Görsel 12 ve 13’te yer almaktadır.





Görsel 12 ve 13. KİF in Beşinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)

Görsel 12 ve 13 incelendiğinde, ÖG çocukların duygu ve düşüncelerini sözel/sözel olmayan yolla ifade edebildikleri görülmektedir. Buna göre, çocuklardan zihin yetersizliği olan birinin (Deniz) dört etkinlikte, dil konuşma yetersizliği tanımlı birinin de (Ayhan) iki kez çalışmayı evde tekrarlamak istemedikleri belirlenmiştir. Ayhan'ın tekrar yapmak istemediği etkinlikler incelendiğinde, çizgi çizme ve dikiş temalarında birer etkinliği tekrarlamak istemediği görülmüştür. Deniz'in tekrarlamamak istemediği çalışmaların türü incelendiğinde kolaj ve doğal/atık materyallerle çalışma olduğu belirlenmiştir. Deniz'in zihin yetersizliğine eşlik eden motor yetersizliği de bulunmaktadır. Özellikle kolaj yapmak kesme, yapıştırma olmak üzere küçük kas becerilerini ustaca kullanmayı gerektiren bir sanat tekniğidir. Deniz'in makas üzerinde yeterince kontrol sağlayamadığı için bu tür etkinlikleri tekrarlamak istemediği düşünülebilir. Bu konudaki daha ayrıntılı araştırmanın üçüncü sorusu olan 'ÖG çocukların sanatsal gelişimindeki farklılıklar' bölümünde açıklanmıştır. Sonuç olarak, ÖG çocukların, bir önceki madde olan 'Etkinlik süresinde kendini nasıl hissettim' maddesiyle örtüşen şekilde %96.23 oranında sanat etkinliklerini yeniden yapmak istedikleri, başka bir deyişle sanata katılmaktan mutlu oldukları için sanatsal uygulama yapmayı sürdürmek istedikleri belirlenmiştir.

Sanatla olumlu bir geçmişi olan çocuklar sanatı sever (Andelchick ve Schmitt, 2014). Bu araştırmadaki ÖG çocukların sanatla ilgilenmekten dolayı mutlu oldukları ve yeniden tekrarlamak istedikleri bulgusundan hareketle, çocukların ileriki dönemlerde de sanatı sevecekleri, daha sonraki okul yıllarındaki görsel sanatlar eğitimi derslerine de 'mutlu' şekilde katılabilecekleri düşünülmektedir.

Sanatın, eğitim müfredatındaki konumu pek çok önyargıdan dolayı hep tartışmalı olmuştur. Kušćević ve diğerlerine (2022) göre, müfredattaki içerikler, çocukları geleceğe hazırlayanlar ve önemsizler olarak sınıflandırılır. Hâlbuki tüm müfredat içerikleri çocukların bütünsel gelişimlerine eşit katkıda bulunduğu için sanatın ‘önemsiz’ kategorisinde yer alması mantıksızdır. Yetişkinler tarafından çoğunlukla yeteri kadar değer verilmesi de (Maunganidze ve Tsamaase, 2014; Silver, 1989; Yazar vd., 2014) pek çok çocuğun bakış açısından okul dersleri/etkinlikleri kapsamında sanat eğitimi önemlidir, daha fazla sanat derslerinin olması gereklidir ve sanat eğitimi yararlıdır (Kušćević vd., 2022).

Araştırma öncesi yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ÖG çocuklara evde ebeveynlerinin sadece resim çizdirerek, dâhil oldukları anasınıfında da okul öncesi öğretmenlerinin teknik olarak yetersiz şekilde destekledikleri belirlenmiştir. Özel eğitim aldıkları kurumda ise özel eğitim öğretmenlerinin çocuklara hiç sanat deneyimleri sağlamadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada uygulanan sanat etkinlikleri boyunca çocukların çalışmalara katılmayı sevdikleri, mutlu oldukları ve tekrarlamak istedikleri bulgularından hareketle, çocukların ‘erken eğitime’, ‘erken eğitimde niteliğe’ ve ‘erken çocukluk döneminde okullaşmanın önemine’ dikkat çekildiği düşünülmektedir.

‘Bugün Yaptığım Çalışmayla İlgili Söylemek İstediklerim’ Maddesine İlişkin Bulgular

KİF in altıncı maddesi ile ÖG çocukların o gün deneyimledikleri sanata ilişkin ayrıntı paylaşımları amaçlanmıştır. KİF’te yer alan altıncı madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
‘Bugün yaptığım çalışmayla ilgili söylemek istediklerim’	– Deneyimlediği sanata ilişkin ayrıntı paylaşır

Araştırmacının ‘Bugünkü çalışmamız hakkında anlatmak veya paylaşmak istediklerin var mı? İstersen resim çizerek de anlatabilirsin’ şeklindeki ifadeleriyle çocuklardan ayrıntılı paylaşımlar yapmaları beklenmiştir. Çocukların verdikleri yanıtların analizi için, tüm formlar, kamera kayıtları ve fotoğraflar bir kez daha incelenmiştir. Formun bu maddesine ilişkin bir yanıt Görsel 14’te yer almaktadır.

6- Bugünkü çalışmamız hakkında anlatmak istediklerim:
("Bugünkü çalışmamız hakkında anlatmak istediklerin var mı?" diye sorun ve sözel dili olmayan çocuklar için düşüncelerini resmetmeleri isteyebilirsiniz.)

(Çocuğun söylediklerini/eklediklerini bu alana yazın).

Görsel 14. KİF in Altıncı Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)

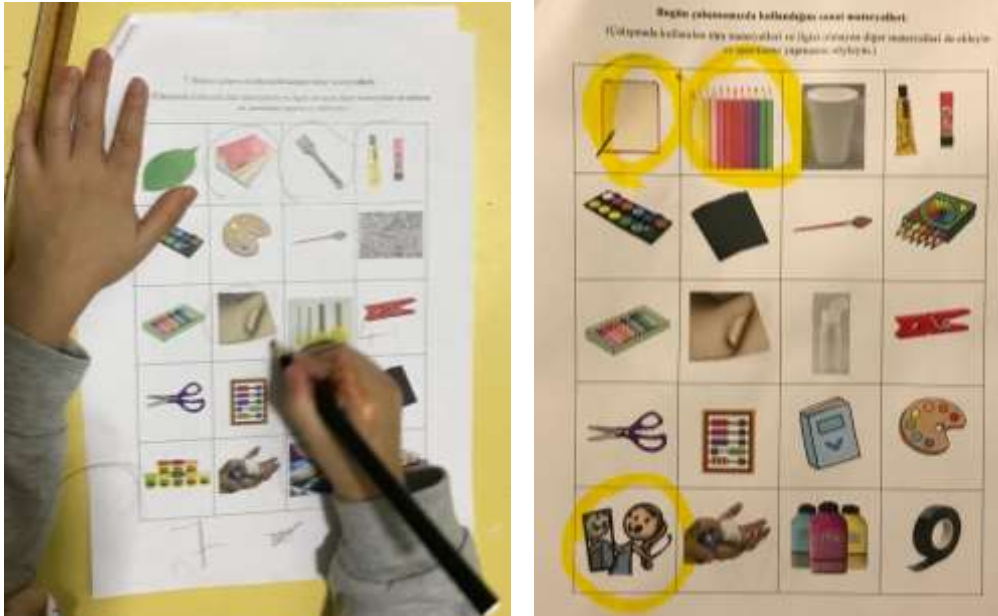
Görsel 14'te de görüldüğü gibi, çocukların araştırma genelinde ayrıntılı bilgi paylaşmak istemedikleri veya bazen konu ile ilgisi yokmuş gibi görünen şeyler karaladıkları/çizdikleri gözlenmiştir. Bunun dört farklı nedenle kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir: Çalışma grubundaki dört çocuğun dil-konuşma yetersizliği bulunması, ayrıntı paylaşmak istemelerini engellemiş olabilir. Formun, etkinliğin sonunda dolduruluyor olması yorgunluktan dolayı herhangi bir şey söylememeye/çizmemeye yol açmış olabilir. Bir sanat tekniğine ilişkin üç uygulama yapılmış olması ayrıntılı bilgi paylaşmak için yeterli süre olmamış olabilir ya da bilişsel gelişimlerdeki bazı yetersizliklerinden kaynaklı olarak ayrıntılara yer vermemiş olabilirler. Dolayısıyla, daha fazla detay alabilmek için çocukların bireysel gelişim özellikleri dikkate alınarak bir sanat formuna/tekniğine ilişkin daha fazla sayıda sanat etkinliğinin yapılabileceği önerilebilir.

'Bugün Kullandığım Sanat Materyallerini Gösteriyorum' Maddesine İlişkin Bulgular

Formun son maddesi, ÖG çocukların sanat etkinliklerinde kullandıkları materyallere ilişkin bilgi verme ve materyali doğru gösterme/söyleme becerilerinin gözlemlenmesine yöneliktir. KİF'te yer alan yedinci madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
‘Bugün kullandığım sanat materyallerini gösteriyorum’	– Suluboya, akrilik boya vb. gibi temel görsel sanat materyallerini söyler – Kullandığı materyale ilişkin bilgi verir – Materyal bilgisi edindiğini gösterir

Bu maddeye ilişkin farklı resimlerin bir arada olduğu bir görsel gösterilip ‘*Bugün neler kullandın? Bugün hangi sanat materyallerini kullandın göster/söyle*’ gibi ifadelerle seçim yapmaları istenmiştir. Bu araştırmada hem boya, fırça, yapıştırıcı gibi sanat materyallerinden ve yaprak, kutu, taş gibi doğal/atık malzemelerden yararlanılmış, her etkinlik öncesi mutlaka ünlü ressamların eserlerinin birer reproduksiyonu veya resimli çocuk kitapları görsel kaynak olarak kullanılmıştır. Araştırmanın başlamasından önce yapılan ilk gözlemlerde, çocukların çoğu sanat materyalini tanıdıkları görülmüş, bu nedenle de araştırma süresince çocukların hiç tanışmadığı (örneğin damlalık, akrilik boya vb.) veya tanıdıklarının farklı bir türünde (örneğin metalik renklerde boyalar, 24’lü suluboya vb.) sanat malzemeleri kullanmaya özen gösterilmiştir. Çocukların verdikleri yanıtların analizinde tüm formlar ve kamera kayıtları yeniden kontrol edilmiştir. Formun bu maddesine ilişkin çocuklar tarafından verilen yanıtlara ait bazı görseller Görsel 15 ve 16’da yer almaktadır.



Görsel 15 ve 16. KİF in Yedinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)

Görsel 15 ve 16’da görüldüğü gibi, bu araştırmaya katılan tüm ÖG çocukların 42 etkinlikte de kullandıkları materyalleri doğru işaretledikleri belirlenmiştir. Bu araştırmanın başında, çocukların hâlihazırda sanat materyali bilgileri bulunmaktaydı. Bu araştırma ile ilk defa akrilik boya, damlalık, poster boyası, kendi kullandıklarından farklı boyalar gibi yeni materyallerle de tanışmış oldular. Ayrıca, süreçteki gözlemlerde, çocukların materyalleri özenli, amacına uygun ve ifade edici şekilde kullandıkları görülmüştür. Örneğin, çocuklar boyaları yere düşünce yerden almışlar ya da keçeli kalemlemlerle çalışmaları bitince kapağını kapatmaya çalışmışlardır.

Sanatta, materyaller çok önemli bir rol oynar (Pesso-Aviv, Regev ve Guttman, 2014). Farklı türdeki sanat malzemeleri, farklı tür duyulara hitap eder ve bu materyallerle kurulan temas, çocukların içsel bir yolculukla benlik duygularını oluşturmalarına yardım eder (Meyerowitz-katz, 2003). Rose, Jolley ve Burkitt’e (2006) göre, sanat materyalleri, başlı başına çocukların çizim davranışlarını belirleyen önemli unsurlar arasındadır. Çocuklar daha farklı ve kaliteli çizim materyalleri olduğunda sanat yapmaya devam etmek ister. Dolayısıyla, ÖG çocukların sanata yeni keşifler yapmaları amacıyla sanat etkinliklerinde materyal kullanım bilgisi edindikçe sanat materyallerinin çeşitlendirilmesi, hem aslen sanat materyali olan hem de olmayan ancak sanat etkinliğinde kullanılabilen materyallerin bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Erken yaşlarda, örneğin iki yaş civarı, sanat malzemelerini keşfetme ve deneme fırsatları tanınan çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında bu materyalleri daha iyi kontrol eder ve kendilerini bunlarla daha iyi ifade edebilirler (Seefeldt, 1995). Asiltürk’e (2015) göre, çocuklara sanat materyallerin tümüyle deneyim yapma fırsatları verildiğinde, ilerideki sanat etkinliklerinde daha bilinçli tercihlerinde bulunabilirler. Bu nedenle, özel gereksinimi çocuklara çok erken yaşlarda sanat materyalleriyle deneyim fırsatı verilmesi gerektiği söylenebilir.

Özetle, bu araştırmanın ilk sorusuyla ÖG çocukların sanata nasıl katılım gösterdiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Alandaki yapılan araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada, araştırmacı gözlemleri ve ÖG çocukların geçirdikleri sanat süreçlerindeki sözel veya sözel olmayan geri bildirimleri birlikte değerlendirilmiştir. Araştırma boyunca her aşamada çocukların sözel veya sözel olmayan şekilde *seslerinin duyurmalarına* çok önem verilmiştir. Buna göre, ÖG çocukların sanata severek katıldıkları; sanat etkinliğinin formunu/teknikini doğru

gösterebildikleri/söyleyebildikleri; deneyimledikleri sanat etkinliklerini sevdikleri; bu süreçte kendileri mutlu hissettikleri; sanat etkinliklerini okul dışında da tekrarlamak istedikleri ve etkinlik süreçlerinde kullandıkları materyal bilgisini doğru paylaştıkları gözlemlenmiştir. ÖG çocuklar sanat eğitiminden geri bırakılmamalıdır (Sampson, 2023). Sanata ilişkin her hafta farklı materyallerle yeni deneyim fırsatları sunulmasının ÖG çocukları sanata katılmaya ve mutlu şekilde uygulamaya teşvik ettiği, kısacası sanata olumlu tutum sergilemeye teşvik ettiği söylenebilir.

Araştırmacı gözlemleri ve çocukların söylemleri/işaretlemlerine ek olarak ebeveyn ve okul öncesi öğretmenlerinden gelen görüşlerin de aynı yönde olduğu görülmüştür (Bkz. Araştırma Sorusu 5-6). Örneğin, ebeveynlerden Sevinç Hanım *‘Sanat eğitimi Eylül için çok güzel geçti. Eylül hepsinden çok keyif aldı gerçekten’* diyerek, Ceren Hanım *‘Çocuğum severek okula geldi. Sizden resimle ilgili çok şeyler öğrendi’* diyerek çocuklarının sanat eğitimi süresince teknik bilgi edindiklerini, uygulama yaptıklarını ve bunlardan hoşlandıklarını bildirmişlerdir. Benzer şekilde, çocukların okul öncesi öğretmenlerinden Seda öğretmen, *‘Sizinle çok güzel vakit geçirdiklerini her zaman ailelerine de bana da dile getiriyorlardı. Sizin okula geleceğiniz zamanı da sabırsızlıkla beklediler’* diyerek; Derya öğretmen, *‘Çağrı üzerinde olumlu etkiler bıraktınız. Çünkü Çağrı sizin gelmenizi dört gözle bekliyordu’* diyerek; Filiz öğretmen ise *‘Gayet de güzel gittiğini düşünüyorum etkinliklerinizin. Çocuklar açısından da öyle. Sizi gördükleri zaman zaten koşarak geliyorlar yanınıza’* diyerek çocukların sanat eğitimine katılmaktan dolayı mutlu olduklarını gördüklerini doğrulamışlardır.

Bu araştırmada gözlemlendiği gibi, sanat eğitimi programları ÖG çocukların sanata olan ilgilerini artırabilir ve sanat sevgilerini önemli ölçüde etkileyebilir (Abedini Baltork ve Rezaei, 2021). Bir çocuğun sanatı onun kişiliğini yansıtır, diğerleriyle iletişim kurduğu ve duygularını onlara ilettiği bir dildir (Samy ve Lotfy, 2022). Bu araştırmada belirlenen bulgulara dayanarak, sanat etkinliklerinin ÖG çocukların sanata ilgilerini artırdığını ve çocuklara mutlaka ‘söz hakkı/kendini sözel olmayan bir yolla da ifade etme hakkı’ verilmesi gerektiğini göz önüne serdiği söylenebilir. Sonuç olarak, ebeveyn, öğretmen, akademisyen veya politika yapıcı gibi yetişkinlerin araştırmanın bu çarpıcı bulgularını dikkate alması gerektiği düşünülmektedir.

İkinci Araştırma Soruna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimi)

Bu araştırmanın ikinci sorusu “ÖG çocukların sanat alanındaki gelişimleri nasıldır?” sorusudur. Bu soruya cevap aramak için araştırmacı gözlemleri, GGF, KİF, araştırmacı günlüğü ve süreci yansıtan video kayıtları-fotoğraflar gibi görsel-işitsel materyallerden elde edilen veri harmanlanarak değerlendirilmiştir. Buna göre, tüm veri, çalışma grubunda yer alan ÖG çocukların araştırma öncesine göre sanatsal gelişim sergilediğini ve her çocuğun kendi bireysel sanatsal gelişim örüntüsüne sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın bu ikinci sorusuyla ilgili kanıtlar aşağıda iki bölüm halinde sunulacaktır. İlk bölümde uygulanan sanat etkinlikleri için seçilen farklı sanat tekniklerine ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgulara ikinci bölümdeyse programın uygulanmasıyla birlikte ÖG çocukların bireysel olarak elde ettikleri sanatsal gelişimlerini yansıtan bulgulara yer verilecektir.

Farklı Sanatsal Öğelerin/Tekniklerinin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgular

Bu araştırma boyunca 14 farklı türde/teknikte sanat etkinliği yürütülmüştür. Bu kapsamda sanatın çeşitli öğeleri ve çeşitli sanat teknikleri ÖG çocuklara tanıtılmış ve çocuklar sanatsal süreçlerde izlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen bulgular ayrı ayrı sınıflandırılarak aşağıda sunulmuştur.

Nokta

Çocuklar sanata ilişkin her bir kavramı, materyali ve sanat tekniğini keşfettikçe ve öğrendikçe bunu yeni tekniklerle birleştirir ve daha amaçlı bir şekilde kullanır (Wenham, 2003). Bu nedenle, sanat yapmanın bir bakıma ilk ögesi olan ‘nokta koymakla’ bu program başlatılmıştır. Programda yürütülen etkinlikler süresince çalışma grubu ÖG çocuklarında gözlemlenmesi için ele alınan ‘nokta’ ögesine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- N1. Kalemle bir kâğıda/yüzeye nokta koyar.
- N2. Boyayla bir kâğıda/yüzeye nokta koyar.
- N3. Gösterilenler arasında hangisinin nokta olduğunu gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Nokta Öğesine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için hem araştırmacı gözlem yapmış hem de çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi alınmıştır. Çocukların araştırma öncesindeki ‘nokta’ öğesine dair gözlem bulguları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Nokta Öğesine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
N1	+			+			+			+			+			+		
N2	+			+			+			+			+			+		
N3	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 8’de görüldüğü gibi, araştırma öncesinde tüm ÖG çocuklar ‘noktaya’ ilişkin seçilen üç beceriyi sergilemektedir. Buna göre, araştırmadaki altı çocuğun da kalemle ya da boyayla nokta koyabildikleri, noktayı gösterebildiği görülmüştür. Ancak, öğretmenlerinden alınan bilgiye göre, çocuklar noktayı *sanatsal bir terim* olarak tanımamakta, nokta-sanat ilişkisinin fark etmemekte, yaptığı noktayı *nokta* terimini kullanarak isimlendirememektedir.

Araştırma Sonunda Nokta Öğesine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu Kendini İzleme Formunun ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ maddesi ve ikinci maddedeki ‘*Noktayı gösteriyorum*’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Nokta Öğesine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
N1	+			+			+			+			+			+		
N2	+			+			+			+			+			+		
N3	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 9’da görüldüğü gibi, araştırma sonunda, nokta temalı etkinlikler yardımıyla çalışma grubundaki ÖG çocukların tamamının noktayı tanıdığı, kalemle ya da boyayla

bir kâğıda/yüzeye nokta koyduğu, gösterilenler arasında hangisinin nokta hangisinin başka bir öge (örneğin, çizgi) olduğunu gösterdikleri/işaretledikleri/söyledikleri belirlenmiştir. Araştırma öncesinde nokta, *sanatsal bir öge* olarak tanınmadığı için sanat eğitimi kapsamında noktayı vurgulamak amacıyla ilk etkinlik yapılmış, ilerleyen haftalardaki pek çok etkinlikte de nokta ögesi vurgulanmıştır. Dolayısıyla, ileriki haftalarda yapılan diğer etkinlikler süresinde de nokta ile karşılaşan çocukların '*Nokta... Bu nokta. Öbür gün nokta yaptık*' gibi söylemlerle noktayı tanıdıklarını ifade ettikleri; her etkinlik öncesinde yapılan sanat eleştirileri için belirlenen sanat eserinde de bir nokta varsa fark edip gösterdikleri görülmüştür. Bu nedenle, ÖG çocuklara nokta ögesine yönelik bir eğitim yapıldığında ve aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde, çocukların nokta ögesini tanıdıkları söylenebilir.

Araştırmanın bu birinci teması olan noktanın pek çok birey tarafından ne kadar önemli olduğu anlaşılmasa da nokta, sanatsal açıdan önemlidir. Çünkü çocuk resimleri nokta vuruşlarıyla başlar (Artut, 2004). Noktanın önemine ilişkin yazılan bir çocuk öykü kitabında, resim çizemediğini düşünen küçük çocuğun bir nokta çizmekle işe başlaması ve bir sanatçı olana kadarki serüveni resimlenmiş, noktanın önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Çocuklar, noktaları yan yana getirerek çizgilere dönüştürürler. Çizgiler de birleşerek bir şeye ya da resme dönüşür. Çizgiler, bir resme ya da sanat eserine bakana, resmin ne ile ilgili olduğunu anlatır. Örneğin bir resimde kollarını bağlayıp kafasını öne ögen bir çocuğa ait çizimler gördüğümüzde, resimdeki çocuğun üzgün veya birilerine küsmüş olduğunu anlayabiliriz (Erden Kocaarslan, 2022).

Bu araştırmada belirlenen çocukların nokta koydukları, noktayı diğer öğeler arasından seçip gösterdikleri bulgusu alan yazınla tutarlıdır. ÖG her çocuk, kendi gelişimi doğrultusunda planlanan bir eğitim yoluyla sanatsal öğelere ilişkin becerilerini sergileyebilir (Adar ve Okur, 2015). Bu nedenle, ÖG çocuklara aktif olarak katılacakları sanat eğitimi fırsatlarının sunulmasının gerektiği ve bu erken sanat eğitimi fırsatlarının da çocukların sanat eğitiminde sağlam bir temel oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Özetle, araştırmanın başlamasıyla her buluşmada farklı bir sanat etkinliği yapılacağı fikri aşılanmış, çocukların sanata karşı ilgileri ve merak duyguları beslenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nokta temalı bu ilk etkinliği sürecinde de tüm çocukların merak, heyecan, kaygı, mutluluk gibi farklı duygular yaşadıkları gözlemlenmiştir. İlk etkinlikte süreç, okullarında farklı bir öğretmenle (araştırmacı), farklı çocuk grubuyla ve

sınıflarından farklı bir ortamda etkinlik yapıyor olmaktan kaynaklanan şekilde iki ÖG çocuk (Asel ve Metin) için hem çekingen hem de biraz kaygılı oldukları bir süreçle tamamlanmıştır. Ancak, etkinliğin sonunda çocukların süreçle ilgili duygu ve düşünceleri sorulduğunda tamamının sürece dâhil olmaktan dolayı ‘mutlu’ hissettikleri belirlenmiştir. Diğer tüm çocuklarsa sanat etkinliğini yapmaktan dolayı ‘çok mutlu’ olduklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerinden alınan bilgiye göre sanat etkinliklerinde çocuklar daha önce bu etkinlik için belirlenen nokta etiketini kullanmamış, bu etkinlikle ilk kez boyadan/kalemle farklı bir sanatsal materyal kullanmışlardır. Bu nedenle, tüm çocukların meraklı oldukları, etiketlerle neler yapabileceklerini denedikleri görülmüştür. Elbette ki tüm ÖG çocuklar kendi sınıflarında da sanat etkinlikleri yapmakta idi. Ancak öğretmenlerin bildirdiğine göre sanat eğitimi süreçleri boyama, kesme-yapıştırma ve oyun hamuruna dayalı idi (Bkz. Araştırma Sorusu 5). Bu araştırmanın neredeyse tüm süreçlerinde ÖG çocuklar, hazırlanan programdaki sanat formlarıyla ilk kez tanışmışlardır. Bu nedenle, sanat eğitimi süreçlerinin ÖG çocukların gelişimine katkı sağlayacak şekilde yaratıcı ve üretken olabilecekleri farklı sanat teknikleriyle ve farklı materyallerle de yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çizgi

Resim sanatında ‘çizgi’ en önemli öğedir (Ersoy, 2023). Bu araştırma kapsamında, sanat eğitimi programında yürütülen etkinlikler süresince ÖG çocuklarda gözlemlenen çizgi öğesine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- Ç1. Kalemle bir yüzeye çizgi çizer.
- Ç2. Boyayla bir yüzeye çizgi çizer.
- Ç3. Gösterilenler arasında hangisinin çizgi olduğunu gösterir/söyler.
- Ç4. Çapraz-zikzak çizgiler çizer.
- Ç5. Yuvarlak hatlı-eğri çizgiler çizer.
- Ç6. Yuvarlak/yuvarlağa benzer bir şekle çizgiler ekleyerek bir insan resmi çizer.
- Ç7. Yuvarlak/yuvarlağa benzer bir şekle çizgiler ekleyerek bir hayvan resmi çizer.
- Ç8. Yuvarlak/yuvarlağa benzer bir şekle çizgiler ekleyerek bir nesne resmi çizer.

Araştırma Öncesi Çizgi Öğesine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF, araştırmacı gözlemlerinden ve çocukların okul öncesi öğretmenlerinden alınan bilgilerle doldurulmuştur. Çocukların araştırma öncesindeki ‘çizgi’ öğesine ait gözlem bulguları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Çizgi Öğesine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
Ç1	+			+			+			+			+			+		
Ç2	+			+			+			+			+			+		
Ç3	+			+			+			+			+			+		
Ç4	+			+			+			+			+			+		
Ç5	+			+			+			+			+			+		
Ç6	+			+			+			+			+			+		
Ç7	+			+			+			+			+			+		
Ç8	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 10’da görüldüğü gibi, araştırma öncesinde çocukların kalemle-boyayla çeşitli çizgiler çizdikleri, ancak ‘nokta’ ögesinde olduğu gibi öğretmenlerin çizgiyi sanatsal bir öge olarak vurgulamadığı gözlemlenmiştir. İlk gözlemlerde, öğretmenlerin çizgi çalışmaları yaptıkları, ancak çizgiyi sanatla eşleştirmeden sadece okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında yaptıkları, bu nedenle çocukların çizginin sanatla ilişkisinin ne olduğunun farkında olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, ‘çizgi’ ögesinin tanıtılmasına yönelik etkinlikler yapılmış, çizginin/çizgi türlerinin yakından tanıtılmaya ve çizgilerin resimde/sanatta neden önemli olduğunun vurgulanmaya çalışılmıştır.

Araştırma Sonunda Çizgi Öğesine İlişkin Bulgular. Çizgi temalı etkinliklerin uygulanması süreçlerinde, araştırmacının kaydettiği ve çocuklardan elde edilen geri bildirimler birlikte değerlendirilmiştir. Çizgi ögesine ilişkin araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Çizgi Öğesine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
Ç1	+			+			+			+			+			+		
Ç2	+			+			+			+			+			+		
Ç3	+			+			+			+			+			+		
Ç4	+			+			+			+			+			+		
Ç5	+			+			+			+			+			+		
Ç6	+			+			+			+			+			+		
Ç7	+			+			+			+			+			+		
Ç8	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 11’de yer verildiği gibi, araştırma sonunda ÖG çocukların çizgilere ilişkin becerilerini koruduğu, ancak araştırmanın başlamasıyla birlikte çocukların tamamının çizgiyi bir *sanatsal öge* olarak tanıdığı, kalemle ya da boyayla bir kâğıda/yüzeye çizgi çizdiği, gösterilenler arasında hangisinin çizgi olduğunu gösterdikleri/söyledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların araştırma öncesine göre daha fazla çizgi türünün (zig zag, eğri gibi) özelliğini fark ettikleri ve söyledikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmanın ilerlemesiyle birlikte çizgi ögesine ilişkin çalışmalar, her etkinlik öncesinde yapılan sanat eleştirileri kapsamındaki sanat eserleri incelemesinde tekrar tekrar ele alınmıştır. Çocukların, bu sanat eleştirilerinde de çizgileri fark edip gösterdikleri görülmüştür. Dolayısıyla, çizgi ögesine yönelik eğitimler yapıldığında, aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde ve tekrar eden çalışmalar yapıldığında, ÖG çocukların çizginin sanatla nasıl bir ilişkisi olduğunu fark edebildikleri ve çizim becerilerini artırabildikleri söylenebilir.

Bir kâğıda ya da herhangi bir yüzeye daha önce orada olmayan bir çizgiyi çizebilmek, çocuklar için dünyayı değiştirmekle aynı anlama gelir. Çünkü bir şeyi manipüle ederek öğrenecekleri ilk bilgiye, *her eylem bir sonuca yol açar*, ulaşırlar. Bu çizim eylemi de, onları bir şeyler yapabildiklerine inandıran bir güç kaynağına dönüşmüş olur. Büyük ve küçük kasların, kol ve bileklerin, birlikte çalışmasıyla çizilen şeyler çocukları mutlu eder (Eisner, 2002). Bu araştırma kapsamında, nokta ve çizgi temalı etkinlikler sonunda çocukların kendilerini ve etkinliği değerlendirdikleri Kendini İzleme Formunda nokta koyarken ve çizgi çizerken hangi duyguları hissettikleri sorulmuş ve çocuklardan gelen cevapların Eisner’in düşünceleriyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Buna göre, çocuklar nokta ve çizgi temalı etkinliklerde kendilerini mutlu hissettiklerini bildirmişlerdir.

Çizgi ögesi kapsamında gözlemlenen diğer üç beceri ise Yuvarlak/yuvarlağa benzer bir şekle çizgiler ekleyerek bir insan, hayvan ve nesne resmi çizme becerileridir. Yetersizliği olan çocuklar için bir genelleme yapmaktan kaçınılmalı, her çocuğun bireysel olarak geliştiği hatırlanarak çocukların bulundukları takvim yaşının gerisinde veya ilerisinde de bir çizgisel gelişim gösterebildiği unutulmamalıdır (Kili, 2010). Buna göre, araştırmadaki çizgi temalı etkinliklerde ve diğer temalar dâhilindeki çalışmalarda da çocukların zaman zaman tanınmasa bile insan, nesne, hayvan resmi çizebildikleri/çizdiklerini bildirdikleri görülmüştür.

Bu araştırmadaki ÖG çocukların takvim yaşları 60 ve 72 ay arasındadır ($\bar{x}$ =67.6 Ay). Çocuklar Lowenfeld'in (1974) tanımladığı çizgisel gelişimi dönemleri açısından incelendiğinde, otizm tanılı bir çocuğun (Çağrı) çizgisel olarak zaman zaman karalama dönemi ve zaman zaman da karalama döneminin sonu özelliklerini gösterdiği gözlemlenmiştir. Buna göre, Çağrı'nın çizimlerinin yüzeysel olduğu, çoğu zaman düzensiz karalamalar yaptığı, figürlerinin çoğu zaman tanınmadığı ve kâğıda gelişigüzeli dağıldığı, insanların kafa ölçüsünün büyük olduğu görölmüştür. Çalışma grubunda yer alan zihinsel yetersizlik ve dil-konuşma yetersizliği tanılı diğer çocukların ise kronolojik yaşlarıyla uyumlu olarak şema öncesi dönem çizgisel gelişim basamağının özelliklerini yansıttığı gözlenmiştir.

Özetle, 'çizgi' temalı araştırmanın ilk haftadaki etkinliklerde çocukların tamamının yeni şeyler öğrenmek ve denemek için heyecanlı oldukları, biri (Metin) hariç hepsinin motivasyonlarının yüksek olduğu, ikisinin (Metin ve Asel) tedirgin oldukları, tedirgin olan bu iki çocuğun kendilerine güven duymuyor göröndükleri belirlenmiştir. Ayrıca, çizgiye yönelik etkinlikler için seçilen materyallerin ilgilerini çektiği gözlemlenmiş, sınıflarında bu materyallerle daha önce bir etkinlik yapılmadığı için meraklarını cezbettiği anlaşılmıştır. Seçilen materyaller arasından tıraş köpüğüne çizgiler çizmeyi çok sevdikleri ancak bir süre sonra, dikkat süreleri kısa olduğu için çizgi çizmenin dışına çıkıp sadece köpüğü karıştırdıkları, eğlendikleri ve dokunsal heyecan yaşadıkları görölmüştür. Benzer şekilde, çizgi çizmelerinin beklendiği şekerli çizgiler isimli etkinlikte de çizgi çizdikten bir süre sonra tepsideki şekerle oynadıkları görölmüştür. Çizgi temasını pekiştirmek için seçilen öykü kitabına yönelik olarak ise çocuklar daha önce sözsüz/yazısız kitaplara alışkın olmadığı için kitabın onlara ilginç geldiği, tüm çocukların kitabı incelemek, kitaptaki çizgilere dokunmak için sırasını beklemekte zorlandıkları görölmüştür. Dahası, bu ilk haftadaki sanat etkinliklerinde herhangi bir çocuğun sanat etkinliğinden hoşlanmadığı ve bu nedenle kendini üzgün hissettiği bir etkinlik olmamıştır. Sınıflarında çizgi çizmeye yönelik etkinlikler sadece kâğıt ve kalemle yapılmamasının bunda katkısı olabileceği düşünölmektedir. Bu nedenle, ÖG çocuklar için hazırlanacak sanat etkinliklerde çocukların ilgisini çekebilecek materyallerin kullanılmasının önemli olduğu düşünölmektedir.

Renk

‘Renk’, hem sanatın hem de günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Bir sanat eseri incelendiğinde ilk göze çarpan şey kullanılan renklerdir. Renk sanatta, mimaride, kıyafetlerde, evlerin dekorasyonunda kısacası hayatın her anında kullanılır (Yılmaz, 2010). Renklerin kendine özgü özellikleri vardır ve renk çeşitliliğinden yararlanarak başka türlü ifade edilemeyen şeyler resmedebilir (Ersoy, 2023). Çocukların renk ögesinin sanattaki rolüne ilişkin temel bir anlayış geliştirmeleri için ilk yapılması gereken nokta, doğru bir şekilde iletişim kurabilmek adına renklerin dilinin öğretilmesidir (Wenham, 2003). Sanat eğitimi kapsamında ‘renk’, çocuğun gelişiminde önemli yapıtaşlarından birisi olduğu için çocuğa defalarca kez farklı deneyimler sağlanmalıdır. Bu yolla, çocuğun gelecekteki sanat çalışmaları için somut bir temel hazırlanmış olur (Striker, 2005). Bu nedenle, bu araştırmada hazırlanan sanat eğitimi programında da renk ögesine yer verilmiştir. Yürütülen etkinlikler süresince ÖG çocuklarda gözlemlenmesi için ele alınan renk ögesine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- R1. Ana renkleri gösterir/rengin ismini söyler.
- R2. Ara renkleri gösterir/rengin ismini söyler
- R3. Nötr renklerin (siyah ve beyaz) gösterir/rengin ismini söyler.
- R4. Bir sanat eserindeki renkleri gösterir/rengin ismini söyler.
- R5. Doğadaki/çevresindeki renkleri gösterir/rengin ismini söyler.
- R6. Bir rengin açık tonlarını uygulama yaparak elde eder.
- R7. Bir rengin koyu tonlarını uygulama yaparak elde eder.

Araştırma Öncesi Renk Ögesine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde çocukların renk temasındaki becerilerini belirleyebilmek için araştırmacı, çocukları gözlemlemiş, gözlem yapılamadığı noktalarda okul öncesi öğretmenlerinden detaylı bilgi almış ve GGF öğretmenle birlikte doldurulmuştur. Çocukların araştırma öncesindeki renk ögesine ilişkin gözlem bulguları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Renk Temasına İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
R1	+			+			+			+			+			+		
R2	+			+			+			+			+			+		
R3	+			+			+			+			+			+		
R4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
R5	+			+			+			+			+			+		
R6	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
R7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 12 incelendiğinde, araştırma öncesinde tüm çocukların ana, ara ve nötr renkleri sorulduğunda gösterdikleri/ismini doğru söyledikleri ve doğadaki/sınıf içindeki renkleri gösterdikleri/ismini doğru söyledikleri görülmektedir. Ancak, sınıflarda herhangi bir sanat eseri incelemesi yapılmadığı için çocukların bir sanat eserindeki renkleri gösterdikleri/rengin ismini söyledikleri gözlemlenememiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerinden alınan bilgiye göre, çocuklarla bir rengin açık ve koyu tonlarını nasıl elde edebileceklerine ilişkin bir etkinlik yapılmadığı için çocukların bir rengin tonlarını uygulama yaparak elde edip edemedikleri gözlemlenememiştir.

Bu çalışmada, ÖG çocukları renk ögesine ilişkin desteklemek amacıyla üç ana etkinlik yürütülmüş, çocuklara ana, ara ve nötr renkleri yeniden tanıtılmış, iki (veya daha fazla) rengin karıştırılarak yeni bir rengin nasıl oluşturulduğu ve bir rengin daha koyusu veya açığının nasıl elde edildiği uygulamalı olarak gösterilmiştir. Ayrıca, renge ilişkin etkinlikler sadece bir hafta ile sınırlı kalmamış renk ögesi, izleyen tüm haftalardaki sanat etkinlikleri kapsamında da sık sık vurgulanmıştır.

Araştırma Sonunda Renk Ögesine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, çekilen fotoğraflar, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu Kendini İzleme Formunun ilk maddesindeki ‘Bugün ne yaptım?’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘... (Kırmızı, beyaz vb.) rengi gösteriyorum’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Buna göre, renk ögesine ilişkin araştırma sonundaki gözlem bulguları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Renk Öğesine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
R1	+			+			+			+			+			+		
R2	+			+			+			+			+			+		
R3	+			+			+			+			+			+		
R4	+			+			+			+			+			+		
R5	+			+			+			+			+			+		
R6	+			+			+			+			+			+		
R7	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 13 incelendiğinde, araştırma sonunda tüm ÖG çocukların renk öğesine ilişkin seçilen tüm becerileri yerine getirebildiği görülmektedir. Buna göre, tüm çocukların, soyut ya da figüratif fark etmeksizin, gösterilen tüm sanat eserlerine ait reproduksiyonlarda hangi renkleri gördükleri sorulduğunda sanat eserlerindeki renkleri doğru isimlendirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, araştırma sonunda tüm çocukların, önceden sahip oldukları renge ilişkin becerilerine (ana/ara/nötr rengin adını söyleme, doğadaki/çevrelerindeki gördükleri nesnelerin rengini söyleme) ek olarak bir sanat eserindeki renkleri de söyleyebildikleri ve renk tonları elde edebilmek için çeşitli uygulamalar yapabildikleri görülmüştür. Dolayısıyla, ÖG çocukların renklere yönelik eğitim yapıldığında ve aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde, renk öğesini daha yakından tanıdıkları söylenebilir. Bu bulgu, Eren ve diğerlerinin (2019), ÖG çocukların renklere ilişkin bilgilerini sanat etkinlikleriyle geliştirilebildikleri bulgusuyla tutarlıdır.

Renk, hayatın her alanını sarmalayan bir öğedir. Etkili sanatçılar, renk gibi sanatsal öğelerin kavramsal boyutuna hâkimdir ve renkleri kullanarak kim olduklarını, nasıl hissettiklerini, neye inandıklarını sembolik bir dille anlatabilirler. Bu nedenle, çocukların renkle ilgili teorik ve uygulamalı özellikleri kavramaları önemlidir (Kutlu, 2022). Bu araştırma sonunda elde edilen gözlem bulguları, renk temasında belirlenen becerilerin planlı bir program kapsamında ve aktif katılımı uygulama yapma yoluyla ÖG çocuklara öğretilebileceğini göstermiştir. Alan yazındaki ÖG çocuklara renk öğesinin tanıtılmaya çalışıldığı diğer ilgili araştırmalarda da planlı bir eğitim programı ile renge ilişkin benzer bulgular elde edilmiş, çocukların farklı öğretim yöntemleriyle renkleri tanıyabildikleri belirlenmiştir (Demirci, 2015; Dere Çiftçi, 2007; Topper, 2006).

Özetle, araştırmanın ‘renk’ temalı ikinci haftasında, ÖG çocukların sanatta yeni deneyimler yaşamaya açık ve hevesli oldukları, sanata ilgilerinin sürdürdükleri gözlemlenmiştir. Bir önceki buluşmada uygulanandan farklı olacak bir sanat etkinliği yapmanın dikkatlerini çektiği ve onları heyecanlandığı açıkça görülmüş, bunun gibi, bir önceki haftada olduğu gibi kullanılan sanat materyallerinin de oldukça ilgilerini çektiği belirlenmiştir. Araştırma başlamadan önce çocuklar renkleri tanıyor olsa da bu hafta renklerle ilgili yapılan etkinliklere ilgi gösterdikleri, özellikle, iki rengin karıştırılarak farklı bir rengin elde edildiği etkinliği (ETK5) yapıyor olmaktan mutlu oldukları görülmüştür. Ayrıca araştırmacıyla daha yakın ilişkiler kurmaya başladıkları kaydedilerek ikinci haftanın etkinlikleri sonlandırılmıştır.

Boya Türleri-Boyama Teknikleri

Sanat etkinliklerinde boyaların, başka bir deyişle renklerin kullanımı, bir tür kendini ifade ediş yöntemidir (Litichenko ve Masteruk, 2023). Sanat tarihçisi Elkins (2000, s5), boyayı, *sıvı düşünce* olarak tanımlamış ve *boyanın kendisinden dökülmeyecek hiçbir anlam yoktur* demiştir. Çeşitli boya türleri gibi materyaller, sanat eğitiminin ‘kemikleridir’. Bunlar, çocukların ilgisi cezbederek onları çeşitli sanatsal meşguliyetlere yöneltir (Kind, 2014). Dolayısıyla, ÖG çocukların boya türleriyle tanışmaları, boyaları doğru şekilde kullanma becerilerinin gelişimi ve bunları kullanarak çeşitli boyama tekniklerini uygulamaları için programda farklı türde boya ve boyama teknikleriyle ilişkili etkinliklere yer verilmiştir. Programda yürütülen etkinlikler süresince çocuklarda gözlemlenmesi için belirlenen boya türleri-boyama teknikleri ögesine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- B1. Parmak boyasını gösterir/ismini söyler.
- B2. Pastel boyayı gösterir/ismini söyler.
- B3. Sulu boyayı gösterir/ismini söyler.
- B4. Keçeli kalemleri gösterir/ismini söyler.
- B5. Kuru boyayı gösterir/ismini söyler.
- B6. Akrilik boyayı gösterir/ismini söyler.
- B7. Boyaları kullanarak boş bir kâğıda çizim/resim yapar.
- B8. Yüzeyi boyamaya uygun kâğıt/karton, kumaş, duvar, kaldırım vb. yüzeyleri boyar.
- B9. Gösterilen bir resimde/sanat eserinde nerenin/nerelerin boyanmış olduğunu gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Boya Türleri ve Boyama Tekniklerine İlişkin Bulgular.

Araştırma öncesinde doldurulan GGF için hem araştırmacı gözlem yapmış hem de

çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi alınmıştır. Boya türleri ve boyama tekniklerine ilişkin çocukların araştırma öncesindeki gözlem bulgularına Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Boya Türleri-Boyama Tekniklerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
B1	+			+			+			+			+			+		
B2	+			+			+			+			+			+		
B3	+			+			+			+			+			+		
B4	+			+			+			+			+			+		
B5	+			+			+			+			+			+		
B6		-			-			-			-			-			-	
B7	+			+			+			+			+			+		
B8	+			+			+			+			+			+		
B9	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 14'te görüldüğü gibi, araştırma öncesinde tüm ÖG çocukların boyama yapmak için kullanılan parmak boyası, pastel boya, sulu boya, keçeli kalem ve kuru boyayı gösterdikleri ancak akrilik boyayı tanımadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, tüm çocuklar çeşitli boyaları kullanarak resimler yapabilmekte ve sorulduğunda bir resimde nerelerin boyanmış olduğunu gösterebilmekte/söyleyebilmektedir.

Araştırma Sonunda Boya Türleri ve Boyama Tekniklerine İlişkin Bulgular.

Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu Kendini İzleme Formunun ilk maddesindeki 'Bugün ne yaptım?', ikinci maddedeki 'Suluboyayı (pastel boyayı vb.) gösteriyorum' ve yedinci maddedeki 'Bugün kullandığım sanat materyallerini gösteriyorum' maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Boya Türleri-Boyama Tekniklerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
B1	+			+			+			+			+			+		
B2	+			+			+			+			+			+		
B3	+			+			+			+			+			+		
B4	+			+			+			+			+			+		
B5	+			+			+			+			+			+		
B6	+			+			+			+			+			+		
B7	+			+			+			+			+			+		
B8	+			+			+			+			+			+		
B9	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 15’te görüldüğü gibi, ÖG çocuklar araştırma sonunda boya türlerini tanımakta ve araştırma kapsamında tanıştıkları bu farklı boyalarla daha önceden denemedikleri farklı türde boyamalar yapabilmektedir. Sanat materyallerinin özellikleri ve nasıl kullanılacağına ilişkin çocuklara bilgi verildiğinde, materyallere daha aşina hale gelir ve bunları, kişisel fikirlerini açıklamak amacıyla kullanabilirler (Kind, 2014). Dolayısıyla, bu araştırmada olduğu gibi boya türlerine ve boyama tekniklerine yönelik bir sanat eğitimi yapıldığında ve aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde ÖG çocukların boyaları tanıdıkları ve bunları bir anlatım aracına dönüştürebildikleri söylenebilir.

Bir çocuk okuldan eve döndüğünde saçında kırmızı bir boya varsa muhtemelen sınıfında yeni bir beceri öğrenmiş, mutlu zaman geçirmiş, sanata ilişkin yeni bir sözcük öğrenmiş, bir arkadaşıyla birlikte çalışmış ya da bir problemi çözmüştür. Bu, muhtemelen, ona kendi yaş grubuna uygun olmayan şekilde masada oturtulup çalışma sayfaları yaptırılmadığının veya sıkılmadığının da belgesidir (Murphy, TB). Bu nedenle, çocukların sanat materyalleriyle tanışmalarına, gün içinde sanat keşifleri yapmalarına izin verilmelidir (Asiltürk, 2015). Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklar, araştırma başlamadan önce de kendi sınıflarında sanat etkinliklerini yaparken keçeli kalem, sulu boya gibi çeşitli boya türlerini tanıyor ve kullanıyordu. Ancak çocukların okul öncesi öğretmenlerinin kendi ifadelerine göre, bu boyalar sadece ‘boyamak’ için kullanılmaktaydı. Oysaki bu araştırmada boyalar, boyama yapmanın yanı sıra farklı tekniklerin tanıtılması ve denenmesi amacıyla da kullanılmıştır. Örneğin keçeli kalemlemlerden yararlanılarak ‘batık’; pastel boyalardan yararlanılarak ‘kazıma’ tekniğinde

alışmalar ve ‘doku’ oluşturma çalışmaları, akrilik boyadan ‘damlatma’ ve ‘sıçratma’ tekniğinde çalışmalar ve ‘atal baskısı’; sulu boyadan yararlanılarak ‘yaprak baskısı’ yapılmıştır. Dolayısıyla, ÖG ocukların farklı boya türlerine ve tekniklerine ilişkin farkındalıklarının artırıldığı, boyaları kullanarak farklı neler yapabileceklerini keşfedebilmeleri için yeni fırsatlar yaratıldığı söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerin ise boyaları kullanarak neler yapabilecekleri konusunda ÖG ocuklara yaratıcı etkinlikler planlamaları gerektiği düşünölmektedir. Atkinson’un (2016) da dediği gibi materyaller pasif değildir, farklı materyaller farklı etkileşimleri davet eder ve ortaya çıkabilecek olasılıklar tahmin edilemez.

Özetle, araştırmanın ‘boya türleri- boyama teknikleri’ temalı üç ve dördöncü haftasında çocukların hepsinin sanat etkinliklerini uygulamak için motivasyonlarının yüksek olduğu, bir önceki buluşmadan farklı bir sanat etkinliği yapacak olmanın dikkatlerini çektiği ve onları heyecanlandırđı açıkça gözlemlenmiştir. Ayrıca, kendi kullandıklarından farklı olduğu için kullanılan sanat materyallerinin çocukların ilgisini çektiği görölmüş, özellikle pastel boya (kalın ve yoğun renk pigmentli), florasen renkli keçeli kalem ve akrilik boya olmak üzere bu materyallerle ilgilenmekten keyif aldıkları görölmüştür. Hatta çocuklardan biri (Deniz) akrilik boyayı çok sevmiş, bu nedenle kendi sınıfına dönmek istememiş, öğretmeninden izin alarak annesi onu okuldan almaya gelene kadar araştırmacıyla birlikte kalarak akrilik boyayla çeşitli keşifler yapmayı denemiştir. Dahası, tüm çocuklar farklı türdeki sanat materyallerini (boya) yakından tanımış, daha önce bu boyaları kullanarak deneyim sahibi olmadıkları tekniklerde de çeşitli denemeleri istekle yapmışlardır. Alan yazına göre, okul öncesi öğretmenlerin yaklaşık %60’ı sanat etkinliklerini uygulamak için sadece pastel boya ve kuru boyaları tercih eder (Avcı ve Sağsöz, 2018). Hotaman ve Erdoğan’ın (2022) alışmasında belirlenen *sanat dersini çok seviyorum, ama hep aynı boyalarla yapıyoruz, daha farklı boyalarla ve malzemelerle yapsak daha zevkli olur* şeklindeki öğrenci görüşü, sanatsal süreçlerde farklılaştırılmış sanat materyalleriyle çalışmanın çocuklar için önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ÖG ocukların sanatsal gelişimini ve yaratıcılığını desteklemek için hep aynı teknikteki sanat etkinlikleri ve aynı materyalleri kullanırmak yerine bu araştırmadaki gibi farklı materyallerle ve çeşitli türdeki sanat etkinlikleriyle geniş deneyim sahibi olmalarına fırsat verilmesi gerektiği düşünölmektedir. Çünkü bir çocuğın sanatsal materyallere dokunmamasını istemek, onun pek çok şey öğrenmesine engel olmakla aynı anlamı taşıır (Striker, 2005).

Baskı

Bir sanat tekniği olarak *baskı*, sanat eğitiminde önemli bir yer tutan, gelişigüzel değil de belirli aşamaları takip ederek yapılan, bir anlamda deneysel bir çalışmadır (Gökbulut, 2003). Herhangi bir görüntünün, özgün halinden çoğaltılması işine baskı yapmak denir. Başka bir ifadeyle, baskı yapmak bir işi tekrarlamaktır ve çocuklar tekrarı sevdikleri için baskı yapmayı da severler diyebiliriz (Striker, 2005). Baskı yapan bir çocuk, süreçte dikkatini etkinliğe vermeyi ve odaklamayı deneyimler, ellerini ve gözlerini eşgüdümlü olarak birlikte kullanır, bu sayede hem sıkılmaz hem de sanatsal ve ince motor gelişimi için önemli katkılar elde eder (Erim ve Caferoğlu, 2012). Baskı yapmak, çocukların parça-bütün ilişkisi geliştirerek görsel öğrenmesine, el becerileri geliştirmesine, dil gelişimlerine, yaratıcılığına ve sanatsal gelişimine katkıda bulunur. Okullarda uygulanabilecek baskı teknikleri arasında monotipi baskı, linol baskı, şablon baskı, sebze baskısı, yaprak baskısı, fırça baskısı, parmak baskısı, ip baskısı gibi çeşitli baskı türleri yer alır (Gökbulut, 2003). Bu araştırmada hazırlanan sanat eğitimi programı için parmak/el, yaprak, şablon ve çatal baskıları seçilmiştir ve yürütülen etkinlikler süresince çocuklarda gözlemlenen baskı tekniğine özgü belirlenmiş sanatsal beceriler şunlardır:

- BAS1. Parmak/el baskısı yapar.
- BAS2. Yaprak baskısı yapar.
- BAS3. Şablon baskısı yapar.
- BAS4. Çatal baskısı yapar.
- BAS5. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin baskı tekniği ile yapıldığını gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Baskı Tekniklerine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacı, araştırma başlamadan önce sınıflarında bulunarak çocukları sanat etkinliklerinde gözlemlemiş, gözlem sırasında baskı teknikleriyle karşılaşmadığı için çocukların öğretmenlerinden bilgi almıştır. Çocukların araştırma öncesindeki çeşitli baskı tekniklerine ilişkin gözlem bulguları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Baskı Tekniklerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
BAS1	+			+			+			+			+			+		
BAS2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
BAS3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
BAS4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
BAS5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğretmenlerden alınan bilgi doğrultusunda çocukların parmak baskısı yapabildiği ancak günlük akış içinde diğer baskı türlerine yer verilmediği kaydedilmiştir. Benzer şekilde, ebeveynlerle ve özel eğitim öğretmenleriyle yapılan araştırma öncesi görüşmelerde de baskı tekniğiyle ilgili bir sanatsal çalışmaya değinen ebeveyn/öğretmen olmadığı için çocukların sözü edilmeyen baskı tekniklerindeki becerileri ‘Gözlenmedi’ olarak kaydedilmiştir. Bu araştırmadaki gibi, okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında baskı tekniğine çok az (%1,4) yer verdikleri (Avcı ve Sağsöz, 2018); özel eğitim öğretmenlerin %12’sinin ise baskı tekniği ile ilgili sanat etkinliklerine hiçbir zaman yer vermediği (Erim ve Caferoğlu, 2012) bilinmektedir. Dolayısıyla, çalışma grubunda yer alan ÖG çocukların parmak baskısı dışında herhangi bir baskı tekniğiyle ilgili deneyimi bulunmamaktadır. Bu nedenle, baskı tekniğinin ÖG çocuklara kazandırabileceği sanatsal ve diğer gelişim alanlarına özgü beceriler için hem okul hem de ev ortamında baskı tekniğinde deneyim sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Sanat, bir deney yapma veya uygulayarak keşfedilen bir süreçtir (White, 2013). Araştırmanın bu noktasında belirlenen, okul öncesi öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklara farklı sanat tekniklerine ilişkin deneyim sağlamadığı bulgusu, araştırmanın ilerleyen haftalarında da oldukça dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin farklı tekniklere ilişkin uygulama deneyimlerinin ve isteklerinin artırılması gerektiği; bunun gibi ebeveynlerin de aile/ev temelli sanat eğitimi programlarına gereksinimleri olduğu açıktır. Bu araştırmada, hem çocuklarla yapılan her etkinlik için ebeveynlere bir eğitim akışı verilmiş hem de bu eğitim akışı ile birlikte aynı beceriyi nasıl destekleyebileceklerine ilişkin öneriler sağlanmıştır. Ancak, ebeveynlerin de dâhil edildiği yüz yüze yapılacak eğitimlerin çocukların gelişimlerinde olumlu katkılar elde etmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Araştırma Sonrası Baskı Tekniklerine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, fotoğraflar, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu Kendini İzleme Formunun ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘*Parmak/yaprak/şablon/çatal baskısı tekniğiyle yapılanı gösteriyorum*’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonundaki baskı tekniklerine ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Baskı Tekniklerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
BAS1	+			+			+			+			+			+		
BAS2	+			+			+			+			+			+		
BAS3	+			+			+			+			+			+		
BAS4	+			+			+			+			+			+		
BAS5	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 17’de görüldüğü gibi, araştırma sonunda tüm ÖG çocuklar belirlenen parmak/el baskısı, yaprak baskısı, çatal baskısı ve şablon baskısı tekniklerini uygulayabilmekte, baskı tekniğinde olan ve olmayan farklı görseller arasından hangisinin baskı tekniği ile yapıldığını gösterebilmekte/söyleyebilmektedir. Dolayısıyla baskı tekniklerine yönelik eğitim yapıldığında ve uygulama yapma fırsatları verildiğinde ÖG çocukların baskı tekniklerini tanıdıkları, uyguladıkları, bu teknikle kendilerini ifade edebildikleri söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, baskı tekniğinin ÖG çocukların sanatsal ve ince motor gelişimine olan katkılarının özel eğitim öğretmenleri tarafından yeterince önem verilmediği için sanat eğitimi kapsamında en az sıklıkla yapılan çalışmalar olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir kısmının (%79) çocuklar baskı yaparken el hareketlerini düzelttiği, dolayısıyla, öğretmenlerin ÖG çocukların nitelikli sanat ürünü oluşturamayacağını düşündükleri çalışmalar bulunmaktadır (Erim ve Caferoğlu, 2012). Oysaki sanat eğitiminde hedef, bir ürün oluşturmak değil, sanat eğitimi süreci içinde çocukların gelişimine yardım etmektir.

Özetle, araştırmanın ‘baskı’ temalı beşinci haftasında çocukların ilk kez parmak baskısı dışındaki baskı teknikleriyle tanıştığı belirlenmiş, etkinliklere katılan ÖG

çocuklardan biri (Metin) hariç hepsinin de motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüş ve seçilen tekniklerinin uygulama adımlarını doğru tekrarlayarak kendilerini sanat yoluyla ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Araştırma başlamadan önce çocukların sadece parmak baskısı yapabildiği ve diğer baskı tekniklerine ilişkin deneyimleri olmadığı için bu haftaki etkinlikleri yaparken heyecanlı ve meraklı oldukları göze çarpmıştır. Ayrıca, bu haftaya özel olarak seçilen sanat materyalleri arasından sünger fırçanın çocukların oldukça ilgisini çektiği görülmüş, kendi sınıflarında bu sanat materyaliyle daha önce bir etkinlik yapılmadığı için bu materyallerle ilgilenmekten çok keyif aldıkları görülmüştür. Ek olarak, çocukların tamamı yapılan çalışmaların üçünü de sevdiklerini ve bu etkinlikle ilgilenirken kendilerini mutlu hissettiklerini bildirmişlerdir. Çocuklar baskı tekniği ile kendilerini ifade edebildikleri için baskı tekniğindeki uygulamalar göz ardı edilen bir sanat tekniği olmamalıdır (Gökbulut, 2003).

Kâğıt Sanatları

Kâğıt, çocuk okula başlar başlamaz ona sunulabilecek bir sanatsal materyaldir. Değişik büyüklüklerde, renklerde ve türlerde kâğıtlar mevcut olup yaratıcılığı geliştirmek için bunların olabildiğince hepsinin çocuklara sunulması önemlidir (Althouse, Johnson ve Mitchell, 2003). Kâğıt, çocuklara yaratma ve değiştirme fırsatları sunar. Yırılarak, makasla kesilerek, delinerek, buruşturularak, üzerine başka bir kâğıt yapıştırılarak vb. pek çok şekilde kullanılabilir. Kâğıt keşfedildiği günden beri sanat etkinliklerinde sıklıkla kullanılır ve çocuklar kâğıtla çalışmayı çok sever (Striker, 2005). Bu programda yürütülen etkinliklerde çocuklarda gözlemlenmesi için kâğıt sanatlarına özgü belirlenen sanatsal beceriler şunlardır:

- K1. Kâğıdı katlar.
- K2. Öğretmen rehberliğinde basit bir origami yapar.
- K3. Kâğıdı keser.
- K4. Kâğıdı kıvrır.
- K5. Bir temsil oluşturmak amacıyla katladıklarını/kestiklerini ya da kıvırdıklarını bir kâğıda yapıştırır.

Araştırma Öncesi Kâğıt Sanatlarına İlişkin Bulgular. Araştırma grubunda yer alan ÖG çocukların kâğıt sanatlarına ilişkin becerilerini belirlemek amacıyla, araştırma öncesinde doldurulan GGF için hem araştırmacı gözlem yapmış hem de çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi almıştır. Buna göre, tüm çocukların sınıflarında kâğıt kullanılarak çeşitli sanat etkinlikleri yapıldığı görülmüştür. Çocukların araştırma öncesindeki kâğıt sanatlarına yönelik gözlem bulguları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Kâğıt Sanatlarına İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
K1			±	+			+			+			+			+		
K2		Gözlenmedi		Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
K3			±	+			+			+			+			+		
K4			±	+			+			+			+			+		
K5	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 18’de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki motor yetersizlikleri olan bir çocuk (Deniz) kâğıdı kesmekte, katlamakta ve kıvrırmakta zorlanıp yetişkin yardımı gerekmeksizin gelişim göstermeye devam ederken, diğer çocuklar ise bu becerileri yetiştikten bağımsız şekilde yapabilmektedir. Bunun gibi, tüm çocuklar bir temsil oluşturmak amacıyla katladığı/kestiği ya da kıvrıdığını farklı bir kâğıda yapıştırabilmektedir. Ancak oldukça dikkat çeken bir nokta, tüm çocukların okul öncesi öğretmenleri tarafından hazır olarak verilen kalıba/örneğe bakarak bunu yapıyor olmalarıdır. Araştırma öncesinde herhangi bir çocuğun kendi istekleri ve amaçları doğrultusunda, yaratıcılığını sergileyerek kâğıtla ilgili sıralanan becerileri sergilediği gözlenmemiştir. Benzer şekilde, çocukların sınıflarında yaptıkları çalışmaların neredeyse tamamında A4 büyüklüğünde beyaz kâğıtların kullanıldığı, etkinliklerinin kâğıtlar ve çeşitli boyalar yardımıyla yapıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, çocukların origami çalışmalarını yaptıkları da gözlenmemiş, bu nedenle öğretmenlerinden bu konuda bilgi istenmiştir. Öğretmenlerinden alınan bilgiye göreyse gözlem zamanı öncesinde herhangi bir origami sanatı etkinliği yürütülmemiştir. Dolayısıyla, ÖG çocukların origami çalışmalarına ilişkin deneyimi bulunmamaktadır. Bu nedenle, ÖG çocuklarla çalışan öğretmenlerin farklı tekniklerle uygulanan sanat etkinliklerini uygulama deneyimlerinin ve isteklerinin artırılması gerektiği açıktır. Çocukların origami sanatına ilişkin bir farkındalık oluşturmaları ve buna ilişkin becerilerini geliştirmeleri için de bu araştırma kapsamında origami sanatına yer verilmiştir. Özetle, araştırma öncesinde alan yazınla örtüşen şekilde, çocukların sınıflarında sıklıkla kullanılan sanat materyallerinin kâğıt ve boyalar olduğu, sanat etkinliklerinde tür olarak en fazla hazır bir kalıbı kesme-yırtma-yapıştırma türünde kâğıt işlerine ve boyama etkinliklerine (Avcı ve Sağsöz, 2018; Ertut, 2016) yer verildiği gözlemlenmiştir.

Araştırma Sonrası Kâğıt Sanatlarına İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘*Kâğıt olanı göster/ Kâğıt kullanılarak yapılmış olanı gösteriyorum*’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonunda, kâğıt sanatlarına yönelik gözlem bulguları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Kâğıt Sanatlarına İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
K1			±	+			+			+			+			+		
K2			±	+			+			+			+					±
K3			±	+			+			+			+			+		
K4			±	+			+			+			+			+		
K5	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 19’da görüldüğü gibi kâğıt sanatları temalı çalışmalar kapsamında, çocuklardan ince motor becerilerde yetersizliği bulunan bir çocuk (Deniz) hala kâğıdı kesmekte, katlamakta, kıvrırmakta ara sıra yardıma gereksinim duymaktayken, diğer çocuklar yetişkinden bağımsız olarak bu konudaki becerilerini geliştirmeye devam etmiştir. Dolayısıyla, ÖG çocukların aktif olarak katılacağı sanat eğitiminin çocukların kâğıt sanatlarına ilişkin kesme, katlama, kıvrırma, kâğıttan farklı tasarımlar oluşturma gibi becerilerini destekleyebileceği ve geliştirebileceği, sanata ilişkin meraklarını artırabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada, özellikle kâğıt işleri temalı araştırmanın altıncı haftasının etkinliklerinde (ETK16, ETK17, ETK18) ve kolaj temalı etkinliklerinde (ETK22, ETK23, ETK24) kâğıt işlerine yönelik belirlenen kâğıdı kesme, katlama, kâğıt kullanarak bir temsil oluşturma gibi becerileri geliştirilmeye çalışılmış, çocuklar hazır bir kalıba maruz bırakılmamış, kendi yaratıcılıkları doğrultusunda çalışmaları beklenmiştir. Bu nedenle, araştırma öncesinde çocuklar kâğıtla ilgili becerileri sadece kendilerine verilen şablon doğrultusunda yapmakta iken, araştırma sürecinde uygulanan bu yaklaşım yardımıyla, süreç boyunca önce zorlansalar da araştırma sonunda kâğıdı artık kendi yaratıcılıkları doğrultusunda kullanarak kendilerini ifade edebildikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, öğretmen ve ebeveynlerin ÖG çocuklara hem kâğıt işlerindeki belirlenen bu

beceriler için hem de genel olarak kendi yeteneklerini fark ettirmek için yaratıcılıklarını besleyecek şekilde sanat etkinlikleri yapmaya yönlendirmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, kâğıt işleri temalı hafta için buluşulduğunda ÖG çocukların tamamının motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu hafta uygulanan sanat etkinlikleri, çocukların sınıflarında uyguladıklarından oldukça farklıdır. Çocukların öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmelerde ve gözlemlerde, sınıflarında çocukları tek tip ürün çıkarmaya yönlendirdikleri görülmüştür. Oysaki bu araştırmada çocuklardan hazır bir ürünü kesip yapıştırmak yerine kendi tasarımları doğrultusunda çizip kesip yapıştırmak yoluyla bir süreç geçirmeye yönlendirilmişlerdir. Yaratıcılığa ket vuran en önemli öğretmen davranışlarından biri hazır/kalıp/örnek ürün göstererek aynısını yapmalarını beklemedir. Okul öncesi dönemde sanat eğitimi kapsamında öğretmenlerin yaklaşık %90'ı sanat etkinliklerinde kalıp kullansa da (Avcı ve Sağsöz, 2018) bu araştırma kapsamında hiçbir etkinlikte hazır bir kalıp, şablon vb. çalışma verilmemiştir. İlk defa karşılaştıkları ve zorlandıkları bir görev olduğu açıkça görülse de, çocukların çalışmaya devam ettikleri ve çalışmanın sonunda kâğıda bir şeyler çizip kesmekten, kâğıdı katlamaktan, kâğıttan kestiklerini kullanarak farklı bir şey yaparken kendilerini mutlu hissettiklerini bildirmişlerdir. Dahası, ilk zamanlarda zorlansalar ve yapamayacaklarını bildirirler de ilerleyen haftalarda yaratıcılıklarını geliştirecek bu tarz çalışmaları benimsemişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin ÖG çocukların sanatsal gelişim kaydedebileceğine güvenmeleri ve onların gelişim düzeylerine uygun çalışmalar hazırlamaları gerektiği düşünülmektedir.

Sanatın Öğeleri

Bu araştırmada sanat etkinliklerinde yer verilen, alan (dolu ve boş alan), doku, ritim (hareket), şekil, vurgu ile ilgili yürütülen etkinlikler süresince çocuklarda gözlemlenmesi için belirlenen sanatsal beceriler şunlardır:

- SÖ1. Sanat çalışmalarında çizgi, renk, şekil vb. ile doldurulmuş olumlu alana yer verir.
- SÖ2. Sanat çalışmalarındaki dolu alanı gösterir/söyler.
- SÖ3. Sanat çalışmasındaki boş alanı gösterir/söyler.
- SÖ4. Sanat materyallerini kullanarak farklı dokular oluşturur.
- SÖ5. Doğadaki dokuları (ağaç gövdesi, kaygan taş, deniz kabuğu vb.) gösterir/söyler.
- SÖ6. Dairesel şekiller çizer.
- SÖ7. Kenarlı şekiller çizer.
- SÖ8. Büyük-küçük şekiller çizer.
- SÖ9. Şekil bilgisini göstermek için bir sanat eserindeki şekilleri gösterir/söyler.

- SÖ10. Gösterilen 3-4 geometrik şeklin ismini söyler.
- SÖ11. Doğadaki şekilleri (bir evin üçgen çatısı, bir ağacın dikdörtgen gövdesi vb.) gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Sanatın Öğelerine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için hem araştırmacı gözlem yapmış hem de çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi almıştır. Çocukların araştırma öncesinde sanatın öğelerine ilişkin gözlem bulguları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Sanatın Öğelerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
SÖ1	+			+			+			+			+			+		
SÖ2	+			+			+			+			+			+		
SÖ3	+			+			+			+			+			+		
SÖ4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SÖ5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SÖ6	+			+			+			+			+			+		
SÖ7	+			+			+			+			+			+		
SÖ8	+			+			+			+			+			+		
SÖ9	+			+			+			+			+			+		
SÖ10	+			+			+			+			+			+		
SÖ11	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 20’de görüldüğü gibi, ÖG çocukların araştırma öncesinde de sanatın alan ve şekil bilgilerinin olduğu görülmektedir. Buna göre, alan bilgisine ilişkin olarak ÖG çocukların ilk gözlemlerinde çocukların sınıflarına giden araştırmacı, çocuklara yaklaşarak ve kendi yaptıkları resimleri gösterilerek ‘*Burada dolu alan neresi? Burada boş alan neresi?*’ soruları yöneltilmiştir. Tüm çocukların da resimlerinde ilgili iki beceriyi sergiledikleri görülmüştür.

Şekil öğesine ilişkin, ÖG çocukların daire, kare, dikdörtgen ve üçgen gibi dört temel şeklin adını bildikleri, bildiklerini göstermek için ‘*Bana bu sınıftan kare şeklinde bir oyuncak göster*’ yönergesi verilmiştir. ÖG çocukların tamamının şekillere ilişkin soruları doğru yanıtladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, tüm çocukların resim yaparken dairesel, kenarlı, büyük ya da küçük şekiller yapabildikleri görülmüştür. Ancak çocukların sınıflarında sanat eleştirisi yapılmadığı ya da bir sanat eseri izlenmediği için bir sanat eserini oluşturan nesnelerin şekillerine ilişkin bilgileri gözlemlenememiştir. Bu konuda öğretmenlerden bilgi istenmiş ve çocukları sanat eserleriyle tanıştırmadıkları

halde ‘çocukların bir sanat eserindeki şekilleri gösterebildiklerini’ söylemişlerdir. Doğadaki şekilleri gösterme/söyleme becerisi de benzer şekilde araştırma öncesi gözlemlerde gözlemlenmediği için çocukların öğretmenlerinden bu konuda bilgi istenmiş ve tüm ÖG çocukların bu becerisinin olduğunu söyledikleri için çocukların bu beceriyi yaptıkları kaydedilmiştir.

Doku ögesine yönelik olaraksa araştırma başında ilgili beceriler araştırmacı tarafından gözlenmemiş ve çocukların öğretmenlerinden bu konuda bilgi alınmıştır. Öğretmenlerin dördü de ‘Bu konuyu daha işlemedik, ben de görmedim’ gibi cevaplar verdikleri için ÖG çocukların dokuya ilişkin becerileri ‘gözlenmedi’ olarak kaydedilmiştir.

Araştırma Sonrası Sanatın Öğelerine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, gözlemlerin yansıtıldığı GGF, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘*Dokulu olanı gösteriyorum*’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. ÖG çocukların araştırma sonundaki sanatın öğelerine yönelik gözlem bulguları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Sanatın Öğelerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
SÖ1	+			+			+			+			+			+		
SÖ2	+			+			+			+			+			+		
SÖ3	+			+			+			+			+			+		
SÖ4	Gözlenmedi			+			+			+			+			+		
SÖ5	Gözlenmedi			+			+			+			+			+		
SÖ6	+			+			+			+			+			+		
SÖ7	+			+			+			+			+			+		
SÖ8	+			+			+			+			+			+		
SÖ9	+			+			+			+			+			+		
SÖ10	+			+			+			+			+			+		
SÖ11	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 21’de görüldüğü gibi, ÖG çocuklar sanatın alan ve şekil öğelerine yönelik becerilerini araştırma sonunda da sergileyebilmektedir. Ayrıca, araştırma öncesinde çocuklarda hem araştırmacı hem de okul öncesi öğretmenleri tarafından gözlemlenmeyen

doku ögesine ait iki becerinin Deniz hariç olmak üzere diğer ÖG çocuklar tarafından yapılabilmektedir. Deniz dokuya ilişkin etkinliklerin yapıldığı gün Covid 19 nedeniyle okula gelememiş ve ilgili becerileri araştırma öncesindeki gibi gözlemlenememiştir. Sonuç olarak, dokuya yönelik bir eğitim yapıldığında ve aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde çocukların dokuyu tanıdıkları, buna ilişkin deneyimler kazandıkları ve diğer iki öge (alan-şekil) de dâhil olmak üzere yapılan sanat eğitiminin çocukların hem sanatı deneyimleme hem de sanatsal bilgilerini zenginleştirmelerine yardım ettiği söylenebilir. Ek olarak, ÖG çocukların tamamı katıldıkları sanatın öğeleri temalı çalışmaları sevdiklerini, bu etkinliklerle ilgilenirken kendilerini mutlu hissettiklerini bildirmişlerdir.

Kolaj

Kolaj sözcüğü, Fransızca *collage* sözcüğünden Türkçe 'ye yerleşmiş olan, kesip yapıştırılarak bir araya getirilmiş nesne anlamına gelir (Türk Dil Kurumu, 2023). Kolaj etkinlikleri, hem öğrenme süreçlerinde daha aktif, yaratıcı ve yenilikçi olmaları için çocukları teşvik edebilen hem de el-göz kaslarının gelişimi gibi ince motor becerilerinin gelişimine katkı veren bir sanat tekniğidir (Hanafiah, Mokodenseho, Dewi, Zahrudin ve Palayukan, 2023). Kolaj yapımında kullanılabilecek sonsuz materyal sıralanabilir (Fox ve Schirmacher, 2018). Kolaj için çeşitli nesneleri toplayıp düz bir yüzeye yapıştırmak, çocukların malzemelere farklı açıdan bakmalarına yardım eder (Striker, 2005). Bu araştırmadaki kolaj etkinliklerinde ilişkin gözlemlenmesi için belirlenen kolaj tekniğine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- KLJ1. Verilen farklı doku, renk ve özelliklerdeki kâğıtları yırtar/keser.
- KLJ2. Gazete, dergi vb. materyallerden resimleri/görselleri/yazıları vb. kendisi seçip yırtar/keser.
- KLJ3. Kestiklerini kullanarak yeni bir kompozisyon oluşturacak şekilde başka bir kâğıt/karton üzerinde düzenler.
- KLJ4. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin kolaj tekniği ile yapıldığını gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Kolaj Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacı gözlemler yapmış, çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi almış ve formu doldururken özel eğitim öğretmenleriyle ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden de yararlanmış, tüm bulguları harmanlayıp yorumlamıştır. ÖG çocuklara ait araştırma başlamadan önceki gözlem bulguları Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Kolaj Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
KLJ1			±	+			+			+			+			+		
KLJ2			±	+			+			+			+			+		
KLJ3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KLJ4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 22’de görüldüğü gibi, ince motor gelişiminde yetersizliği olan bir ÖG çocuk (Deniz), makasla kesme becerisinde zorlanıyor ve gelişmeye devam ediyorken diğer çocuklar makasla kesim yapabilmektedir. Ancak çocukların, kestiklerini kullanarak kendi tasarımlarını oluşturmadığı, sınıflarında öğretmen tarafından verilen bir kalıp/şablon doğrultusunda kestikleri kâğıt parçalarını başka bir kâğıda yapıştırdıkları görülmüştür. Araştırmanın pek çok tekniğinde olduğu gibi çocukların öğretmen merkezli sanat etkinliklerine alışkın olduğu ve sadece öğretmenlerinin sınıflarında uyguladığı tekniklere ilişkin farkındalıklarının olduğu dikkatle değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Herhangi bir çocuğun sınıfında, evinde veya özel eğitim aldığı kurumda kolaj yapma deneyimi olmadığı için, *sanatsal bir terim olarak kolaj hakkında bir farkındalıkları yoktur.*

Araştırma Sonrası Kolaj Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘*Kolaj tekniği ile yapılanı gösteriyorum*’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonunda, ÖG çocukların kolaja ilişkin gözlem bulgularına Tablo 23’te yer verilmiştir.

Tablo 23.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Kolaj Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
KLJ1			±	+			+			+			+			+		
KLJ2			±	+			+			+			+			+		
KLJ3	+			+			+			+			+			+		
KLJ4	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Kolaj etkinliklerine ilişkin etkinlikler, kolaj temalı hafta dahilinde uygulandığında dört ÖG çocuk Covid19 nedeniyle evlerinde karantinada oldukları için bu etkinliklerine katılamamış, etkinlikler iki çocukla yürütülmüştür. Bu nedenle, araştırmanın ilerleyen haftalarında hazırlanan fotoğrafçılık temalı bir etkinlikte kolaj tekniği yeniden açıklanmış ve tekrarlanmış, böylece tüm çocukların kolaja ilişkin beceri ve farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. Buna göre, Tablo 23'te görüldüğü gibi araştırma sonundaki gözlemlere göre, çocuklar araştırma öncesinden farklı olarak kolajı artık bir sanat tekniği olarak tanımakta, *kolaj* sözcüğünü telaffuz edebilmekte ve sorulduğunda iki çalışma arasından hangisinin kolaj tekniğiyle yapıldığını gösterebilmekte/söyleyebilmektedir.

Araştırma boyunca, kolaj temasına ilişkin dikkate değer iki önemli nokta gözlemlenmiştir. İlki, çocukların, öğretmenlerinin istediği kalıba uymak zorunda olmadan da bir şeyler yapabildiklerinin farkına varmalarıdır. Araştırma boyunca sık sık tekrarlanan *'Bu çalışmanın sanatçısı sensin, dilediğin gibi yapabilirsin'* vurgusuyla ÖG çocuklar artık kendi istedikleri tasarımları oluşturmak amacıyla kolaj yapabilir ve kolajlarını çeşitli ekleme/süsleme yapma, üzerine resim çizme gibi kişisel dokunuşlarla tamamlayabilir durumdadır. Dolayısıyla, kolaj tekniğine yönelik eğitim yapıldığında, özgür ve aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde ÖG çocukların kolaj tekniğini tanıdıkları, uyguladıkları ve bu sanat tekniğine ilişkin farkındalık geliştirdikleri, özgün ürünler çıkarmaya gayret ettikleri söylenebilir.

Kolaj etkinlikleri boyunca gözlemlenen dikkate değer diğer nokta, sanat etkinliklerinin çocukların sosyal gelişimine olan katkısının açıkça gözlemlenmesi olmuştur. Kolaj etkinliklerinde ÖG çocuklar aktif, yaratıcı ve yenilikçi olmaya teşvik edilmiş, bu etkinliklere katılan motor yetersizliği de olan zihin yetersizliği tanılı Deniz, kolajı için kesim yapmada zorlanmış fakat yine de çalışmasına devam etmek istemiştir (ETK22, ETK23, ETK24). Deniz'in bu isteğinde etkili olan önemli bir durum söz konusudur. Bu husus, etkinliğe katılan çocukların birbirleriyle sohbet etmeleri, yaptıkları süreç hakkında birbirlerini bilgilendirmeleri ve birbirlerini yakından tanımaya yönelik sorular sormalarıdır. Etkinlikte, Deniz'in yanında oturan diğer bir zihin yetersizliği tanılı çocuk (Eylül), çalışma grubu içinde diğerlerine göre oldukça konuşkan ve daha arkadaş canlısı bir çocuktur. Deniz ve Eylül'ün yan yana gelip sanatsal süreçleri hakkında sohbet etmeleri ikisinin de süreçten keyif almasında etkili olmuştur. Çocuklarla bir süredir program yürütülmesine rağmen, çoğunlukla araştırmacı-çocuk iletişimleri/etkileşimleri olmuş, çocuklar arası iletişim/etkileşimler daha az gözlenmiştir. Bu etkinlikten sonra,

daha yoğun olmak üzere bu çocuklar arasındaki ilişkiler giderek artan şekilde devam etmiştir. Bu da, sanatla ilgilenmenin çocukların sosyal gelişimine katkı sağladığını gözler önüne sermiştir.

Bu çalışmada, çocuklara kolajın ne olduğu, nasıl yapılabileceği açıklandıktan sonra çocuklara çeşitli materyaller sağlanarak kendi istekleri doğrultusunda çalışmaya yönlendirilmiş, çalışmaya katılan iki ÖG çocuğun da birbirine benzemeyen şekilde insan, hayvan, nesne ve çeşitli harflerden oluşan kendi kolajlarını hazırlayabildikleri görülmüştür. Henkens'in (1975) de bildirdiği gibi kolaj, esasen baskı yapma veya dokuma yapma gibi özel teknik beceriler gerektiren sanat formlarına benzemeyen, çocukların çok teknik sanatsal bağlantıları düşünmelerini ve uygulamalarını gerektirmeyen, yaratıcılığı ortaya çıkarmaya yardım eden bir tekniktir. Çocukların istediği kadar basit veya karmaşık yapılabilir. Bu nedenle, ÖG çocukların sanat eğitimi kapsamında kolaj sanatıyla mutlaka tanıştırılmasının gerektiği düşünülmektedir.

Benzer şekilde, çocukların ortaya çıkardıkları ürünlere yakından bakıldığında gazete/dergilerden çeşitli figürleri kesip diledikleri gibi yan yana sıralayıp yapıştırdıkları, ellerindeki var olan materyallerle yeni bir şeyler yaptıkları görülmüştür. Okul öncesi dönemdeki çocukların yapmış oldukları kolaj, yetişkinlerin yaptığı, gerçekçi olmak ve bir şeye benzemek zorunda olan kolajdan farklıdır. Bu dönemdeki çocukların kolajı bir şeyleri temsil edemez. Çocuklar, ellerindeki materyallerle yeni şeyler ortaya çıkarıp yepyeni anlamlar ifade ederler (Striker, 2005).

Dikiş Dikme-Dokuma

Bir sanat tekniği olarak dokuma becerileri, genellikle yetişkin bireylerin yaptığı çalışmalar olarak düşünülür. Ancak, okul öncesi eğitim dönemindeki sanat çalışmaları kapsamında çocuklara olumlu pek çok katkıları nedeniyle dokuma etkinliklerine yer verilmesi gereklidir. Bu katkılar arasında, küçük çocuklarının sanatsal zevklerini, sanatsal yeterliklerini, azim, karar verme, sabır gösterme, aynı anda iki el kullanımı becerilerini desteklemesi ve çocukların el-göz koordinasyonunu geliştirmesi sayılabilir (Kılıçgün ve Kılıçkaya, 2018; Rahimah, 2021). Programda yürütülen etkinlikler süresince çocuklarda gözlemlenmesi için seçilen dikiş dikme ve dokuma tekniklerine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- DD1. İpi uygun büyüklükte plastik bir iğneye geçirir.

- DD2. Plastik iğneyi tutup bir mukavvanın/kâğıt tabağın vb. üzerinde açılmış delikler arasından geçirir.
- DD3. Şerit halinde kesilmiş kâğıtları kullanarak dokuma yapar.
- DD4. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin dikiş dikilerek yapıldığını gösterir/söyler.
- DD5. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin dokuma olduğunu gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Dikiş Dikme-Dokuma Tekniğine İlişkin Bulgular.

Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacı gözlem yaptığı sürede herhangi bir dikiş dikme ve dokuma etkinliği ile karşılaşmamış, bu nedenle de çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi istemiştir. Buna göre, çocuklar dikiş dikme ve dokuma sanat teknikleriyle tanışmamıştır. Benzer şekilde, ebeveyn ve özel eğitim öğretmenleri de yarı yapılandırılmış görüşmelerde kendilerine evde çocuklarıyla yaptıkları sanat etkinliklerinin neler olduğu sorulduğunda bu türde bir etkinlik yaptıklarından söz etmemişlerdir. Çocukların araştırma öncesinde dikiş dikme ve dokuma yapmaya yönelik gözlem bulguları Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Dikiş Dikme-Dokuma Tekniklerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
DD1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
DD2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
DD3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
DD4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
DD5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 24’te görüldüğü gibi, ÖG çocukların hem dikiş dikme hem de dokuma sanat etkinliklerine ilişkin bir deneyimi bulunmamaktadır. Bu nedenle, ilgili beceriler ‘Gözlenmedi’ olarak kodlanmıştır. Bu nedenle, bu programda uygulanan pek çok sanat etkinliğinde olduğu gibi ÖG çocukların sanatın çeşitli teknikleriyle tanıştırılması gerektiği, öğretmenlerin sanata ilişkin bilgilerinin gözden geçirilerek güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma Sonunda Dikiş Dikme-Dokuma Tekniğine İlişkin Bulgular.

Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in birinci maddesindeki ‘Bugün ne yaptım?’ sorusuna ve ikinci maddedeki ‘Dikiş dikilerek yapılanı gösteriyorum/ Dokuma olanı gösteriyorum’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre

değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonundaki dikiş dikme-dokuma becerilerine yönelik gözlem bulguları Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Dikiş Dikme-Dokuma Tekniklerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
DD1	Gözlenmedi					±	Gözlenmedi					±	Gözlenmedi					±
DD2	Gözlenmedi					±	Gözlenmedi					±	Gözlenmedi					±
DD3	Gözlenmedi					±	Gözlenmedi					±	Gözlenmedi					±
DD4	Gözlenmedi			+			Gözlenmedi			+			Gözlenmedi			+		
DD5	Gözlenmedi			+			Gözlenmedi			+			Gözlenmedi			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 25’te görüldüğü gibi, çocuklardan üçü Covid 19 Pandemisi nedeniyle karantinada oldukları için dikiş dikme ve dokuma etkinliklerine katılamamış, diğer tüm ÖG çocuklar ilk defa katıldıkları bu teknikteki etkinliklerde genellikle yetişkin yardımına gerek duysa da ilgili becerileri sergilemiş ve etkinlikleri tamamlayabilmiştir. Dikiş dikme ve dokuma etkinlikleri de diğer pek çok sanat tekniği gibi ÖG çocukların ilk kez karşılaştığı sanat etkinlikleri olduğu için, ÖG çocuklara aktif olarak uygulama yapma fırsatları tanınan bir eğitim yapıldığında, çocukların bu becerilerinin artırılabilceği, yetişkin yardımı olmaksızın çalışmalarını sürdürebilecekleri ve zamanla bu becerilerde ustalaşabilecekleri düşünülebilir. Ayrıca, çocuklardan biri (Ayhan) ilk dikiş dikme etkinliğinin ardından bu teknikte bir çalışma yapmayı (evde) yeniden tekrarlamak istemediğini bildirmiştir. Bu, yetişkin yardımına gerek duyduklarında çocukların çalışmayı tekrarlamak istemeyebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında dokumaya ilişkin çalışmalar oldukça sınırlı olsa da ÖG bir çocuk grubuyla yapılan dokuma eğitiminde, çocuklar işlemi uygulayabilmiş, öğrendikleri bu beceriyi farklı araç-gereçlerle de genelleyebilmişlerdir (Arslan, 2017). ÖG çocukların sanat eğitimi ile ilgili bir başka araştırmada ise Eren ve diğerleri (2019), çocukların dokuma da dâhil olmak üzere hazırlanan programdaki sanat etkinliklerinin tamamını ya yardımsız ya da fiziksel veya sözel ipuçlarıyla yapabildikleri belirlemişlerdir. Dolayısıyla, bu araştırmanın alan yazınla tutarlı olduğu, ÖG çocukların gerekli uyarlamalarla sanat etkinliklerini uygulayabildiği ve bunların gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların gelişimlerini destekleyen dikiş dikme ve dokuma çalışmalarıyla tanıştırılması gerektiği söylenebilir.

Mozaik

Mozaik, estetik dokunuşlar elde etmek için çeşitli materyallerle, motiflerle ve desenlerle farklı yüzeyler üzerine yapılan bir sanattır (Elias Ozkan ve Özkan, 2007). Bu araştırmada yürütülen mozaik etkinlikleri süresince çocuklarda gözlemlenmesi için belirlenen mozaik tekniğine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- M1. Mozaik yapmak için bir şablon hazırlar.
- M2. Doğal/atık materyalleri (farklı büyüklüklerde mozaik taşları, küçük taşlar vb.) bu şablon üzerine yapıştırır.
- M3. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin mozaik tekniği ile yapıldığını gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Mozaik Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için hem araştırmacı gözlem yapmış hem de çocukların okul öncesi öğretmenlerinden gerekli noktalarda bilgi alınmıştır. Ek olarak, araştırma öncesinde yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler de harmanlanarak bir değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma öncesindeki mozaik sanatına ilişkin gözlemlenen becerileri Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Mozaik Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
M1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
M2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
M3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 26’da görüldüğü gibi, tüm ÖG çocukların araştırma öncesinde mozaik tekniğine ilişkin deneyimi bulunmadığı için becerileri gözlemlenememiştir. Bu araştırmadaki tüm ÖG çocukların sınıflarında daha önce mozaik tekniğinde bir sanat etkinliği yürütülmemiştir ve çocukların mozaik sanatına ilişkin bir deneyimi bulunmamaktadır. Benzer şekilde, çalışma başlamadan önce özel eğitim öğretmenleriyle ve ebeveynlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, sanatsal beceriler kazanmaları için çocukları nasıl destekledikleri sorulduğunda, her hangi bir katılımcı mozaik sanatından bahsetmemiştir. Dolayısıyla mozaik sanatının okul öncesinde göz ardı edilen bir sanat tekniği olduğu ya da mozaik sanatı hakkında yetersiz bilgi sahibi oldukları düşünülebilir. Özel eğitim öğretmenleriyle yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin kolayca erişim sağlayabildikleri materyallerle ve çocukların uygularken zorlanmadıkları

sanat etkinliklerini uyguladıkları, ancak özel bilgi gerektiren veya elde edilmesini maddi olarak uygun bulmadıkları mozaik yapma gibi sanat etkinliklerinden kaçındıkları belirlenmiştir (Erim ve Caferoğlu, 2017). Bu araştırmadaki öğretmenlerin de mozaik etkinlikleri yapmamalarının bir nedeni olarak bu gibi tercihleri olduğu varsayılabilir.

Araştırma Sonrası Mozaik Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘Mozaik tekniğiyle yapılanı gösteriyorum’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Mozaik tekniğiyle ilgili araştırma sonundaki gözlem bulguları Tablo 26’de yer almaktadır.

Tablo 27.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Mozaik Sanatına İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
M1	+			+			+			+			+			+		
M2	+			+			+			+			+			+		
M3	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 27’de görüldüğü gibi, tüm ÖG çocuklar araştırma sonunda mozaik sanatını tanımakta ve uygulayabilmektedir. Bu araştırmada belirlenen haftada üç farklı mozaik etkinliği yapılmış ve çocukların mozaikle ilgili becerileri sergiledikleri kaydedilmiştir. Ayrıca çocukların mozaik etkinliklerin yapılmasından bir süre sonra da fark edebildikleri gözlenmiştir. Bu araştırmanın son haftası kapsamında yapılan alan gezisinde Ankara Resim ve Heykel Müzesine gezi düzenlenmiştir. Müze binasına geçiş yapmak üzere servisten inildiği noktada büyük bir mozaik yer almaktadır. Araştırmacı yerdeki mozaik işaret edip ‘*Bu nedir?*’ diye sorduğunda çocuklardan zihin yetersizliği tanılı Eylül’den ‘mozaik’ cevabı gelmiştir (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 64). Dolayısıyla mozaik tekniğine yönelik eğitim yapıldığında ve aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde ÖG çocukların mozaik tekniğini tanıdıkları, bu konudaki becerileri sergileyebildikleri, tekniği uygulayabildikleri söylenebilir.

Araştırmanın başında sınıfta öğretmenler gibi ebeveynlerin de çocukları mozaik yapma konusunda desteklemedikleri belirlenmişti. Erken çocukluk döneminde çocukların sanata ilişkin deneyimlerinde, ebeveynlerinin düşünceleri ve davranışları

önemli iki faktördür. Ebeveynlerin, çocuklarına sanat ve sanatla ilgili etkinlikleri öğrenmeleri konusunda vereceği destekler onların sanatsal gelişimi için çok önemlidir. Dolayısıyla, ebeveynlerden elde edilecek sürdürülebilir destekler yoluyla sanat, okullarda ya da günlük hayatın bir parçası olarak sürekli olarak geliştirebilir (Yang, 2022). Bu nedenle, çocukların mozaik yaparak elde edecekleri kazanımların farkına varabilmeleri için ebeveynlerin de bilgilendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, mozaik etkinliklerinde tüm çocuklar sanatsal bir uygulamaya yapmak için ilk defa farklı türde mozaik taşlarıyla tanışmış, tüm dikkatlerini kendi sınıflarında daha önce kullanmadıkları bu sanat materyallerine vermiş, sıkılmadan ve yorulmadan aktif şekilde etkinliğe katılmış ve süreç boyunca dikkatini mozaik yapmaya vererek etkinliğini sürdürmüşlerdir. Ayrıca, farklı teknikte bir sanat etkinliği yapmanın ilgilerini çektiği, farklı materyallerle yapılan daha önce bilmedikleri bir etkinliğin onları heyecanlandığı açıkça görülmüş ve tüm çocukların mozaik yapmayı evde de tekrarlamak istedikleri kaydedilmiştir.

Doğal/Atık/Sanatsal Materyallerle Çalışmalar

Çocuklar sanatsal becerilerini geliştirirken yalnızca sanat materyali satan mağazalardan veya kırtasiyelerden alınan materyallerle sınırlandırılmaz. Çocukların kendilerini farklı şekillerde ifade etmesinde doğal/atık materyaller birer seçenek olarak değerlendirilmelidir (Soy, 2017). Çocuklar doğada veya ev-okul gibi yakın çevrelerinde sıklıkla kutu, kumaş parçası, plastik şişe, dal, yaprak gibi çok farklı türde doğal/atık materyalle karşılaşır. Doğal/atık materyallerle çalışma çocuklara doku, şekil, alan gibi sanatsal öğeleri deneyimleme fırsatı tanırken aynı zamanda bunlarla ne yapabileceklerini düşünmeye ve bunlara ne şekilde yeni bir hayat verebileceklerini keşfetmeye teşvik eder (Uyanık, İnal, Çalışandemir, Can-Yaşar ve Kandır, 2011). Çocuklar, günlük yaşamında sanatsal olmayan bir materyalle etkileşime girdiğinde hem materyalleri nasıl biçimlendirebileceğini deneme fırsatı elde ederek yaratıcılıklarını geliştirebilir (Zembat, Tosun, Çalış ve Yılmaz, 2020) hem de sanatın farklı materyallerle yapılabileceği konusunda farkındalık kazanırlar. Bu araştırmada yürütülen sanat etkinlikleri süresince doğal/atık/sanatsal materyallerle çalışmaya özgü seçilen ve ÖG çocuklarda gözlemlenen sanatsal beceriler şunlardır:

- DAS1. Gösterilen üç materyal arasından nelerin doğal/atık materyal olduğunu gösterir/söyler.
- DAS2. Doğal/Atık materyale eklemeler, süslemeler yapıp tasarım oluşturur.

- DAS3. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin doğal/atık materyallerle yapıldığını gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Doğal/Atık/Sanatsal Materyallerle Çalışma Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacı gözlem yaptığı sürece herhangi bir doğal/atık materyalle çalışmaya rastlamamış, bu nedenle çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi almıştır. Doğal/atık/sanat materyalleriyle çalışmaya ilişkin öğretmenlerin ifadelerine dayalı olarak doldurulan gözlem bulgularına Tablo 28’de yer verilmiştir.

Tablo 28.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Doğal/Atık/Sanat Materyalleriyle Çalışmaya İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
DAS1		-		-					±	Gözlenmedi			-			Gözlenmedi		
DAS2	+			+			+			Gözlenmedi	+					Gözlenmedi		
DAS3		-		-					±	Gözlenmedi			-			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 28’de görüldüğü gibi, aynı sınıfta bulunan iki ÖG çocuğun (Ayhan ve Metin) öğretmeni *‘Henüz bu türde bir çalışma yapmadığını’* söyleyerek çocukların ilgili becerilerini gözlemlemediğini bildirmiştir. Aynı sınıfta olan diğer iki ÖG çocuğun (Deniz ve Asel) öğretmeni ve bir otizm tanılı çocuğun (Çağrı) öğretmeni ise *‘Materyalleri şu doğaldır/atıktır diye söyleyemez ancak bunlarla etkinlik yapar’* diyerek çocukların materyalleri sınıflayamadığını ancak bunları sanat etkinliklerinde kullandıklarını bildirmiştir. Zihin yetersizliği tanılı Eylül’ün öğretmeni ise *‘Plastik bardak-tabak gibi atık malzemelerle bazen çalışıyoruz’* diyerek Eylül’ün doğal/atık materyale eklemeler, süslemeler yapıp tasarım oluşturabildiğini bildirmiştir.

Doğal/atık materyaller, çocukların kendilerini ifade ederken yararlanabileceği materyallerdir. Örneğin mavi bir çöp poşeti, çocukların hazırlayacağı balıklar için bir denize dönüştürülebilir. Bu durumda çocuklar, sadece sanat materyalleri ile sınırlı olmadıklarını ve geri dönüştürülebilir poşet, kutu, karton vb. malzemelerle de düşüncelerini görselleştirebileceklerinin farkına varırlar (Soy, 2017). Doğal/atık materyalleri kullanarak yapılabilecekler ancak hayal gücü ile sınırlıdır (Uyanık vd., 2011). Bu çalışmada kullanılan doğal/atık/sanatsal materyaller strafor, taş, kutu, şönil, boncuk, çeşitli renklerde kurdeleler, farklı bir etkinlik kapsamında kullanılan

yapraklardır. Bu araştırma kapsamında, ÖG çocukların bu materyalleri kullanarak heykel oluşturmaları, taşlarla resim yapmaları, taş boyama yapmaları ve karton kutu ile hayal güçlerini kullanarak çeşitli nesneler/tasarımlar yapmaları istenmiştir.

Araştırma Sonunda Doğal/Atık/Sanatsal Materyallerle Çalışma Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘Bugün ne yaptım?’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘Doğal/atık materyalle yapılabildiğini gösteriyorum’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonunda, doğal/atık/sanat materyalleriyle çalışmaya yönelik gözlem bulguları Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Doğal/Atık/Sanat Materyalleriyle Çalışmaya İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
DAS1	+			+			+			Gözlenmedi			+			+		
DAS2	+			+			+			Gözlenmedi			+			+		
DAS3	+			+			+			Gözlenmedi			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 29’da görüldüğü gibi, dil konuşma yetersizliği tanılı bir çocuk (Ayhan) o hafta hasta olduğu için programa katılamamış ve belirlenen becerileri gözlenememiştir. Diğer tüm ÖG çocuklar, gördükleri sanatsal ve aslen sanat materyali olmayan diğer materyalleri ayırt edebilmiş, taş, kutu, strafor gibi doğal/atık materyallere eklemeler, süslemeler yapıp tasarım oluşturabilmiş ve kendilerine görsel olarak sunulan resimler arasından seçim yaparak hangisinin doğal/atık materyallerden yapılmış olduğunu gösterebilmiş/söyleyebilmiştir. Alan yazındaki benzer bir araştırmada da, ÖG çocukların sanat etkinliklerinde atık materyalleri nasıl kullanacaklarını deneyip öğrenebildikleri belirlenmiştir (Eren vd., 2019). Dolayısıyla, bu araştırmadaki gibi doğal/atık ya da sanat materyalleri tanıtıldığında ve aktif olarak çalışma fırsatları verildiğinde, ÖG çocukların eski veya atık materyallere yaratıcı bir ruhla yeni bir hayat verilebildikleri (Kayode, 2006) söylenebilir. Ayrıca, hazırlanan programın her etkinliğinde doldurulan Kendini İzleme Formunun son maddesinde çocuklara o gün kullandıkları sanat materyallerinin neler olduğu sorulmasının materyallere aşinalığı artırdığı, çocukların bir ürünün materyaline dikkat edebildiği düşünülebilir.

Özellikle okul öncesi dönemde atık maddelerin sınıflarda kullanımı için öğretmen teşvik edici olmalı, atık materyallere değer vererek sanat etkinliklerine dâhil etmelidir (Uyanık, İnal vd., 2011). Doğal/atık materyal kullanımına ilişkin araştırmaların bulguları farklılık göstermektedir. Yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin sanat etkinlikleri kapsamında en az atık materyallerle çalışmayı tercih ettikleri belirlense de (Karabay, 2020; Yağmur, Osmanoglu, Küçükosman, Çağış, Çıplakkılıç ve Nazifoğlu, 2023) bazı araştırmalarda da atık materyallerin okul öncesi sınıflarda sıklıkla kullanıldığı görülmüştür (Soy, 2017). Bu farklılığın, çalışılan öğretmen grubunun doğal/atık materyale olan tutumuyla ilgili olduğu düşünülebilir. Doğal/atık materyallerin çocukların yaratıcılık gelişimlerine katkılarının es geçilmemesi için ÖG çocuklarla çalışan öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının artırılması gerektiği söylenebilir.

Toplumda çer-çöp olarak değerlendirilse de atık materyaller, çocukları hayal kurmaya, araştırmaya ve düşünmeye teşvik ederek sanatsal beceriler ve yaratıcılık için eşsiz kaynaklardır. Kumaş, düğme, ip, boncuk gibi atık materyaller kullanılarak yapılan sanat çalışmaların yalnızca suluboya, pastel boya gibi kırtasiyelerden satın alınan sanat materyalleri kullanılarak yapılan çalışmalara göre daha yaratıcı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin, çocukları doğal/atık materyalleri kullanım amaçları dışında nasıl değerlendirebileceklerini düşünmeye teşvik etmeleri (Karabay, 2020) ve doğal/atık materyallerin sanat eğitimi kapsamında nasıl kullanılabileceği konusunda tüm paydaşların bilinçlendirilmeleri, sınıflarda doğal/atık materyal kutularının hazırlanıp kullanıma sunulması önemlidir (Bakırhan, Taşkesen, Taşkesen ve Hanoğlu, 2020).

Kil

‘Doğanın büyüğü çamuru’ olarak nitelendirilen kil, sınıflarda çocukların kullanımı için eşsiz bir doğal sanat materyali ve bugünün oyun hamuru nesli çocuklarının keşfetmeleri için bekleyen doğanın bir hediyesidir (Bailer, 2003). Kil, ÖG çocukların ince motor, bilişsel, duygusal, sosyal, yaratıcılık ve dil gelişimleri ile özbakım becerileri geliştirmelerine yardım eder (Gürsoy ve Aysu, 2015; Köse, 2005; Yedikardeş, 2014; Terwiel, 2010).

Aslında kil, oyun hamuru endüstrisi yaygınlaşmadan önce de vardı ancak okul öncesi dönemde kullanımı öğretmenlerin yetersiz bilgi ve deneyimleri nedeniyle pek yaygın değildir. Bunun yerine genellikle oyun hamuru, tuz seramiği ve pasta hamuru gibi yoğurma maddeleri tercih edilir (Çelik ve Yazar, 2010). Okul öncesi dönemde kullanımı

yaygın olmayan ancak çocukların pek çok gelişim alanına hizmet eden kilin tanıtılması için hazırlanan programda kil sanatına da yer verilmiş ve ÖG çocuklarda izlenmesi için kil tekniğine özgü olarak şu sanatsal beceriler belirlenmiştir:

- KİL1. Kile dokunur.
- KİL2. Kili parmakları arasına alıp sıkar.
- KİL3. Kili koparır.
- KİL4. Kille (yılan gibi) şeritler yapar.
- KİL5. Kilden toplar yapar.
- KİL6. Kille özgün çalışmalar yapar.
- KİL7. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin kille yapıldığını gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Kille Çalışma Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacının ilk gözlemlerinde çocukların okullarında kile yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmüş, seçilen becerilere dair okul öncesi öğretmenlerinden bilgi istenilmiştir. Çocukların araştırma öncesindeki kille çalışmalarına ilişkin gözlem bulguları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Kil Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
KİL1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KİL2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KİL3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KİL4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KİL5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KİL6	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KİL7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 30’da görüldüğü gibi, araştırma sürecinin başlamasından önce, okul öncesi öğretmenlerin tamamının sınıflarında kile ilişkin hiçbir etkinlik yapmadıkları, ÖG çocukların kille çalışma deneyimlerinin bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, uygulama öncesi yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde de çocuğu sanat alanında desteklemek için neler yaptıkları sorulduğunda ebeveynler evlerinde, özel eğitim öğretmenleri de sınıflarında kille ilgili herhangi bir etkinlikten söz etmemiştir. Bu nedenle, araştırmaya başlamadan önce çocukların kille ilgili performanslarına ilişkin olarak ‘Gözlenmedi’ kodlaması yapılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinden edinilen bilgiye göre, sınıflarda kil yerine oyun hamuru kullanımını tercih ettikleri

kaydedilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 2,3,4 ve 5). Sınıflarda oyun hamurunun tercih edildiği bulgusu, alan yazınla (Çelik ve Yazar, 2010) benzer özelliktedir.

Araştırma Sonunda Kille Çalışma Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, fotoğraflar, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ ve ikinci maddedeki ‘*Hangisi kil ile yapılmış gösteriyorum*’ maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 31’de yer verilmiştir.

Tablo 31.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Kil Temasına İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
KİL1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
KİL2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
KİL3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
KİL4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
KİL5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
KİL6	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
KİL7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 31’de yer verildiği gibi, araştırma sonunda, üç ÖG çocuk (Deniz, Asel, Metin) sınıflarının karantinada olması ve hasta olmaları nedeniyle kille çalışamamışlar, üç ÖG çocuk (Eylül, Ayhan, Çağrı) ise belirlenen tüm becerileri yerine getirmişlerdir. Araştırmanın başında kili hiç tanımayan çocuklar kil teması ile kille tanıştırılmış, kili şekillendirebilecekleri teknikler gösterilmiş, kille özgün ürünler, çeşitli meyveler, hayvanlar ve kâseler yapmaları istenmiştir. Çocuklar kili ilk gördüklerinde bunun ne olduğuna dair fikir yürütürken görüntüsünü beğenmediklerini, bunu ellemek istemediklerini ve pis göründüğünü söylemişler, araştırmacı onları bunun bir sanat malzemesi olan kil olduğuna ikna edene kadar uzak durmayı tercih etmişlerdir.

İlk etkinlikle birlikte hazırlanan görseller yardımıyla kilin ne olduğu, nasıl oluştuğu ve hazırlandığı, nasıl kullanıldığı ve ne yapmak için yararlanıldığı açıklanmış, araştırmacı kilin özelliklerini açıkladıkça ve kile dokundukça çocukların da dokunmaya başladığı gözlemlenmiştir. Kil, çocukların şekil verebilmesi için yeterince yumuşak olduğu halde ilk önce bunun sert olduğunu bildirmişler ve araştırmacı da daha fazla su sıkarak biraz daha yumuşamasını sağlamıştır. Kile dokunmaya iyice alışan çocukların

daha sonra kili sıktıkları, onlara verilen büyük parçadan daha küçük parçalar kopardıkları, yılan gibi şeritler, toplar veya özgün çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bir zihin yetersizliği tanılı bir çocuğun (Eylül) diğer iki çocuktan (Ayhan ve Çağrı) daha nitelikli üç boyutlu nesneler yaptığı görülmüştür. Ayrıca üç çocuğun da, hazırlanan üç etkinlik sonunda sorulduğunda iki görsel arasından hangisinin kille yapıldığını gösterdikleri/söyledikleri kayıt altına alınmıştır. Dolayısıyla, kil tekniğine ilişkin yapılacak bir eğitimle, ÖG çocukların kille çalışmaya yönelik becerilerinin geliştirilebileceği ve sanatsal becerilerinin desteklenebileceği düşünülebilir.

‘Seramik sanatı eğitiminde ne istersen yapabilirsin’. Bu sözler, okulunda seramik eğitimine katılan bir çocuğa ait. Çocuğa göre, seramik dersleri etkileşimli bir atmosferde geçer, eğlenceli, rahatlatıcı ve destekleyicidir. Seramik, daha zor olan yazı yazma, matematik gibi derslere biraz ara vermek gibidir ve diğer derslerin getirdiği stresi azaltır, okul gününü kolaylaştırır (Andelchick ve Schmitt, 2014). Tıpkı bu sözlerin sahibi çocuğun hissettikleri gibi, bu araştırmadaki üç ÖG çocuk da kil eğitimi sonrası kille ilgilenmeyi sevdiklerini, kil eğitiminin kendilerini mutlu-çok mutlu hissetmelerini sağladığını bildirmişlerdir. Uygulanan üç etkinlik boyunca da çocukların bir ürün ortaya çıkardıkça bu süreçten daha da keyif aldıkları açıkça gözlenmiştir.

Özetle, bu araştırmayla çocuklar kille ilk kez tanıştıkları halde seçilen becerilerinin tamamını sergileyebilmişler, zaman zaman arkadaşının yaptığını taklit etseler de özgün ürünler ortaya koyabilmişler, çeşitli sanatsal becerilerini aktif şekilde geliştirebilmişler, etkinliklerin sonunda da özenle el temizliklerini bireysel ve bir yetişkinden bağımsız olarak yapabilişlerdir. Ayrıca, önce kilden hoşlanmasalar ve dokunma konusunda çekimser olsalar da kile alıştıktan sonra kille çalışırken oldukça üretken bir süreç yaşandığı, özellikle otizm tanılı çocuğun (Çağrı) birbirinden farklı pek çok ürün yapmak için denemeler yaptığı, tüm çocukların bir şeyler üretmek için bir bakıma birbiriyle yarıştıkları ve gerçekten çaba harcadıkları görülmüştür. Kille çalışmaların son etkinliğinde ise diğer çocuklar çeşitli nedenlerle katılamadığı için tek çocuk yer almış, etkinlik bu zihin yetersizliği tanılı çocukla (Eylül) baş başa yapılmıştır. Bu tek çocukla yapılan eğitimin, bir grupta yapılan eğitime göre çok daha başarılı geçtiği, çocuğun dikkatini süreç boyunca uygulamaya yönelttiği, başka hiçbir şeyle ilgilenmediği, kili tanımaya yönelik sık sık sorular sorduğu, araştırmacıyla bireysel olarak çalışmaktan dolayı geçirdiği bu süreçten çocuğun gözle görülür şekilde daha mutlu ayrıldığı kaydedilmiştir. Sonuç olarak, bu araştırmadaki gibi ÖG küçük çocukların kendilerini kil

yoluyla ifade edebildikleri, süreçten keyif aldıkları, yaratıcılıklarını geliştirdikleri bulguları alan yazınla tutarlıdır (Altundağ, Ural, Eratay ve Aydoğan, 2016).

Fotoğrafçılık

Programda yürütülen diğer bir sanat tekniği fotoğrafçılıktır. Fotoğrafçılık, görsel ifadeleri güçlü şekilde aktarmaya yardım eden, diğer tüm sanatlar gibi pek çok yaratıcı kullanıma izin veren bir sanat alanı (Manzella, 1957) ve sadece tek bir tuşa basmaktan çok daha öte bilişsel, sosyal, sanatsal ve estetik gelişime katkı veren pedagojik bir eğitim aracıdır (Doğan ve Kavgaoglu, 2020). Fotoğrafçılık, fotoğrafik görüntüyü inceleme, yorumlama, analiz etme gibi bilişsel becerileri desteklerken (Friedman, 2016) sosyal becerilerin ve yaratıcılık becerilerin gelişimine de katkı sağlar (Alkan, Topuz, İnce ve Kapıkıran, 2021). Çocukların bu becerilerinde yetkinliğinin artırılmasında dijital kamera ve fotoğraf düzenleme programları gibi dijital araçlar kullanılabilir (Josefsson, 2022). Çocuklar fotoğraf çekerken *sanatçıdır* ve özellikle dijital kameralar anında görsel geri bildirim sağladığı için çocukların sanata ilişkin sohbetlerini kolaylaştırır (Richards, 2009). Friedman'a (2016) göre, okul öncesi eğitimin tüm alanlarında fotoğrafa/fotoğrafçılığa merkezi bir rol verilmesiyle çocukların görsel okuryazarlık becerileri artırılabilir. Bu çalışmada uygulanan program süresince gözlemlenmesi için seçilen fotoğrafçılık tekniğine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- FOT1. Resim ile fotoğrafı ayırt eder.
- FOT2. (Sınıfta çeşitli merkezlere/Çalışma ortamına yerleştirilen) İlgilendiği/merak ettiği konulara ilişkin fotoğrafları inceler.
- FOT3. Fotoğrafçılık ile ilgili birkaç terimin (poz, ışık, manzara, objektif vb.) anlamını açıklar.
- FOT4. Hangi araçlarla fotoğraf çekileceğini gösterir/söyler.
- FOT5. Basit fotoğraf makinesi ile fotoğraf çeker.
- FOT6. Çektiği fotoğrafları kullanarak özgün çalışmalar yapar.

Araştırma Öncesi Fotoğrafçılık Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacının ilk gözlemleri sırasında sınıflarda fotoğrafçılık ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, seçilen becerilere yönelik çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi istenmiştir. Buna göre, çalışmadaki tüm çocukların sınıflarında araştırma başlamadan önce fotoğraf veya fotoğrafçılıkla ilgili herhangi bir etkinlik yapılmadığı belirlenmiştir. Araştırma öncesinde fotoğrafçılık temasındaki gözlem bulguları Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Fotoğrafçılık Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
FOT1	+			+			+			+			+			+		
FOT2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
FOT3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
FOT4	+			+			+			+			+			+		
FOT5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
FOT6	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 32’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin bildirimlerine göre çocukların tamamı ‘*Resim ile fotoğrafı ayırt edebilir*’ ve ‘*Hangi araçlarla fotoğraf çekileceğini gösterebilir/söyleyebilir*’. Bu iki beceri dışındaki beceriler için araştırma öncesinde sınıflarda fotoğraf ya da fotoğraf makinesi bulundurulmadığı, çocuklar bunları incelemedikleri, dijital bir makineyle fotoğraf çekmedikleri, fotoğraf çekilmediği için fotoğraflarla özgün bir çalışma yapılmadığı için ilgili diğer becerilerde ‘Gözlenmedi’ kodlaması yapılmıştır. Dolayısıyla, ÖG çocukların fotoğraf okuryazarlığı konusunda deneyimlerinin olmadığı, okullarda/özel eğitim merkezlerinde okul öncesi/özel eğitim öğretmenlerinin, evlerinde ise ebeveynlerin çocukları bu alanda desteklemede yetersiz kaldıkları, çocukları görsel okuryazarlık alanında desteklemeleri amacıyla öncelikle öğretmen ve ebeveynlerin fotoğrafçılık sanatında desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma Sonunda Fotoğrafçılık Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, fotoğraflar, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in birinci maddesindeki ‘*Bugün ne yaptığımı gösteriyorum*’ maddesi ve ikinci maddedeki ‘*Hangisi ile fotoğraf çekebilirim*’ sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 33’te yer verilmiştir.

Tablo 33.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Fotoğrafçılık Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
FOT1	+			+			+			+			+			+		
FOT2	+			+			+			+			+			+		
FOT3	+			+			+			+			+			+		
FOT4	+			+			+			+			+			+		
FOT5	+			+			+			+			+			+		
FOT6	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 33'te yer verildiği gibi, sanat eğitimi programı kapsamında uygulanan fotoğrafçılık temalı etkinliklerden sonra tüm ÖG çocukların araştırma öncesinde gözlenmeyen becerileri sergileyebildiği gözlemlenmiştir. Buna göre, çocuklar araştırma öncesinde sadece resim ile fotoğrafı ayırt edebilir ve fotoğrafın hangi araçla çekilebileceğini söyleyebilir/gösterebilirken, araştırma sonunda araştırmacı tarafından getirilen ilgisini çeken çeşitli fotoğrafları inceleyebilir, fotoğrafçılıkla ilgili poz, manzara gibi bazı terimlerin anlamını açıklayabilir, basit fotoğraf makinesiyle fotoğraf çekebilir, çektiği fotoğrafları kullanarak özgün çalışmalar yapabilir duruma gelmiştir. Bu araştırmanın ilk etkinliğinde, çocukların daha önce cep telefonu kamerasıyla fotoğraf çektiklerini söyledikleri belirlenmiş ve bir dijital fotoğraf makinesiyle fotoğraf çekme ilk kez bu araştırmada deneyimlenmiştir. Ayrıca çocuklarca çekilen fotoğraflar araştırmacı tarafından bastırılarak çocukların bunlarla çeşitli çalışmalar yapmaları teşvik edilmiştir. Fotoğrafçılıkla ilk kez tanıştıkları için çocukların daha fazla deneyimlere ihtiyaç duyduğu açıkça görülmüştür. Örneğin heyecanlandığı veya acele ettiği için çekmek istediği nesneyi ekrana tam yerleştirmedikleri, nesnenin fotoğrafını doğru açıdan çekmedikleri ve neyin fotoğrafını çekmek istediklerine karar veremedikleri görülmüştür. Öte yandan, bu araştırmayla birlikte çocuklar, basit bir dijital fotoğraf makinesinin açma kapama düğmesi, objektif, flaş, deklanşör gibi bileşenlerini tanımış, fotoğraf çekebilmiş ve çektikleri fotoğrafları kullanarak istedikleri gibi özgün ürünler üretebilmişlerdir. Buradan hareketle, ÖG çocukların çeşitli etkinlikler yardımıyla fotoğrafçılık sanatında deneyim sahibi olabilecekleri ve görsel inceleme ve sorgulama yapma gibi çeşitli becerilerini zenginleştirilebilecekleri düşünülebilir.

Yapılan bir araştırmada, fotoğrafçılık atölyelerinin okul öncesi dönemdeki çocukların fotoğraf makinesini tanıma, uygun şekilde kullanma becerilerinde artışlara yol

açtığı görülmüştür (Doğan ve Kavgaoglu, 2020). Dolayısıyla, bu araştırmanın alan yazını desteklediği söylenebilir. Farklı bir araştırmada ise ÖG çocuklar için bir temel fotoğrafçılık eğitimi yapılmış ve bu eğitimin çocukların benlik saygısı, yaşam doyumu ve ruh halleri üzerinde olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir (Alkan, Topuz, İnce ve Kapıkıran, 2021).

Günümüzde fotoğraf çoğunlukla telefon ve tablet gibi akıllı mobil cihazlarla çekilmekte, dolayısıyla da çocukların fotoğraf makinesini tanıma ve deneyim kazanma fırsatları neredeyse olmamaktadır (Doğan ve Kavgaoglu, 2020). Bu araştırmadan önce, ÖG çocuklar ebeveynlerine ait cep telefonlarıyla fotoğraf çekerken, araştırmaya fotoğrafçılık temasının eklenmesiyle ilk kez dijital fotoğraf makinesini tanımışlar, fotoğraflarla özgün çalışmalar yapmışlar, fotoğrafın nasıl sanat aracı olabildiğini deneyimlemişler kısaca birer fotoğraf okuryazarı olma yolunda ilk adımı atmışlardır. ÖG çocukların sanatsal gelişimine katkı vermesi açısından bu araştırma ile temelleri atılan bu becerilerin ileriki dönemlerde de sürdürülmesi ve ilerletilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Fotoğrafçılık, çocukların sanatsal gelişimine olumlu katkı vermekle kalmaz aynı zamanda yetişkinlerin, çocukların sanatı çeşitli bağlamlarda nasıl deneyimlediklerine ilişkin anlayış kazanmalarına da yardım eder. Çocukların sanat sürecini belgelemek, sanat deneyimlerini kaydetmek, paylaşmak ve genişletmek gibi amaçlarla fotoğraflardan sıklıkla yararlanılır (Richards, 2009). Dolayısıyla ÖG çocuklarla çalışan öğretmen ve ebeveynlerin de fotoğrafçılığa ilişkin farkındalık ve deneyimlerinin artırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Özetle, bu araştırmada uygulanan fotoğrafçılık temalı etkinliklerle, ÖG çocuklar fotoğraf makinesiyle fotoğraf çekmeyi ve çektikleri fotoğrafların basılmış halleriyle özgün resimler yapmayı ilk kez deneyimlemişler ve fotoğraf makinesine/fotoğraf çekmeye büyük ilgi göstermişlerdir. İlk kez deneyimlemenin verdiği heyecanla, fotoğraflarda teknik açıdan bazı sorunlar olduğu görülse de (örn., nesnelerin bir kısmının fotoğrafta yer almaması), çocukların sanatın bu dalıyla ilgilenmekten *mutlu* olduklarını söyledikleri/işaretledikleri kaydedilmiş ve ilk kez denemelerine rağmen fotoğrafçılık temasında gözlemlenmesi için belirlenen becerileri sergileyebilmişlerdir. Yapılacak daha uzun süreli ve yoğun bir eğitimin çocukların bu becerilerde yetkinlik kazanmalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, kil temalı haftanın bir etkinliğinde olduğu gibi, Covid 19 nedeniyle diğer çocuklar hasta olduğu için fotoğrafçılık temasının ilk

etkinliği bir zihin yetersizliği tanılı çocukla (Eylöl) baş başa yürütölmüştür. Bu tek çocukla yapılan eğitimde çocuğın çok aktif olduğu, bir önceki eğitimde olduğu gibi tüm dikkatini süreç boyunca uygulamaya yönelttiği ve başka hiçbir şeyle ilgilenmediği, araştırmacıyla baş başa geçirdiği bu süreçten çocuğın daha mutlu ayrıldığı gözlemlenmiştir.

Sanat Eleştirisi

Programda uygulanan diğer bir teknik sanat eleştirisidir. Mevcut okul müfredatlarında, sanatta uygulama yapma fırsatları dâhil olsa da, çocukların orijinal bir sanat eserini görmek, incelemek, anlamak ve bundan keyif almak için neredeyse hiç fırsatı olmaz (Duh ve Korošec, 2014). Bu nedenle, çocukların sınıflarında sanatı izlemeyi, sanat yapmayı ve sanat eserleri üzerinde düşünmelerini sağlayacak tedbirlerin alınması gereklidir. Bu da ‘sanat eserlerinin eleştirel analizi’ ile mümkün kılınabilir (Lilly ve Venukapalli, 2021).

Çocuklar bir sanat eseriyle tanıştırdıklarında gördükleri hakkında sohbet ederek onunla ilişki kurabilir ve yetişkin bireylere kıyasla bu konuda daha az çekingen davranırlar. Bir çocukla bir sanat eseri hakkında sanat eleştirisini içeren sohbet yapıldığında, hem onun gözlem yapma, analiz etme gibi bilişsel ve öğrenme süreçleri teşvik edilmiş hem de sosyal gelişimi ve dil-iletişim becerileri geliştirilmiş olur. Sanat eserine ilişkin bu sohbetin çocuğa doğrudan katkısı, sanata dair bir anlayış geliştirmesi, bunu derinleştirmesi ve sanatı takdir etmeyi öğrenmesidir (Bell, 2012).

Sanat eğitimi programları, genellikle ilkökul veya daha üst düzey eğitim kademelerindeki çocuklar için planlanıyor olsa da erken çocukluk dönemindeki çocuklar da dikkatlice planlanmış eğitimlerle, bir esere yönelik fikirlerini ve duygularını açıklayabilirler (Beachum ve Gibson, 2019). Bu nedenle, bu araştırmada sanat eleştirisine de yer verilmiştir.

Bu araştırma kapsamında neredeyse tüm etkinliklerinden önce bir sanat eleştirisi yapılmıştır. Ancak eleştiri, o haftanın temasını en iyi yansıtacak olan bir eserle yürütölmüş, sanat eleştirisi yapıldıktan sonra o günün temasına özgü yeni bir çalışmaya geçiş yapılmıştır. Araştırmanın son haftasında ise sanat eleştirisinde incelenen eser üzerinden bir etkinlik yapılmıştır. Bu araştırmada, ÖG çocuklarda gözlemlenmesi için belirlenen sanat eleştirisine özgü beceriler şunlardır:

- SE1. Bir çalışma gösterilip “Bu nedir?” denildiğinde çalışmanın bir resim, heykel ya da baskı vb. olduğunu söyler.
- SE2. Bir sanat eserinde “Neler gördüğünü” söyler.
- SE3. Bir sanat eserinin “Nelerden oluştuğunu” söyler.
- SE4. Bir sanat eserinin kendinde uyandırdığı hisleri söyler.
- SE5. Bir sanat eserini neden sevdiğini söyler.
- SE6. Bir sanat eserinde sevmediği noktaları söyler.
- SE7. Bir sanat eserini yeniden yapması istendiğinde neler ekleyeceğini/ çıkartacağını/ değiştireceğini söyler.

Araştırma Öncesi Sanat Eleştirisi Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için ilk gözlemler sırasında çocukların sınıflarında sanat eleştirisiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, seçilen beceriler için okul öncesi öğretmenlerinden bilgi istenmiştir. Araştırma öncesinde sanat eleştirisi tekniğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 34’e aktarılmıştır.

Tablo 34.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Sanat Eleştirisi Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
SE1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SE2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SE3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SE4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SE5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SE6	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SE7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 34’te görüldüğü gibi, araştırma öncesinde herhangi bir okul öncesi öğretmenin sınıfına orijinal bir sanat eseri getirmediği, bir sanat eseriyle sanat eleştirisi yapmadığı, çocukların sanat eserinin ne olduğunu fark etmedikleri, sanat eseri inceleme ve sanat eleştirisi yapma deneyimlerinin bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, araştırma öncesinde yapılan ebeveyn ve özel eğitim öğretmeni görüşmelerinde de çocuklarla sanat eleştirileri yapmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, çocukların sanat eleştirisi yapma becerilerine ilişkin olarak ‘Gözlenmedi’ kodlaması yapılmıştır.

Bu araştırmadan yola çıkılarak Lilly ve Venukapalli’nin (2021) de belirttiği gibi pek çok sınıfta çocukların sanatı izlemeleri ve sanat eserleri üzerinde düşüncelerini sağlayacak türde sanat etkinliklerin planlanıp yapılmadığı söylenebilir, çocukların sanatı

takdir etmeleri için buna yönelik eksikliğin giderilmesi adına öğretmenlerin ve ebeveynlerin farkındalık kazanmaları gerektiği ileri sürülebilir.

Araştırma Sonunda Sanat Eleştirisi Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ ve ikinci maddedeki ‘*Sanat eserini gösteriyorum*’ maddesine ve incelenen eserlere verdikleri yanıtlar kapsamında elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 35’te yer verilmiştir.

Tablo 35.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Sanat Eleştirisi Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
SE1	+			+			+			+			+			+		
SE2	+			+			+			+			+			+		
SE3	+			+			+			+			+			+		
SE4	+			+			+			+			+			+		
SE5	+			+			+			+			+			+		
SE6	+			+			+			+			+			+		
SE7	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 35’te yer verildiği gibi, bu araştırmanın sonunda tüm çocukların yürütülen sanat eleştirilerine aktif olarak katıldıkları, soyut ve figüratif sanat eserlerini inceledikleri, eserlere tepkiler verdikleri, eserle ilgili duygu, düşünce ve fikirlerini sözel/sözel olmayan yolla ifade edebildikleri, sanat eleştirisine katıldıkları ve çeşitli yorumlar kattıkları görülmektedir. Program süresince yapılan gözlemlerde, ÖG çocukların ilk kez deneyimledikleri sanat eleştirisi yapma etkinliklerine tüm program boyunca katıldıkları ve sorulan sorulara cevaplar vermede gönüllü oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, programın ilk aşamalarında özellikle dil-konuşma yetersizliği tanılı çocukların (Asel ve Ayhan) ya hiç cevap vermek istemedikleri ya da tek sözcükle cevaplar verdikleri ancak programın ilerlemesiyle birlikte Ayhan’ın diğer çocuklar kadar söz aldığı belirlenmiştir. Ancak, soruya cevap vermediklerinde yeniden ‘*Bu konuda sen ne düşünüyorsun*’ gibi bir soru sorulmasına rağmen bu iki çocuğun söz almak istemediği durumlar da zaman zaman yaşanmıştır.

Bunun gibi, program süresince, en sık bir zihin yetersizliği tanılı çocuğun (Eylül) tüm sorulara cevap vermek istediği kaydedilmiş, zihin yetersizliği tanılı diğer bir çocuğun

ise (Metin) özel olarak ismi söylenip sorulmadığında dikkatini çok çabuk kaybettiği ve eleştiri basamaklarındaki sorulara cevap veremediği görülmüştür. Dolayısıyla, ÖG çocukların özellikleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapıldığında sanat eleştirisine yönelik ilgili becerileri kazanabildikleri söylenebilir. Çocukların daha aktif şekilde sanat eleştirilerine katılmalarına yardım edecek düzenlemelerden birkaçı çalışılan grubun sayısının azaltılması, programın ideal süresi, sunum yöntemi veya içeriği hakkında farklılaştırmaya gidilmesi olarak sıralanabilir.

Bir grupta birlikte sanat yapmak, güvenli bir kolektif etkinliktir. Yetişkin, sanat etkinliğini etkileşimli bir deneyime dönüştürdüğünde çocuklar sanata daha fazla odaklanır. Akranlarının bakış açılarını da duymak, çocukların kendilerini ilerleyen zamanlarda daha rahat ifade etmelerine yardım eder. Deneyimlerin paylaşılması, özellikle farklılıkları olan bir çocuk grubunda zenginleştiricidir. Soru sormak ve çocukların yorumlarına cevap vermek aynı zamanda, farklı dil gelişimi düzeylerine sahip çocuklar için de yardımcıdır (Granö ve Turunen, 2022). Bu nedenle, özellikle dil-konuşma yetersizliği tanımlı ÖG çocukların sanat eğitiminde sanat eleştirisine yer verilmesinin hem sanatsal hem de dil gelişimlerini desteklemek için önemli ölçüde gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sanat eleştirisi yapmayla ilgili yaşanan zorluklara bakıldığında, bu eğitim programı altı çocukla uygulandığı için sıra beklemede yaşanan çeşitli zorluklar gözlemlenmiştir. Örneğin, araştırmanın erken evrelerinde çocukların parmak kaldırıp söz isteme becerileri henüz olmadığı için sorulara aynı anda cevap vermek istedikleri görülmüştür. Bunun üstesinden gelmek için ya soru sorulup bir çocuğun adı söylenerek söz alması istenmiş ya da bir soruya bir çocuk cevap verdikten sonra, genellikle oturma düzenine göre ilerlenerek söz alan çocuktan sonra soru yanındaki çocuğa yöneltilmiştir. Söz alıp araya giren bir başka çocuk olduğunda o da dikkatle dinlenmiştir. Diğer bir sorun ise, bir çocuğun kendi cevabını bildirmek yerine kendisinden önce bir şeyler söyleyen diğer çocuğun söylediklerinin aynısını söylemesi/işaret etmesidir. Tam'a (2013) göre, ÖG çocuklarla sanat eleştirisinin yapılması hem çocuktan hem de öğretmenden kaynaklanan çeşitli nedenlerle zor olabilir. Sanat eleştirisini zorlaştıran nedenler arasında, çocukların düşünme ve öğrenme gibi bilişsel yetersizlikleri ve iletişim kurmada yaşadıkları zorluklar, öğretmenlerin görsel sanatları takdir ve eleştiri konusunda eğitilmiş olmamaları ve geleneksel yollarla sanat eğitimi yapmayı sürdürmeleri yer alır. Ancak ÖG çocuklar, öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve materyallerinde yapacakları

değişikliklerle sanatı takdir etme ve eleştiriyi öğrenme konusunda oldukça yetenekli olabilirler. Bu araştırmada belirlenen ÖG çocukların süreç içinde sanat eleştirisine katılmaları, bir sanat eseri eşliğinde sanat sohbetleri yapmaları bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu nedenle, yetersizliği ne olursa olsun ÖG çocuklar için hazırlanacak sanat eğitimi planlarında sanat eleştirisi çalışmalarına sıklıkla ve mutlaka yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, araştırmadaki ÖG çocuklar daha önce sınıflarında veya evlerinde bir sanat eseri incelememiş, bu araştırma ile ilk kez sanat eleştirisi yapmayı deneyimlemiş ve belirlenen tüm becerileri yerine getirebilmişlerdir. Dolayısıyla, sanat eserlerinin ÖG küçük çocuklarda ilgi ve heyecan uyandırdığı, esere ilişkin sohbet etmenin çocukların birer sanat okuryazarı olmalarına yardım ettiği, sanat eleştirilerine katılımın tüm gelişim alanlarında çocukları desteklediği, sanat okuryazarlığı programlarının geliştirilirken araştırmanın bu bulgusunun dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Alan Gezisi

Sanat müzeleri, ÖG çocukların kültürel-sanatsal etkinliklere erişmelerini sağlayan, estetik gelişimlerini besleyen, sanatsal bilgi edinmelerine yardım eden, yeteneklerini ortaya çıkarmaya teşvik eden ve sanata olumlu tutum geliştirmelerini kolaylaştıran öğrenme ortamlarıdır (Deng, 2015; Yaman Bayram, 2019). Bireysel özelliklerine uygun yaklaşım ve yöntemlerle çocukların müzelerde çeşitli sanat formlarıyla deneyimler yaşamaları, gelişimleri için oldukça önemlidir (Savva, 2003). Bu nedenle, müzelerin sadece eserlerin sergilendiği bir depo olarak işlev görmesinden ziyade, bir eğitim ortamı olarak işlev görmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Yavuzoğlu Atasoy, 2001). Bu nedenle, bu araştırmada hazırlanan sanat eğitimi programının son etkinliği olarak Ankara Resim ve Heykel Müzesine alan gezisi düzenlenmiştir. Ankara Resim ve Heykel Müzesi, pek çok sergi salonu ve farklı sanatçılara ait sergilenen çeşitli koleksiyonlar bulunduğu ve resim, seramik, heykel, özgün baskı, fotoğraf, ebru, hat, tezhip, yazı ve Türk süsleme sanatı örneklerinin sergilendiği bir müzedir (Ankara Resim ve Heykel Müzesi, 2024). Bu alan gezisi kapsamında, ÖG çocuklarda gözlemlenmesi için ele alınan sanatsal gelişim alanına özgü seçilen beceriler şunlardır:

- AG1. Sanat çalışmalarının sınıf içi, okul ve okul dışı ortamlarda (müze, sanat galerisi vb.) sergilenebileceğini söyley.

- AG2. Sanat müzesinin/galerisinin özelliklerini söyler (Neler var? Ne yapılır? vb).
- AG3. Sanat çalışmalarına yönelik yapılan alan gezilerinde önceden belirlenen kurallara uyar.
- AG4. Sanat müzesinde yapılan etkinliğe katılır.

Araştırma Öncesi Sanat Müzesi Alan Gezisine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacının ilk gözlemlerinde çocuklar okullarında oldukları için müze/atölye gibi bir öğrenme ortamında gözlem yapma fırsatı olmamıştır. Bu nedenle, bu alanda seçilen beceriler için çocukların okul öncesi öğretmenlerinden sanatla ilişkili yaptıkları geziler hakkında bilgi istenmiştir. Buna göre, çocukların araştırma başlamadan önce bir sanat müzesine veya sanat atölyesine herhangi bir gezi yapmadıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, araştırma öncesinde ebeveynler ya da özel eğitim öğretmenleri de çocukları herhangi bir sanat müzesine götürdüklerinden söz etmemişlerdir. Araştırma öncesinde, alan gezisine dair gözlem bulguları Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Alan Gezisi Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
AG1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
AG2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
AG3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
AG4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 36’da görüldüğü gibi, ÖG çocukların bir sanat müzesi veya sanat atölyesi gibi okul dışı öğrenme merkezinde deneyim eksikliği vardır. Çocukların deneyimi olmadığı için de seçilen üç madde ‘Gözlenmedi’ ifadesiyle kaydedilmiştir. Bu bulgu, alan yazında ÖG çocukların tipik gelişim sergileyen akranları kadar sanat müzesi deneyimi olmadığını belgeleyen araştırma bulgusuyla (Bolu Sert, 2017) paraleldir. Oysaki çocukların sanat müzelerinde yaşayacakları çeşitli sanatsal deneyimler, sanatın ilke ve elemanlarını öğrenmelerine, sanatsal becerilerini pratik etmelerine ve becerilerinin kalıcı hale gelmesine yardım eder (Demir ve Küpeli, 2022). Bu araştırma kapsamında ÖG çocukların ilk kez deneyimledikleri sanat müzesi gezisi etkinliğinde, çocuklara müze tanıtılmış, hazırlanan çeşitli sanatsal oyunlarla müzedeki eserleri yakından gözlemlemeleri ve incelemeleri beklenmiştir. Ayrıca, oyunlardan sonra bir sanat etkinliği yapılarak çocuklar dikkatle gözlemlenmiştir.

Araştırma Sonunda Sanat Müzesi Alan Gezisine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, araştırmacı gözlemleri, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF'in ilk maddesindeki '*Bugün ne yaptım?*' ve ikinci maddedeki '*Sanat müzesini gösteriyorum*' maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen veri ve müzede video kaydı yasak olduğu için gezi sırasında çekilen fotoğraflar veri kaynağı olarak incelenmiştir. Değerlendirme, tüm bu çoklu kaynaklar harmanlanarak tamamlanmıştır. Araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 37'de yer verilmiştir.

Tablo 37.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Alan Gezisi Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
AG1	+			+			+			+			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
AG2	+			+			+			+			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
AG3	+			+			+			+			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
AG4	+			+			+			+			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 37'de yer verildiği gibi, iki çocuk (Çağrı, Metin) gezi günü hasta oldukları için geziye katılamamış, araştırma öncesinde de gözlemlenemeyen bu becerilerinin gözlenmesi mümkün olmamıştır. Araştırmadaki diğer ÖG çocukların ise sanat müzesi ile ilgili belirlenen tüm becerileri gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Buna göre, dil-konuşma yetersizliği tanılı bir çocuk (Asel) KİF teki resimden işaret ederek sanat eserlerinin nerede sergilendiğini göstermiş, diğer çocuklar sözel olarak *müzeyi* ifade edebilmiştir. *Sanat müzesinin/galerisinin özelliklerini söyleme* becerisinde, çocuklardan gelen '*Resimler, heykeller, tablolar var*' şeklinde cevaplar araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. *Sanat çalışmalarına yönelik yapılan alan gezilerinde önceden belirlenen kurallara uyar* maddesine yönelikse gezi öncesi yapılan ön hazırlık eğitiminde, uyulması gereken kurallar hakkında bir öğretim yapılmış, uyulması beklenen kurallar, görseller eşliğinde sunularak kuralların koyuma gerekçeleri açıklanmıştır. Buna göre, sanat müzesi gezisi sırasında, geziye katılan çocukların belirlenen kurallara tamamen uyduğu görülmüştür. *Sanat müzesinde yapılan etkinliğe katılma* becerisinde ise, tüm çocukların hazırlanan sanat eleştirisi, eser bulma, eserle ilgili bir özelliği fark etme ve sanat eserini kendince tamamlama etkinliklerine heyecanla katıldıkları görülmüş ve çocukların kendi ifadelerine göre bu etkinliklere katılmaktan dolayı '*Çok Mutlu*' hissettikleri kaydedilmiştir.

Sanat müzesi ziyaretleri önemlidir. Çocuklarla müze veya galerilere ziyaretler gerçekleştirildiğinde, çocuklar buralarda gördüklerinden ilham alırlar ve sanat yapmaya daha uzun süre devam ederler (Rose, Jolley ve Burkitt, 2006). Çocukların müzeleri küçük yaşta ziyaret etmeleri, büyüdüklerinde de buraları ziyaret etme alışkanlığı edinmelerini tetikler (Yaman Bayram, 2019). Araştırmadaki çocukların ilk kez deneyimledikleri sanat müzesi gezisinin olumlu geçmesi, ileride de müzeleri ziyaret edebileceklerine işaret edebilir. ÖG çocuklarla yakın çevrede ziyaret edilebilecek bir müze bulunmuyorsa, çeşitli sanatçılar ya da ebeveynler arasından sanatla ilgilenen yetişkinler de sınıfa davet edilebilir. Bu yolla, çocukların bu gibi yetişkinlerin varlığından haberdar olmaları sağlanıp ilgi çekici etkinlikler planlanabilir (Erim ve Caferoglu, 2017).

Günümüzde çocukların yaklaşık %24'ü yılda sadece en az bir kez bir müzeye ya da bir sanat sergisine gidebilmektedir. Eskiye oranla daha fazla sayıda çocuk bir müze ziyaretinde bulunuyor olsa da sayı oldukça yetersizdir ve bu, çocukların estetik duyarlık gelişimi için tatmin edici bir düzey değildir. Sanat eğitimi, heykel, resim, kil gibi her türlü sanat formuyla bağlantı kurmayı gerektiği için çocuklarla birlikte müze, sanatçı atölyesi, sanat galerileri gibi ortamlara alan gezisi yapmak gereklidir. Çocukların sanatla ilgilenmelerinde okul ve öğretmenlerin önemli ölçüde etkili rolleri vardır. Ancak, sanat eğitimi müze veya sanat galerilerine ziyareti bir bakıma mecburi kılmasına karşın, öğretmenlerin çocuklarla bu gibi kültür kurumlarına alan ziyareti yapma rutinleri genellikle yoktur (Kuščević, Brajčić ve Jurišić, 2022). Benzer şekilde, ÖG bireyler de eğitsel, sosyal veya ekonomik birtakım engellerden dolayı sanata tam olarak katılma fırsatlarını çoğunlukla bulamamaktadır (Yarmol, 2023).

Oysaki ÖG çocuklar, müzeleri eğlendirici-bilgilendirici bulur, müzede gördükleri hakkında pek çok şeyi hatırlar ve yeniden ziyaret etmek isterler (Bolu Sert, 2017). Bu araştırmadan elde edilen gözlemler de benzer bulgulara işaret etmiştir. Alan gezisi sırasında, çocukların heyecanlı, dikkatli, sanatla ilgili ve uyumlu oldukları gözlenmiş, herhangi bir çocuğun sıkıldığı, planlanan etkinliği yapmak istemediği ya da başka şeylere yöneldiği görülmemiştir. Hatta araştırma kapsamındaki planlanan etkinlik için müzenin sadece bir salonunun (Fikret Mualla Salonu) gezilmesi planlanmışken, etkinliğin tamamlanmasının ardından müzenin diğer salonları da ebeveynlerle birlikte ziyaret edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmadaki gibi, ÖG çocuklarla birlikte, sosyal yaşama katılabilecekleri, görsel kültür ve estetik anlayışlarını geliştirebilecekleri müze ziyaretlerinin sıklıkla yapılmasının ihmal edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

ÖG çocukların sanat müzesi deneyimlerine ilişkin araştırmacı günlüğüne alınan notlardan bir kısmı şöyledir:

‘Diğer tüm etkinliklerde olduğu gibi tüm hazırlıklarımı önceden tamamladım ve bugün araştırmamın son etkinliğini yaptım. Bu etkinlikteki heyecanım bir kat daha yüksekti. Çünkü bugün çocukların anneleri de davetli olarak çalışmama katılacaktı. Etkinliklerimi uygularken en çok dikkatimi çeken nokta, tüm annelerin de *büyük bir dikkatle* beni izliyor olmasıydı. Tüm ÖG çocukların annelerinin gerçek bir sanatçı eşliğinde bu gibi sanat eğitimlerine periyodik olarak katılma şansları olmasını dileyerek buna yönelik bir adımın atılması gerekliliğini düşündüm... (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa: 64).

Sonuç olarak, yapılan gözlemlere ve ebeveyn bildirimlerine göre (Bkz. Araştırma Sorusu 5), hazırlanan program ve materyaller sayesinde çocukların dikkati gezi boyunca dağılmadığı için aktif olarak programa katılabildikleri, uygulanan programa katılırken herhangi bir zorluk yaşanmadığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, etkinlik sonrasında toplanan KİF, müze ziyaretine yönelik çocukların tutumlarını, duygusal tepkilerini de açığa çıkarmıştır. Buna göre, çocukların tamamı müze ziyaretinden dolayı kendilerini çok mutlu hissetmiştir. Dolayısıyla, sanat müzesi gezisinin ÖG çocukların sanatsal, sosyal, duygusal, yaratıcılık ve estetik gelişimleri açısından önemli kazanımlara yol açtığı söylenebilir. Dahası, bu araştırmada çocukların aileleri de geziye eşlik etmişler ve süreç sonundaki geri bildirimlerinle bu geziden memnun olduklarını bildirmişlerdir (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 64). Bu nedenle, bu gezinin ebeveynlerin, çocuklarının gelişimindeki sanatın önemli rolüne ilişkin farkındalığını da artırdığı, çocukların gelişimlerine katkı yapacak şekilde sanat açısından uyarıcı ve güdüleyici bir ortam olan müzelerden daha fazla yararlanılması gerektiği söylenebilir.

Buradan sonraki bölümde, çalışma grubundaki ÖG çocukların sanatsal gelişim serüvenlerini bireysel olarak incelenmiş ve aşağıda aktarılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunda bulunan Deniz, Asel, Eylül, Ayhan ve Metin’in sanat alanındaki bireysel gelişimleri aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubundaki Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimi

Araştırmada cevabı belirlenmek istenen ikinci soru kapsamında öncelikle araştırma öncesinde, sanatsal gelişim alanında nelerin değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin alan yazın taraması yapılmıştır. Bir ülkede çocukların sanatsal gelişimine verilen önemi ortaya çıkarmak için müfredatta sanatın nasıl ele aldığını görmek ve amaçlarda sanattan söz edilip edilmediğini incelemek gereklidir (Kim ve Kim, 2017). Bu amaçla,

ülkemizdeki güncel ve dünya çapındaki (California, Colorado, HELP vb.) okul öncesi dönemdeki sanat eğitimi müfredatları incelenmiş ve sanat eğitiminde genel amaçlar belirlenmiştir. Buna göre, genel amaçların *sanatsal beceri geliştirmek, sanatta keşifler yapmak, fikir ve duyguların sanat yoluyla ifade etmek, sanatsal beğeni, estetik duyarlık, kültürel farkındalık ve yaratıcılığı geliştirmektir*. Bu amaçların kazanılmasına yönelik hazırlanan program ve etkinliklerin uygulanması yoluyla da çalışma grubundaki çocuklar gözlenmiştir.

Araştırma Öncesinde Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerileri

Araştırmaya başlamadan önce, hem araştırmacı gözlemleriyle hem de ebeveyn ve öğretmen görüşmeleriyle çalışma grubundaki çocukların sanatsal gelişimlerini etkileyebilecek güçlü ve sınırlı yönlerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Buna göre, çocukların güçlü yanları küçük kas becerilerinde kısmi veya tam yeterlik, alıcı dil becerilerinde tam yeterlik (yönerge alma ve uygulama), sözel ya da sözel olmayan yollarla iletişim kurma, bir beceriyi kendi sınıfından, tanıdığı öğretmen veya arkadaşlarından farklı kişiyle/kişilerle birlikte farklı bir ortamda gerçekleştirmeye istekli olmasıdır. Çalışma grubundaki çocuklarda var olan sınırlı özellikler ise dikkat süresinin kısa olması, yetişkin ile beraber aynı şeye dikkatini verme (ortak dikkatin) süresinin az olması, dışsal denetim odaklı olmaları, buna bağlı olarak bir işi/görevi sürdürme konusunda dışarıdan yönlendirmelere gerek duymaları ve gerek olmayan durumlarda bile yetişkinden yardım istemeleridir.

Araştırmaya katılan çocuklar arasından herhangi biri araştırma süresince ya da öncesinde okullarında uygulanan program dışında herhangi farklı bir sanat eğitimi programına katılmamışlardır. Araştırma öncesi araştırmacı gözlemleri ve okul öncesi öğretmenleriyle yapılan planlı yarı yapılandırılmış görüşmelere göre, çocuklar katıldıkları sınıflarda boyama, kâğıt işleri, yoğurma maddeleriyle çalışmalar ve atık materyallerle çalışmalar olmak üzere sınırlı sanatsal deneyimler yaşamaktadır (Araştırmacı Günlüğü Sayfa 2,3,4 ve 5). Benzer şekilde, araştırma öncesinde çocukların ebeveynleri ve özel eğitim öğretmenleriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde çocukları sanatsal gelişim alanında desteklemek için neler yaptıkları sorulmuştur. Buna göre, ebeveynlerin çocuktan resim çizmesini istemek gibi yok denecek kadar az sanatsal deneyimler sağladıkları, özel eğitim öğretmenlerinin ise çocuklarla hiç sanat etkinliği yapmadıkları belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü Sayfa 6,7,8,9,10 ve 11).

Sonuç olarak, araştırmanın başında ÖG çocukların deneyim eksikliğine bağlı olarak çok sınırlı sanatsal uygulamalar yaptıkları ve sınırlı becerileri olduğu görülmektedir. Araştırma öncesinde çocuklar sınıflarında çeşitli çizim ve boyama etkinlikleri yapmakta, ancak kolaj, mozaik, kil, fotoğrafçılık gibi diğer temel görsel sanat teknik ve kavramlarını anlamına uygun olacak şekilde bilmemekte ve bunlara ilişkin uygulamalara yapmamaktadır. Sınıflarda uygulanan sanat etkinlikleri incelendiğinde ise etkinliklerinin çocukların yaratıcı olmalarına izin vermeyecek şekilde öğretmen merkezli olarak yürütüldüğü gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 17,18 ve 22). Benzer şekilde, çocukların çeşitli boya türleriyle çalışma deneyimleri olmasına rağmen bunları sadece boyama yapmak için kullanmaktadırlar. Bunun gibi, çocukların sınıflarında araştırma öncesinde veya araştırma süresinde sanat eleştirisi yapılmadığı için çocuklar bir sanat eserini anlatamamakta, eseri yorumlamamakta, sanat eseri hakkında yargıda bulunmamaktadır. Ayrıca, çocukların birer sanat izleyicisi olmaları için çeşitli sanat müzesi, atölyesi gibi okul dışı öğrenme ortamlarında herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır.

Araştırma Sonunda Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerileri

Bu araştırma boyunca ÖG çocuklara nokta, çizgi, renk, boya, boyama, baskı, çeşitli kağıt işleri (örn., origami vb.), sanata ilişkin çeşitli öğeler (örn., şekil, alan ve doku vb.), kolaj, dikiş dikme, dokuma, mozaik, kil, atık/doğal/sanat materyalleriyle çalışmalar (örn., heykel, taş boyama, tasarım vb.), fotoğrafçılık ve alan gezileri teknikleri tanıtılmıştır. O haftanın temasına özgü ana etkinliğe başlamadan önce bir sanat eseri veya bir resimli öykü kitabı eşliğinde sanat eleştirisi yapılmıştır. Tüm bu farklı sanatsal ifade biçimlerine yönelik uygulamaları sırasında da çocuklar gözlemlenmiş, bu sanat formları/teknikleri yoluyla kendilerini ifade edip edemedikleri, süreçlere ne şekilde katıldıkları izlenmiştir. Araştırmanın başlaması ile birlikte, çocuklarda olumlu ilerlemeler gözlemlenmeye başlanmıştır. ÖG çocukların sanatsal gelişimlerine aşağıda tek tek yer verilmiştir:

Deniz. Deniz, araştırmanın başında 77 aylıktır ve grubun en büyük çocuğuydu. Kronolojik yaşı ilkökul birinci sınıf için uygun olsa da, yasalara göre bir yıl daha fazla okul öncesi eğitimine devam etme hakkı olduğu için anasınıfına devam etmektedir. Deniz'in okul öncesi öğretmeni tarafından hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

incelendiğinde, programda bilişsel gelişim ve dil gelişimi kapsamında çok sayıda kazanıma yer verildiği görülmüştür.

Deniz, bir gen eksikliğinden dolayı zihinsel yetersizlik tanısı konmuş olan herkese karşı çok sıcakkanlı, yüzünden gülümsemesi hiç eksik olmayan, çok sevecen, çok kibar, dışa dönük bir kız çocuğudur. Her zaman çok güler yüzlü ve sıcakkanlı bir çocuk olduğu için o ve sınıfındaki akranlar birbirlerine kolayca uyum sağlayabilmiştir. Deniz'in sohbet etme, sohbeti sürdürme ve dinleme becerileri bulunmaktadır. Deniz'in çalışmaya başlamadan önce, özel eğitim sınıfında üç yıl süren bir özel eğitim deneyimi bulunmaktadır. Bu araştırmanın yapıldığı dönemde ise çalışmanın yapıldığı anaokulunda bir sınıfa kaynaştırma öğrencisi olarak katılmaktadır. Sınıfında bir ÖG çocuk daha vardır ve toplam 24 çocuk bulunmaktadır. Ebeveynlerinden alınan bilgiye göre Deniz, hafta sonları bale ve yüzme eğitimi gibi sportif etkinliklere devam etmektedir. Dolayısıyla, hem okul içinde hem de okul dışında aktiftir ve sosyal gelişimi ailesi tarafından desteklenmektedir.

Çalışma grubunda zihinsel yetersizlik tanılı iki çocuk daha vardır. Deniz'i onlardan ayıran en temel özellik, ince motor becerilerindeki zayıflıktır. Bu nedenle, araştırma öncesinde özellikle kesim yapma ve yapıştırıcı kullanma becerileri olmak üzere bir boyayı/fırçayı tutma becerisinde çalışma grubundaki diğer çocuklara göre daha sınırlı becerilere sahiptir.

Araştırmanın başlamasıyla birlikte Deniz sanat etkinliklerinde aktif olarak yer almaya başlamıştır ve yapılan gözlemler, Deniz gibi ince motor becerilerde sorun yaşayan ÖG çocukların, görsel sanatlarda kendilerini ifade edebilmek için ince motor becerilerin bir önkoşul beceri olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, görsel sanatlardaki estetik ve yaratıcı özellikleri gösterebilmenin büyük ölçüde ince motor becerilere dayandığı gözlemlenmiştir. Aslında Deniz'in sanatsal bir çalışma yapmak için yeteri kadar fikri, isteği, keşfetme heyecanı olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Ancak sınırlı ince motor becerileriyle bu fikirlerini tam anlamıyla hayata geçirememiştir. Deniz, sınırlı makas kullanma becerilerini program boyunca korumuş ama sanatsal gelişim alanında göze çarpan bir ilerleme kaydedilmemiştir.

Deniz, araştırma boyunca çalışma grubunda yer alan çocuklarla uyumlu şekilde çalışmış, sanatın çeşitli öğeleriyle, çeşitli sanat teknikleriyle, kendisi için yeni sanatsal fikir ve materyallerle ve sanat eserleriyle tanıştırıldığında olumlu şekilde tepkiler

vermiştir. Yeni tanıştığı bu tekniklere ve materyallere ilişkin olarak istekli ve heyecanlı şekilde sanatsal uygulamalar yapmış, süreçte kendisine izletilen/gösterilen sanat eserlerinden etkilenmiş ve bunlardan ilham alarak kendi özgün fikirlerini oluşturma yolunda bunları birer araç olarak kullanmıştır. Ayrıca Deniz'in, araştırma süresince *farklı sanat türlerini açıkladığı*, katıldığı etkinlikler arasından sadece bir teknikle yapılanı (Kolaj) sevmediği ve kolaj temalı üç etkinliğin ikisinde kendini üzgün hissettiği (ETK23, ETK24) kaydedilmiştir. Bunun gibi, Deniz her sanat etkinliği öncesi yapılan sanat eleştirilerine katılmış, sanat eserine odaklanarak gördüklerini söyleyebilmiş, eseri yorumlamaya ve eserle ilgili yargıda bulunmaya ilişkin kendi fikirlerini grupta paylaşma konusunda istekli olmuştur. Deniz'in sanatsal gelişimi diğer çocuklardan ince motor becerilerindeki sınırlılık nedeniyle bazı noktalarda farklılaştığı için araştırmanın üçüncü sorusuna ait (*Çocukların tanılarına göre gözlemlenen farklılıklar*) bulguların paylaşıldığı bölümde daha ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

Özetle, program boyunca yapılan gözlemler Deniz'in (Yaş=77 Ay) çizimlerinin şema öncesi dönem çocuk resminin özelliklerini yansıttığına işaret etmiştir. Deniz'in programda uyguladığı neredeyse tüm *etkinlikleri yeniden tekrarlamak istediği, sanatsal materyal ve teknik bilgisi edindiği, sanata yönelik olumlu tutum sergilediği* gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, zihin yetersizliği tanılı Deniz'in, *sanatsal beceri geliştirdiği, sanatta keşifler yapmak için hevesli olduğu, sanata katılmak için fikir ve duyguları olduğu* ancak bunları sanat yoluyla ifade ederken sınırlı becerileri nedeniyle bazen zorlandığı, *sanatsal beğeni geliştirdiği, yaratıcılığını geliştirmek için çeşitli şekillerde çaba gösterdiği* söylenebilir. Ancak, sanatsal gelişimini hızlandırabilmek için öncelikle ince motor becerinde yeterliliğini artırılması gerektiği de açıktır. Deniz'in sanat eğitimi programının hedeflere ilişkin gözlemlenen becerileri ve bunlara ilişkin bir kanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Hedef Beceri SANATSAL BECERİ GELİŞTİRİR
Kanıt= 'Yazıyla sanat' isimli etkinlikte kolaj tekniğine ilişkin becerilerini geliştirdi. 

Hedef Beceri
FARKLI SANAT TEKNİKLERİNİ TANIR

Kanıt= mozaik tekniğini ilk kez deneyimledi. Bu süreçte kendi mozağini oluşturmak için planlama ve çeşitli hazırlıklar yaptı.



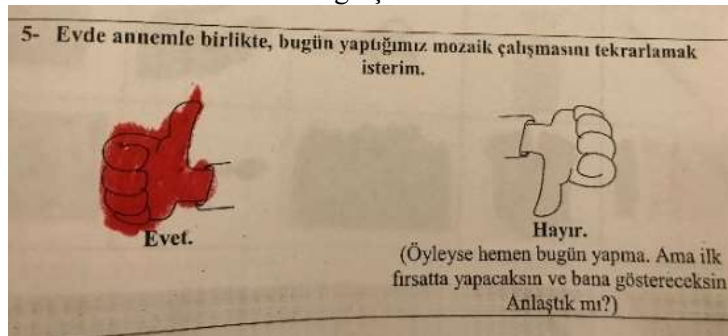
Hedef Beceri
SANAT MATERYALİ BİLGİSİ EDİNİR

Kanıt= İlk kez tanıştığı 'akrilik boya' ile çeşitli eğlenceli deneyimler yaşadı.



Hedef Beceri
SANATI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK İSTER

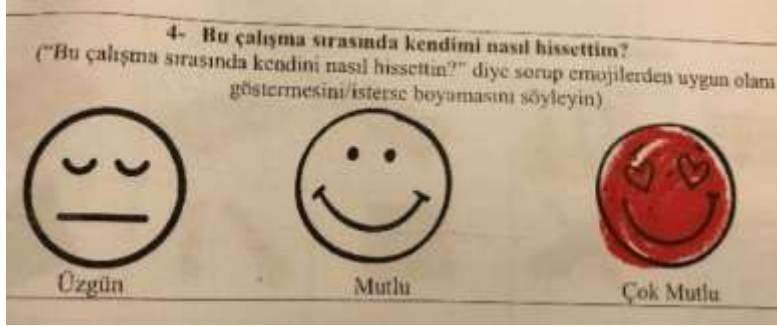
Kanıt= Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yapmayı sürdürmek istediği işaretledi.



Hedef Beceri

SANAT ETKİNLİKLERİNE KATILMAKLA OLUMLU DUYGULAR HİSSEDER

Kanıt= Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yaptığı için çok mutlu olduğunu işaretledi.



Hedef Beceri

SANAT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KENDİNİ İFADE EDER

Kanıt= Özgün resimler yaparken duygu, düşünce ve hayallerini açığa çıkardı.



Hedef Beceri

SANAT BEĞENİSİ GELİŞTİRİR

Kanıt= Sanat müzesinde karşılaştığı sanat eserlerini izledi.



Hedef Beceri YARATICILIĞINI ORTAYA KOYAR

Kanıt= Çeşitli materyaller kullanarak yaratıcılık alanındaki becerilerini geliştirdi.



(Fotoğraflar: Araştırmacı Fotoğraf Albümü, 2022)

Asel. Asel, çalışma grubundaki dil-konuşma yetersizliği tanılı iki çocuktan biridir. Araştırmanın başında 69 aylıktır. Asel'in de takvim yaşı itibarıyla ilkokul birinci sınıfa kayıt yaptıрма hakkı olduğu halde, ebeveynleri tarafından okul öncesi eğitime devam etmesine karar verilmiştir. Asel'in sınıfında biri zihin yetersizliği tanılı çocuk (Deniz) olmak üzere toplam 24 çocuk bulunmaktadır. Asel'in okul öncesi öğretmenince ona özel olarak BEP hazırlanmıştır. Bu program incelendiğinde, çocuğun dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında çok sayıda kazanımın yer aldığı görülmüştür.

Araştırmacı, Asel'e ilişkin ilk gözlemlerini yapmak için anaokulu ziyaretinde bulunduğunda, okulunun bahçesindeki parkta serbest oyun zamanındaydı. Gözlemlerin en dikkat çekici bulgusu Asel'in yalnız başına oynamasıydı. Dil-konuşma yetersizliği tanısı, ifade edici dil kullanmasına engel olmuş, dolayısıyla da diğer çocuklardan uzak kalmayı tercih etmişti. Utangaç ve içine kapanıktı. Sözel iletişim kurmadığı için, diğer çocuklara yaklaşıyor, dolayısıyla akranları da onunla birlikte oynamak için çaba harcamıyordu. Dil-konuşma yetersizliği tanısının, çocuğun sosyal gelişimini büyük ölçüde sınırladığı açıktı. Çocuklar bahçeden sınıflarına döndüklerinde, öğretmeni tarafından okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında birtakım çalışma sayfaları dağıtılmıştır. Öğretmeni, tüm çocuklara bazı kavramlarla ilgili sorular yönelttiğinde diğer çocuklar hızla cevap vermişler ama Asel hiç cevap vermeden sadece kâğıdına işaretlemeler yapmıştır. Farklı bir gün Asel sanat etkinlikleri sürecinde gözlemlendiğinde,

akranlarıyla açık ve anlaşılır şekilde iletişim kurmadığı, etkileşimde olmadığı, yaptığı işler veya sanat çalışması hakkında akranlarıyla konuşmadığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, fiziksel olarak aynı sınıfta olsalar da aralarında bir etkileşim gözlenmemiştir. Dolayısıyla araştırma öncesinde, Asel'in dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında bir takım yetersizliklerinin olduğu görülmüştür.

Araştırmanın başlamasıyla birlikte, Asel sanat etkinliklerinde aktif olarak yer almaya başlamıştır ve yapılan gözlemler, araştırma kapsamında çalışılan ÖG çocuklar içinde en çok katkı elde eden çocuklardan birinin Asel olduğuna işaret etmiştir. Buna göre, Asel uygulanan program boyunca sanatsal gelişimdeki performansı ve gelişmesiyle öne çıkan ve çalışma grubu içindeki çocuklar arasında en göze çarpan performans sergileyen üç çocuktan biri olmuştur. Sanat eğitiminin dil-konuşma yetersizliği tanısı olan Asel'e en çok katkısı, kendisini özgürce ve özgün olarak ifade edebileceği bu *yeni yolu keşfetmesi* olmuştur. Asel'in sanatsal gelişimde, çalışma grubu çocuklarından diğeri olan ve kendisi gibi dil-konuşma yetersizliği tanılı Ayhan ile benzer bir gelişim sergilediği kaydedilmiştir. Asel, araştırma boyunca sanatın çeşitli öğeleriyle, çeşitli sanatsal tekniklerle, kendisi için yeni fikirlerle veya sanatsal ifadelerle, daha önce tanımadığı sanat teknikleriyle veya sanat eserleriyle ilk kez tanıştırıldığında tamamına olumlu şekilde tepkiler vermiştir. Program boyunca ele alınan tüm tekniklerde, kazanımlara uygun şekilde ve detaylı çalışmalar yürütmüştür.

Asel, araştırma boyunca uyguladığı tüm sanat tekniklerini sadece dört kez 'Sevmiş' diğerlerinin tamamını 'Çok Sevmiştir'. Benzer şekilde dört kez kendini 'Mutlu' diğer etkinliklerin tamamında kendini 'Çok Mutlu' hissettiğini bildirmiştir. Ancak, genel olarak sanat etkinliğine başlamadan önce yapılan sanat eleştirilerine katılıp kendi duygu ve düşüncelerini paylaşma konusunda gönülsüz olduğu gözlemlenmiştir. Buna ilişkin olarak, incelenen sanat eserine bakıp izlediği görülse de bunları sözlü olarak paylaşmak istememiştir. Araştırmacı Asel'e sorular sorduğunda ya kimseler duyamayacak kadar kısık sesle yanıt vermiş ya da araştırmacı ile göz göze gelmekten sakınarak cevap vermek istemediğini belli eden davranışlar sergilemiştir.

Bu araştırmada uygulanan sanat etkinliklerinin Asel'e yaptığı en büyük olumlu katkının, duygusal gelişim alanında olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın başında, dil-konuşma yetersizliği tanısı onu diğerlerinden uzak tutmaya zorlayan bir engeldi. Araştırma ilerledikçe yaklaşık dört ay boyunca, çekingenliği azalmış ve çoğunlukla sözel

olmayan yolla veya mırıldanmalar şeklinde de olsa hem araştırmacıyla hem de akranlarıyla etkileşime girmeye başladığı, kendisine güveninin geldiği, dışa dönük özellikler göstermeye başladığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmadaki gibi küçük grup içinde kendini sanat yoluyla ifade edebildiğini keşfetmesi, hem kendi sınıfında hem de çalışma grubunda en göze çarpan performansı olmuştur. Asel'in hem ebeveynlerinin hem de okul öncesi öğretmeninin gözlemleriyle de örtüşen şekilde, Asel programla birlikte artık utangaç özellikler sergilememekte, araştırmacıyı gördüğünde isteyerek ve neşeyle yanına gitmekte, diğer çocuklarla uyum içinde sanat etkinliğini sürdürmektedir. Araştırma öncesinde kendini ifade ederken ya hiç konuşmuyor ya da çok sessizce tek sözcükle bir şeyler anlatıyorken, araştırma sonunda artık daha özgüvenli, daha mutlu görüldüğü ve davranışsal ve duygusal olarak daha 'iyi' olduğu gözle görülmüştür.

Bunlarla birlikte, Asel'in çalışma grubu içindeki çocuklar arasından sanatsal uygulama yaptıktan sonra kendi çalışmasına isim yazmak isteyen tek çocuk olduğu gözlemlenmiştir. Kendi çalışmasına ismini yazmak istemesi, çalışmasını sahiplendiğinin, kendi başarısından ve çalışmalarından gurur duyduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Sanat etkinlikleri sona erdiğinde yapılan sergide de Asel'in büyükannesine gururla kendi eserlerini gösterdiği görülmüştür.

Özetle, Asel'in (Yaş=69 Ay) sanatsal gelişim açısından şema öncesi dönemin sonuna yaklaştığı gözlemlenmiştir. Çizimlerini hangi amaç doğrultusunda yapacağına karar verip onu çizebilir ve çizimlerinin tamamı tanınacak özelliktedir. Ayrıca, çalışma grubu içinde çizimlerinde en çok ayrıntıya yer veren çocuktur. Çalışmaları renklidir ve tüm renkleri kullanmayı sever. Dahası, Asel'in, araştırma süresince temel olarak belirlenen *farklı sanatsal ifade biçimlerinin tamamını tanıdığı, bunların tamamını sevdiği, etkinlik süreçlerinin tamamında kendini mutlu hissettiği, yeniden uygulamak istediği, sanatsal materyal ve teknik bilgisi edindiği, sanata yönelik olumlu tutum sergilediği* gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, dil-konuşma yetersizliği tanılı Asel'in, *sanatsal beceri geliştirdiği, sanatta kendisi için bilinmedik yeni keşifler yapmak için hevesli olduğu, fikir ve duygularını sanat yoluyla ifade edebildiği, sanat beğenisi geliştirdiği, yaratıcılığını geliştirdiği* söylenebilir. Sanatsal gelişimle ilgili Asel'in gelişme gösterdiği beceriler ve kanıtları aşağıda yer almaktadır.

Hedef Beceri
SANATSAL BECERİ GELİŞTİRİR

Kanıt= ‘Boyasız resim’ isimli etkinlikte kağıtları kullanarak kendi çizgilerini hazırladı ve bunlarla resim yaptı.



Hedef Beceri
FARKLI SANAT TEKNİKLERİNİ TANIR

Kanıt=Dokuma sanatıyla ilk kez tanıştı ve uygulama yapmaya gayret gösterdi.



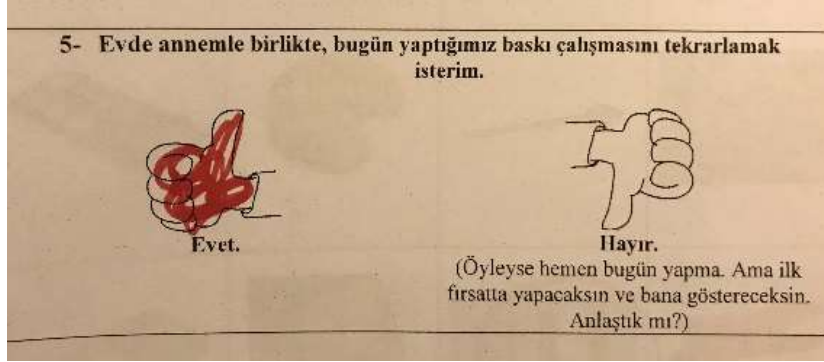
Hedef Beceri
SANAT MATERYALİ BİLGİSİ EDİNİR

Kanıt=Baskı tekniğinde ilk kez tanıştığı ‘sünger fırça’ ile çeşitli deneyimler yaşadı ve olumlu tepkiler verdi.



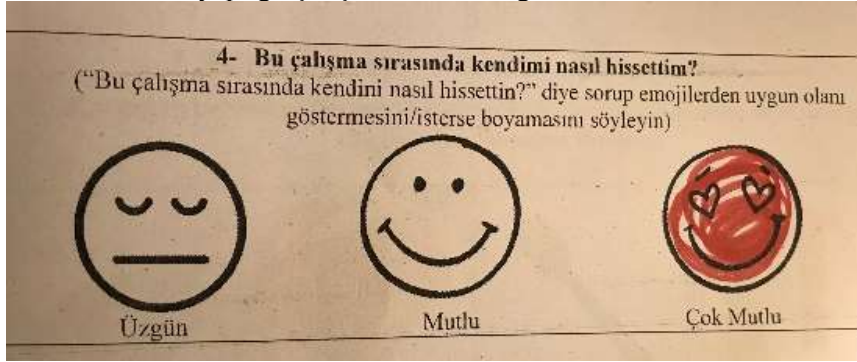
Hedef Beceri
SANATI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK İSTER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği Kendini İzleme Formlarında sanatsal uygulama yapmayı sürdürmek istediğini bildirdi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİNE KATILMAKLA OLUMLU DUYGULAR HİSSEDER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği Kendini İzleme Formlarında sanatsal uygulama yaptığı için çok mutlu olduğunu bildirdi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KENDİNİ İFADE EDER

Kanıt=Pastel boya ile özgün resimler yaptı.



Hedef Beceri
SANAT BEĞENİSİ GELİŞTİRİR

Kanıt=Sanat müzesinde, sanat eserlerini izledi ve beğendiği bir esere ilişkin oynanan oyunlara katıldı.



Hedef Beceri
YARATICILIĞINI ORTAYA KOYAR

Kanıt=Kendi mozaikini oluşturmak için hazırlık yaptı ve mozaik taşlarıyla mozaikini oluşturdu.



(Fotoğraflar: Araştırmacı Fotoğraf Albümü, 2022)

Eylül. Eylül, çalışma grubunda yer alan zihin yetersizliği tanılı üç çocuktan biridir ve araştırmanın başında 71 aylıktır. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak devam ettiği sınıfta toplam 25 çocuk bulunmaktadır ve çocuklardan biri daha Eylül gibi ÖG bir çocuktur. Eylül'ün okul öncesi öğretmeni tarafından oluşturulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına göre, çocuğun bilişsel gelişim alanında pek çok kazanım elde etmesinin beklendiği görülmüş, öğretmeninden alınan ilk bilgilere göre de akranlarından daha yavaş öğrendiği, daha yavaş ilerleme kaydettiği, kuralları ve düzeni sevdiği bilgisi elde edilmiştir. Araştırmacının ilk gözlem bulgularına göre, Eylül'ün arkadaşlık kurmakta ve bunu sürdürmekte yeterli becerileri olduğu, arkadaşlarıyla etkileşimde olduğu, dışa

dönük ve özgeci davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca, sınıfındaki serbest zamanlarında oyun hamuruyla oynamaktan büyük keyif aldığı görülmüş, kendisiyle yapılan sohbetlerde de sanat alanında yeni deneyimler yaşamaya açık ve hevesli olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın başlamasıyla birlikte, Eylül küçük grupla yürütülen bu sosyal ortama hemen uyum sağlamış, araştırma boyunca uygulanan tüm sanat etkinliklerine aktif olarak katılmış, sanatsal keşifler yapmak için çekinmeden denemeler yapmış, program süresince yer verilen sanat tekniklerini uygulamıştır. Programda sevdiği sanat tekniğini (boyama, kille çalışma, fotoğrafçılık) belirleyebilmiş, el ve bilişsel becerilerini etkin bir şekilde kullanarak sanatsal gelişim alanında yeteneklerini açığa çıkarmıştır. Eylül, her etkinlikte sanat eserlerine ait replikaları inceleyerek sanat eleştirilerine mutlaka katılmış, esere ilişkin sorulara yanıt vermiştir. Ek olarak, Eylül'ün çocuk kitaplarına ilgisi olduğu keşfedilmiş, araştırmada okunan sanatla ilgili kitapları da takip edebildiği belirlenmiştir. Sanat etkinliklerinin uygulandığı sınıf aynı zamanda okulun kütüphanesi olarak kullanıldığı için Eylül'ün sanatsal uygulama yaptıktan sonraki zamanlarda kitaplarla ilgilenmek istediği görülmüştür. Ayrıca, tüm araştırma süresince sanatsal materyallerle ilgilenmekten keyif almış, yeni materyallere olumlu tepkiler vermiş ve materyalleri amacına uygun, düzenli kullanmıştır.

Özetle, Eylül'ün, araştırma süresince *farklı sanatsal ifade biçimlerinin tamamını tanıdığı, bunların tamamını sevdiği, etkinlik süreçlerinin tamamında kendini mutlu hissettiği, yeniden uygulamak istediği, sanatsal materyal bilgisi edindiği, görsel sanatlar yoluyla kendisini ifade ettiği, sanatsal beğeni geliştirdiği, sanata yönelik olumlu tutum sergilediği ve yaratıcılığını ortaya koyduğu* gözlemlenmiştir. Eylül'ün sanatsal gelişimine ilişkin beceri ve kanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Hedef Beceri SANATSAL BECERİ GELİŞTİRİR
Kanıt=Pastel boya kullanılarak yapılan kazıma tekniğine ilişkin becerilerini geliştirdi. 

Hedef Beceri
FARKLI SANAT TEKNİKLERİNİ TANIR

Kanıt=Fotoğrafçılığa ilişkin sanatsal terimler hakkında bilgi aldı ve bunları anlattı.



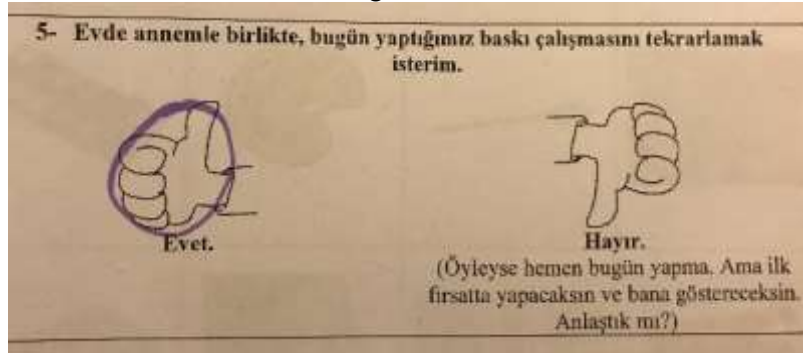
Hedef Beceri
SANAT MATERYALİ BİLGİSİ EDİNİR

Kanıt= KİF de sanat etkinliklerinde kullandığı materyalleri doğru gösterdi/işaretledi.



Hedef Beceri
SANATI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK İSTER

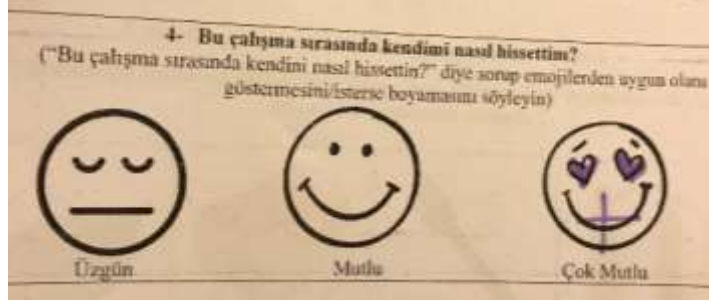
Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yapmayı sürdürmek istediğini bildirdi.



Hedef Beceri

SANAT ETKİNLİKLERİNE KATILMAKLA OLUMLU DUYGULAR HİSSEDER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yaptığı için çok mutlu olduğunu bildirdi.



Hedef Beceri

SANAT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KENDİNİ İFADE EDER

Kanıt=Duvar resmi etkinliğinde grupla birlikte hareket ederek duvar resmi resmine yansıttı.



Hedef Beceri

SANAT BEĞENİSİ GELİŞTİRİR

Kanıt=Sanat müzesinde çeşitli sanat eserlerini izledi ve dikkatle inceledi.



Hedef Beceri
YARATICILIĞINI ORTAYA KOYAR

Kanıt=Kille ilk kez çalışıp yaratıcılık alanındaki becerilerini geliştirdi.



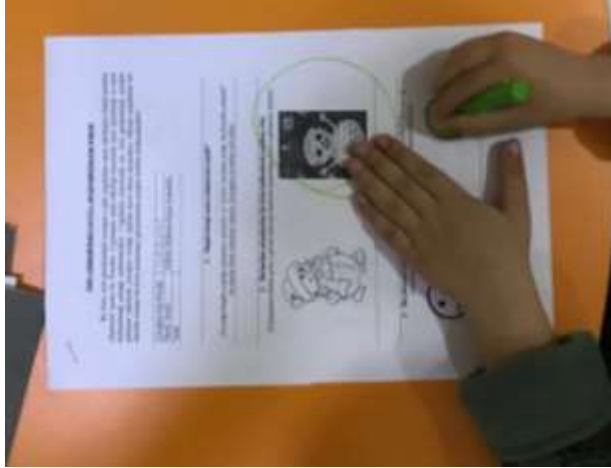
(Fotoğraflar: Araştırmacı Fotoğraf Albümü, 2022)

Ayhan. Ayhan, esas tanısı dil-konuşma yetersizliği olan çalışma grubundaki diğer bir çocuktur. Ayhan, çalışma başladığında 62 aylıktır. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak yer aldığı sınıfın mevcudu 24'tür ve sınıfında toplam üç ÖG akran bulunmaktadır. İlk gözlemler için Ayhan sınıfında ziyaret edildiğinde BEP incelenmiş ve dil gelişimi alanında belirli kazanımları elde etmesinin beklenildiği görülmüştür. Ayhan, çalışma grubundaki diğer dil-konuşma yetersizliği tanılı Asel'den farklı olarak öğretmeni ve akranlarıyla iletişim kurma çabasındadır. Kendisiyle aynı tanılı Asel'in aksine arkadaşlık kurmaya ve sürdürmeye istekli olduğu, araştırmacı ve akranlarla etkileşim için açık olduğu ve çabaladığı, kendisini sözel olarak ifade etmeye çalıştığı, konuşma sırasında sık sık sözcükleri yinelese de konuşmasını tamamlamaya gayret ettiği görülmüştür.

Araştırmanın başlaması ile birlikte Ayhan'ın, sanat eğitimi programına aktif olarak katıldığı gözlemlenmiş ve araştırma boyunca sanatın çeşitli öğeleriyle, çeşitli sanat teknikleriyle, kendisi için yeni materyallerle ve sanat eserleriyle tanışmaya her zaman olumlu tepkiler verdiği görülmüş, sanatsal uygulamalar yaparken eğlenerek becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Dahası, Ayhan ifade edici dil becerilerindeki çeşitli yetersizliklerine rağmen araştırmacının onu sabırla dinlemesi nedeniyle cesaret alarak sanat eleştirilerinde de fikirlerini açıkça ifade etmeye çalışmıştır. Araştırma süresince genel olarak Ayhan'ın araştırmada uygulanmak üzere seçilen *farklı sanatsal ifade biçimlerinin tamamını tanıdığı, bunların tamamını sevdiği, etkinlik süreçlerinin tamamında kendini mutlu hissettiği* görülmüştür. Ayrıca, araştırmacıyla birlikte

okulunda uyguladığı çeşitli sanat tekniklerini evde yeniden uygulamak istediği, sanatsal materyal bilgisi edindiği, görsel sanatlar yoluyla kendisini ifade ettiği, sanatsal beğeni geliştirdiği, sanata yönelik olumlu tutum sergilediği ve yaratıcılığını ortaya koyduğu kaydedilmiştir. Bu hedeflere ilişkin beceri ve kanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Hedef Beceri SANATSAL BECERİ GELİŞTİRİR
Kanıt= İlk kez deneyimlediği ‘şablon baskısı’ tekniğine ilişkin becerilerini geliştirdi. 

Hedef Beceri FARKLI SANAT TEKNİKLERİNİ TANIR
Kanıt= Sorulduğunda bir sanat tekniğine ait görseli doğru seçti. 

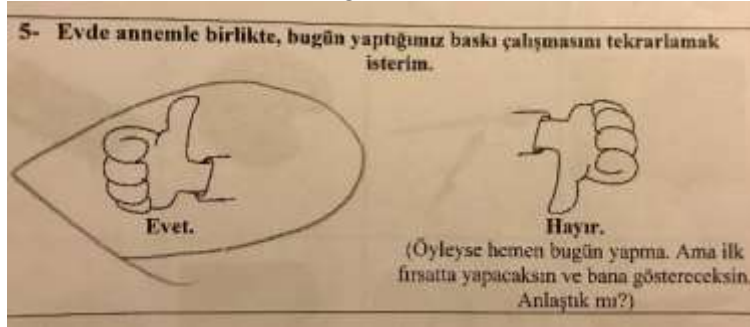
Hedef Beceri
SANAT MATERYALİ BİLGİSİ EDİNİR

Kanıt=Daha önce tanışmadığı şönil ile tanıştı ve strafordan yararlanarak kendi özgün heykelini yaptı.



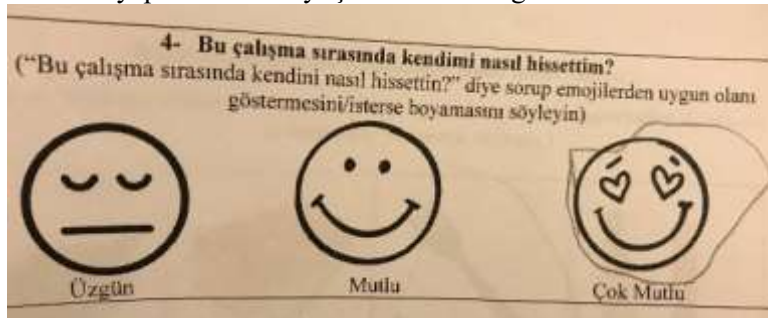
Hedef Beceri
SANATI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK İSTER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF te sanatsal uygulama yapmaya devam etmek istediğini bildirdi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİNE KATILMAKLA OLUMLUDUYGULAR HİSSEDER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği Kendini İzleme Formlarında sanatsal uygulama yapmaktan dolayı çok mutlu olduğunu bildirdi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KENDİNİ İFADE EDER

Kanıt= Nokta etiketlerini kullanarak özgün çalışma yaptı.



Hedef Beceri
SANAT BEĞENİSİ GELİŞTİRİR

Kanıt=Kendi origami çalışması hakkında beğenilerini diğerleriyle de paylaştı.



Hedef Beceri
YARATICILIĞINI ORTAYA KOYAR

Kanıt=Kendi çizip kesip hazırladığı çizgilerle resim yaptı.



(Fotoğraflar: Araştırmacı Fotoğraf Albümü, 2022)

Çağrı. Çağrı, araştırmadaki tek otizm tanılı çocuktur. Araştırmaya katıldığında 60 aylıktır. Katıldığı sınıfın mevcudu 24'tür ve sınıfında yetersizlik tanılı iki çocuk daha yer almaktadır. Çağrı için hazırlanan BEP incelendiğinde, çocuğun bilişsel, dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında çok sayıda kazanımı gerçekleştirmesi için planlamaların yapılmış olduğu görülmüştür. Çağrı'nın ilk sınıf gözlemlerinde, araştırmada kullanılması planlanan herhangi bir sanat materyaline, renklerine, bunların kokularına veya herhangi farklı bir şeye karşı hassasiyeti olmadığı görülmüştür. Kısa süreli dikkat becerileri olduğu için bir süre hareketsiz oturma ve sanat etkinliğine odaklanma becerisi diğer çocuklara göre çok daha azdır. Daha önce sınıfta uyguladığı sanat etkinliklerindeki ürünleri incelendiğinde, sanatsal gelişim basamaklarından karalama döneminin sonu özelliklerini gösterdiği gözlemlenmiştir.

Bu araştırmanın başlamasıyla birlikte yapılan gözlemlerde, araştırmanın başından itibaren Çağrı'nın sanatsal yeni deneyimlere hazır olduğu, mutlu bir şekilde ve gönüllü olarak sınıfından ayrılıp araştırmanın yapıldığı ortama katıldığı gözlemlenmiştir. Ancak dikkatini etkinliğe tam olarak verememesinin ve dikkat süresinin kısa olmasının, sanatsal becerilerini ve sanatsal gelişimini sınırladığı görülmüştür. Çağrı'nın, etkinlikleri çok kısa sürede tamamladığını ifade ettiği pek çok etkinlik olmuştur. Örneğin, 'Heykelin' tanıtıldığı bir etkinlikte (ETK28), Çağrı şönili almış, eliyle bükmüş ve birkaç saniye içinde heykelini yaptığını söylemiştir. Benzer şekilde, çocuklara duvar resminin tanıtıldığı etkinlikte (ETK40), araştırmacı '*Haydi sen de duvar resmi yap*' yönergesini verdiğinde eline kalemi almış ve duvardaki hazırlanan kâğıda bir şeyler karalayıp birkaç saniye içinde resmini tamamladığını bildirmek üzere araştırmacının yanına gelmiştir. Bu ve bunun gibi durumlarda, '*Resmini/çalışmanı bana anlatmanı istiyorum. Resmine/Çalışmana başka neler eklemek istersin?*' gibi sorularla tekrar çalışmasına dönmesi sağlanmıştır. Kısa süreli dikkati nedeniyle, Çağrı sık sık süreçte kendince mola vermiş, masadan kalkarak çalışma alanında koşturmuş ve başlamıştır. Ancak, araştırmacının onu masaya davet etmesine her zaman olumlu yanıt vermiş ve geri dönüp sanat etkinliğiyle ilgilenmeye devam etmiştir. Yine de tüm araştırma boyunca, araştırmacının sözel uyarıları olmadan diğer çocukların geçirdiği süre kadar masada kalıp etkinlikle ilgili işlerle meşgul olmamış, masadan bir süre ayrılıp gezme isteğinde bir azalma ya da koşmak isteme sıklığında bir azalma gözlenmemiştir. Dolayısıyla, Çağrı'nın performansı araştırma boyunca değişken olduğu, bir yetişkinin sözel yardımıyla birlikte sanat etkinliklerini sürdürebildiği söylenebilir. Ayrıca, diğer tüm çocuklar ne yapacaklarını

planlayıp karar verdikten sonra ya da süreç içinde karar verip sanat yapma sürecine başlarken Çağrı'nın genellikle ne yapacağını bilmeden sanat sürecine başladığı ve devam ettiği görülmüştür.

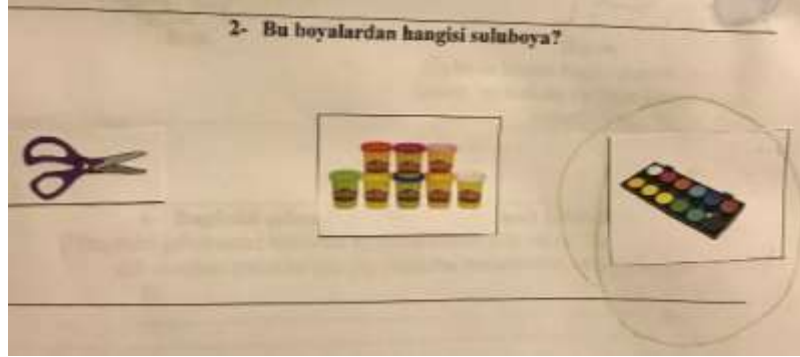
Özetle, Çağrı'nın bir etkinliğin başından sonuna kadar görevde kalabilmesi için sürekli desteğe gereksinim duyduğu görülmüş olup temel olarak belirlenen *farklı sanatsal ifade biçimlerini tanıdığı*, bunlar arasından *sevdiklerini ya da sevmediklerini ifade ettiği*, *etkinlik süreçlerinde kendini mutlu ya da üzgün hissettiğini bildirebildiği*, *katıldığı etkinliklerin tamamını yeniden uygulamak istediğini söylediği* gözlemlenmiştir. Ayrıca, *sanatsal materyal bilgisi edindiği*, *görsel sanatlar yoluyla kendisini ifade etmede zorlandığı*, *sanata yönelik olumlu tutum sergilediği* ve *yaratıcılığını ortaya koymada yardıma gereksinim duyduğu* görülmüştür. Çağrı'nın sanatsal gelişimine ilişkin beceri ve kanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Hedef Beceri SANATSAL BECERİ GELİŞTİRİR
Kanıt=Sanatın öğelerinden 'dokuyu' keşfetmek için çeşitli deneyimler yaşadı. 

Hedef Beceri FARKLI SANAT TEKNİKLERİNİ TANIR
Kanıt=Taş boyama etkinliğinde 'tasarım' yapmayı deneyimledi. 

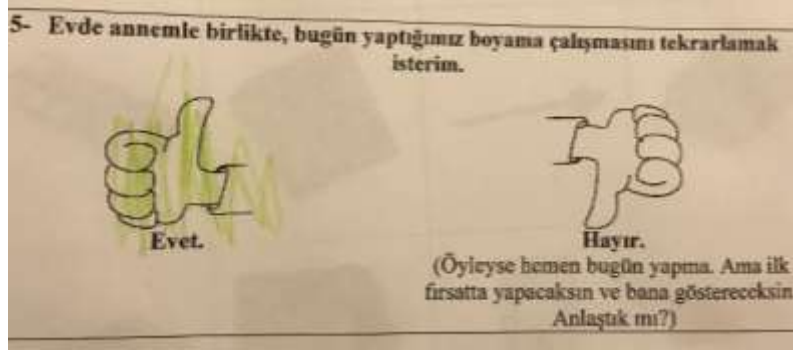
Hedef Beceri
SANAT MATERYALİ BİLGİSİ EDİNİR

Kanıt= 'Suluboyaya' ait görseli seçmesi istendiğinde doğru seçti.



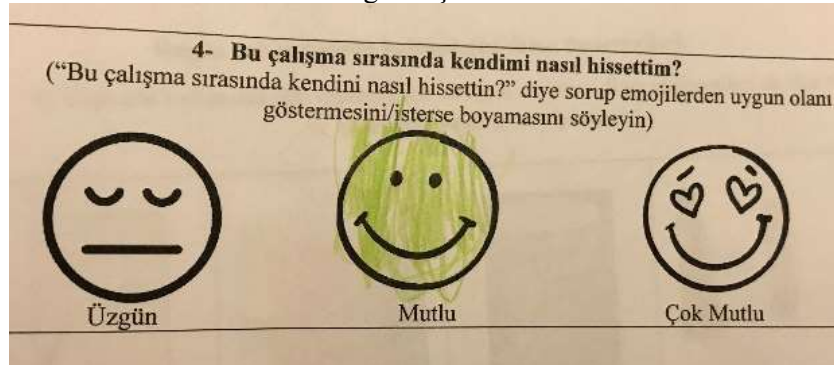
Hedef Beceri
SANATI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK İSTER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yapmaya devam etmek istediğini bildirdi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİNE KATILMAKLA OLUMLU DUYGULAR HİSSEDER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yaptığı için mutlu olduğunu işaretledi.



Hedef Beceri SANAT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KENDİNİ İFADE EDER
Kanıt=Kendi duvar resmini çizerek duygu ve düşüncelerini resmine yansıttı. 

Hedef Beceri SANAT BEĞENİSİ GELİŞTİRİR
Kanıt= • Süreç boyunca sanat eserlerinin reproduksiyonlarını izledi. • Kendi yaptığı çalışmalara ilişkin beğenilerini paylaştı. • Çalışmalarından gurur duyduğunda bunu diğerleriyle de paylaştı. • Sanat eleştirilerinde incelenen esere ilişkin beğendiği noktaları açıkladı. • Sanat eleştirilerinde bir esere ilişkin beğenmediği noktaları ifade etti.

Hedef Beceri YARATICILIĞINI ORTAYA KOYAR
Kanıt=İlk kez kille çalışıp yaratıcılık alanındaki becerilerini geliştirdi. 

(Fotoğraflar: Araştırmacı Fotoğraf Albümü, 2022)

Metin. Metin, çalışma grubundaki üç zihin yetersizliği tanıılı çocuktan biridir. Araştırma başında 72 aylıktır. Yasanın ilgili maddesinden yararlanarak o da diğer iki

zihinsel yetersizlik tanılı akranı gibi ilkokul birinci sınıfa değil, araştırmanın yapıldığı kurumda okul öncesi eğitime devam etmektedir. Metin'in devam ettiği sınıfın mevcudu 26'dır ve sınıfında toplam üç tane ÖG çocuk yer almaktadır.

Araştırma başındaki ilk gözlemlerde, Metin'in okul öncesi öğretmeni tarafından hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına göre, çocuğun bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında kazanımlar elde etmesine yönelik çok sayıda kazanım eklendiği görülmüştür. Ayrıca, Metin'in benmerkezci bir kişisel özellik gösterdiği, sosyal ilişki kurma ve sürdürmede zorlandığı, isteklerine ulaşamayınca sakın kalamadığı, serbest zamanda sınıfta istediği bir nesneyi elde edemediğinde küstüğü ve kütüğü kişiyle barışmakta çok zorlandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, hayvanlardan horoza karşı tekrarlayan/aşırı ilgisi bulunduğu görülmüştür. Sanat etkinlikleri süreçlerinde yapılan gözlemlerdeyse kendi inisiyatifiyle bir karar veremediği, sadece öğretmenin yönergelerini uygulayarak etkinliğini sürdürdüğü görülmüştür. (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 22).

Araştırmanın başlamasıyla birlikte, Metin'in kendi sınıfından ve öğretmeninden başka biriyle çalışma konusunda tereddütleri tamamen bitmiş ve araştırmacıya güven duyduğu için sanat eğitimine isteyerek katılmıştır. Program boyunca sanat materyalleriyle ilgilenmekten keyif aldığı ve materyalleri amacına uygun, düzenli kullandığı görülmüş, katıldığı tüm çalışmaları 'Çok sevdiğini' bildiren bir çocuk olduğu belirlenmiştir. Ancak benmerkezci davranışları sanat eleştirilerinde söz almak için sıra beklemesini, konuşan diğer çocukları dinlemesini zorlaştırmış, zaman zaman sinirlerine hâkim olamayıp sesini yükselterek kendisinin konuşmak istediğini bildirmiştir. Ayrıca, araştırmanın başında belirlenen sınırlı ilgileri araştırma boyunca devam etmiş, bu da sanatsal gelişim alanında yol kat etmesini sınırlamıştır. Buna göre, Metin katıldığı sanat etkinliklerinde tekrarlayıcı biçimde bir horoz figürü çizmeye çalışmış, bu da farklı düşünmesini, yaratıcı farklı çalışmalar yapabilmesini kısıtlamıştır. Brajčić ve Sunko'ya (2020) göre, sanat tekniğinden bağımsız olarak aynı sanatsal motifin şablon olarak tekrarlanması zihin yetersizliği tanılı ÖG çocuklarda daha yaygındır ve uzun süre boyunca bu tekrarlamalar devam eder. Dolayısıyla bu, araştırmanın alan yazınla örtüşen bir gözlem bulgusu olarak ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, araştırma süresince genel olarak Metin'in temel olarak belirlenen *farklı sanatsal ifade biçimlerini tanıdığı, sanatsal uygulama yaptığı etkinliklerin tamamını sevdiği, etkinlik süreçlerinin tamamında kendini mutlu hissettiği* kaydedilmiştir. Ayrıca, *araştırmacıyla birlikte uyguladığı sanat etkinliklerini yeniden*

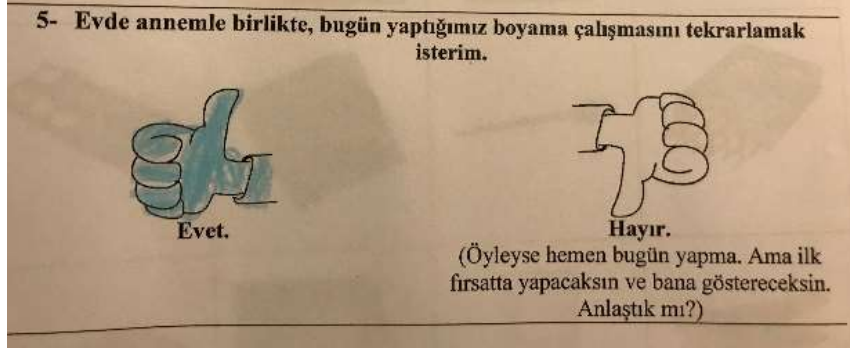
uygulamak istediği, sanatsal materyal bilgisi edindiği, görsel sanatlar yoluyla kendisini ifade ettiği, sanatsal beğeni geliştirdiği, sanata yönelik olumlu tutum sergilediği, ancak yaratıcılığını çok sınırlı şekilde ortaya koyduğu gözlemlemiştir. Bu hedeflere ilişkin beceri ve kanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Hedef Beceri FARKLI SANAT TEKNİKLERİNİ TANIR
Kanıt= ‘Yaprak baskısı’ ile tanıştı ve baskı yapmanın aşamalarını doğru uyguladı. 

Hedef Beceri SANAT MATERYALİ BİLGİSİ EDİNİR
Kanıt=İlk kez tanıştığı ‘damlalık’ ile sıçratma tekniğinde çeşitli keşifler yaptı. 

Hedef Beceri
SANATI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK İSTER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yapmaya devam etmek istediğini işaretledi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİNE KATILMAKLA OLUMLU DUYGULAR HİSSEDER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yaptığı için çok mutlu olduğunu işaretledi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KENDİNİ İFADE EDER

Kanıt=İlgilerini/beğenilerini açıklayıcı bir yol olarak resim yapmaktan yararlandı.



Hedef Beceri
SANAT BEĞENİSİ GELİŞTİRİR

Kanıt=

- Süreç boyunca sanat eserlerinin reproduksiyonlarını izledi.
- Kendi yaptığı çalışmalara ilişkin beğenilerini paylaştı.
- Çalışmalarından gurur duyduğunda bunu diğerleriyle de paylaştı.
- Sanat eleştirilerinde bir esere ilişkin beğendiği noktaları ifade etti.
- Sanat eleştirilerinde bir esere ilişkin beğenmediği noktaları ifade etti.

Hedef Beceri
YARATICILIĞINI ORTAYA KOYAR

Kanıt=Kendi ‘batığıni’ hazırlamak için sanatsal uygulama yaptı.



(Fotoğraflar: Araştırmacı Fotoğraf Albümü, 2022)

Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimine Yönelik Genel Değerlendirme

Bu araştırmadaki sanat eğitimi programı süresince, çalışma grubunda yer alan ÖG çocuklar aynı sanat etkinliğini yaptıklarında ve performansları aynı değerlendirme çerçevesine göre yorumlandığında, süreçteki davranışları da sanatsal gelişimleri de farklılık göstermiştir. Başka bir ifadeyle, araştırmadaki her çocuk kendi hızında bireysel olarak sanatsal gelişim kaydetmiş ve uygulanan programdan dolayı araştırma öncesinde var olan sanatsal becerilerinde herhangi bir gerileme olmamış, aksine araştırma öncesine göre pek çok sanatsal tekniğe ilişkin bilgi ve uygulama becerileri gelişmiştir. Araştırmada belirlenen çocuklar arasındaki keskin farklılıklar ise bu araştırmanın üçüncü araştırma sorusunda ele alınmıştır.

Dünyada sayısı milyarları aşan çocuk özel gereksinimlidir ve bu durum, sanat eğitimi müfredatında ÖG çocukların gözetilmesini gerekli kılmaktadır (Kallio-Tavin, 2020). Ülkemizde çocukların sanat alanındaki gelişimine yönelik müfredatlar incelendiğinde, ÖG olan ve olmayan tüm çocuklar için sanat eğitiminin amaçlarının benzer olduğu görülmektedir. Buna göre, okul öncesi eğitimi programında sanat alanına ilişkin dört temel becerinin kazanılması hedeflenir: Sanat türlerini ve tekniklerini anlama, sanat eseri inceleme, sanata değer verme ve sanatsal uygulama yapma (MEB, 2024). İlkokul kademesinde ise ÖG çocuklar için ve tipik gelişim gösteren çocuklar için iki ayrı sanat eğitimi programı vardır. Bu iki program incelendiğinde de pek çok ortak ve benzer nokta olduğu görülebilir. İki program değerlendirildiğinde, temelde bazı ifade ediş farklılıkları olsa da birbiriyle örtüşen kazanımların elde edilmesinin hedeflendiği, her iki programın da bireyselliği ön plana aldığı, çocukların sanata önem vermelerini hedeflediği, sanat materyali kullanma bilgi ve becerilerini artırarak yaratıcılıklarının gelişmesinin hedeflendiği görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırma kapsamında çocuklarla yapılan tüm sanatsal çalışmaların, bir sonraki eğitim basamağındaki (ilkokul) görsel sanatlar dersi müfredatı içerisinde yer alan şekillendirme, çizme, boyama, yırtma-yapıştırma, kesme, baskı ve katlama çalışmaları için temel olacağı ve yapılan çalışmaların çocukların ilkokuldaki sanatsal becerilerinde yetkinlik kazanmalarına yardım edeceği düşünülmektedir.

Elbette ki bu çalışmada ÖG çocukların sanatsal gelişim göstermesi, daha fazla deneyim kazandıkça zaman içinde beklenen ilerlemeye ve olgunlaşmalarına da bağlanabilir. Ancak bu çalışmada hazırlanan sanat eğitimi programının içeriğine yakından bakıldığında, ÖG çocukların sanatsal gelişim kaydetmeleriyle yakından bağlantısı olduğu görülebilir. Çalışma grubunun çeşitli yetersizlikleri olduğu göz önünde alındığında, ÖG çocukların sanatsal gelişim gösterdiğine ilişkin bir kanıt sağlamada bu araştırmanın olumlu bir örnek olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada uygulanan sanat etkinlikleri yoluyla ÖG çocukların sanatsal becerileri izlenmiş, çocuklar karşılaştıkları farklı türde ve tekniklerde sanatsal uygulamalar yapmaları için harekete geçirilmiş, sanatsal becerileri ve yetenekleri zenginleştirilmiş ve yaratıcı süreçlere ilgileri artırılmaya çalışılmıştır. Ancak, sanat etkinlikleri yalnızca sanatsal becerilerin değil diğer becerilerin geliştirilmesinde de önemli bir araç haline gelebilir (Rugmai, 2021). Bu nedenle, sanat etkinliklerinin çalışma grubunda yer alan ÖG çocukların diğer gelişim alanlarına ve diğer becerilerine katkı

sağlayıp sağlamadığı da incelenmiş ve araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında ele alınmıştır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(Sanat Etkinliklerinin Özel Gereksinimli Çocukların Bütünsel Gelişimine Katkıları)

Araştırmanın üçüncü sorusu “*ÖG çocukların uyguladıkları sanat etkinlikleri bütünsel gelişimlerine nasıl katkı sağlamıştır?*” sorusudur. Bu çalışmada, çalışmanın mümkün olduğunca kanıta dayalı olarak kurulması amacıyla, ÖG çocukların sanatsal süreçlerde belirli alışkanlıklarını ve ilgili becerilerini takip edebilmek için tüm etkinlikler videoya kaydedilmiştir. Bu kayıtlar ayrıntılı analiz için tekrar tekrar izlenmiştir. Araştırmanın cevabı aranan üçüncü sorusuna yönelik olarak, gözlemlerden, video kayıtları ve fotoğraflar gibi görsel-ışitsel materyallerden, GGF verisinden, araştırmacı günlüğünden, çocuklardan toplanan KİF verisinden ve portfolyo incelemesinden elde edilen tüm bulgular harmanlanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının analizine göre, bu çalışmada uygulanan sanat etkinliklerinin, ÖG çocukların yalnızca sanatsal gelişim alanında ilerlemelerine yardımcı olmakla kalmadığı, aynı zamanda çocukların farklı gelişim alanlarına başka birçok katkıyı da beraberinde getirdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, gelişim alanlarına göre aşağıda ayrı ayrı açıklanmış ve çalışmaya ait önemli gözlemler, özel eğitim, sanat eğitimi ve erken çocukluk eğitimi alanlarındaki alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Bu bölümde yer alan gözlem bulguları, araştırmacının gözlem bulgularını yansıtmakta olup, ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleriyle yapılan görüşme bulgularına ise ilerleyen bölümlerdeki araştırma soruları altında yer verilmiştir.

İnce Motor Beceriler

Bu çalışmada uygulanan sanat etkinlikleriyle ÖG çocukların hem sanatsal hem de bütünsel gelişimlerinin izlenmesi amaçlanmıştır. Uygulanan sanat etkinlikleriyle gelişimi gözlemlenen alanlardan biri ince motor becerileridir. Çalışma süresince hem çocukların ince motor gelişimi desteklenmeye çalışılmış hem de desteklenen bu becerilerin sanatı uygulamaya olan katkıları izlenmiştir. Bu süreçte ince motor

becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanmış, etkinliklerde çocuklarının parmaklarının kuvvet kazanması, el-göz koordinasyonu geliştirmeleri, etkinliklerde kullanılacak sanat materyallerini manipüle edebilmeleri ve sanatsal becerilerini yetiştikenden/araştırmacıdan bağımsız olarak yapabilmeleri amaçlanmıştır. Araştırmada ele alınan ince motor gelişime yönelik beceriler şunlardır:

- İM1. Kalem tutar.
- İM 2. Boyayı tutar.
- İM 3. Fırçayı tutar.
- İM 4. Kâğıda/yüzeye çizgi çizer.
- İM 5. Makasla keser.
- İM 6. Yapıştırıcı kullanır.
- İM 7. Kili yoğurur.
- İM 8. Kâğıdı yırtar.
- İM 9. Kâğıdı katlar.
- İM 10. Çeşitli sanat/sanatçı çalışmalarına ve görsel/işitsel uyaranlara bakar.

Araştırma Öncesi İnce Motor Becerilere İlişkin Bulgular. Araştırmanın başında doldurulan GGF'nin ince motor becerilerle ilgili maddelerine yönelik olarak araştırmacı, araştırma öncesi sınıf ziyaretinde bulunarak çocukları gözlemlemiş, öğretmenlerinden bilgi toplamış, kendi sınıflarında yaptıkları sanat etkinliklerini incelemiştir. Tüm gözlemler ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler araştırmacı günlüğüne not edilmiştir. Ardından, araştırma öncesi ulaşılan tüm veri GGF ye kaydedilmiş ve formlar çocukların portfolyolarına ayrı ayrı yerleştirilmiştir. ÖG çocukların araştırma öncesindeki ince motor gelişimiyle ilgili bulgularına Tablo 38'de yer verilmiştir.

Tablo 38.

Araştırma Öncesinde Gözlemlenen İnce Motor Gelişimi Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
İM1	+			+			+			+			+			+		
İM2	+			+			+			+			+			+		
İM3	+			+			+			+			+			+		
İM4	+			+			+			+			+			+		
İM5			±	+			+			+			+			+		
İM6	+			+			+			+			+			+		
İM7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
İM8	+			+			+			+			+			+		
İM9	+			+			+			+			+			+		
İM10	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 38’de görüldüğü gibi, araştırma öncesinde zihinsel yetersizlik tanılı bir çocuk (Deniz), *makasla kesme* becerisini sergilerken yardıma gereksinim duymaktadır. Ayrıca *kili yoğurma* becerisine yönelik olarak ilk gözlemler sırasında çocukların kille çalıştıkları görülmemiştir. Bu nedenle öğretmenlerinden bu beceriye ilişkin bilgi istenmiştir. Öğretmenlerin kille daha önce hiç çalışmadıkları ancak oyun hamuru ile çalıştıkları bilgisi edinilmiştir. Bunun dışında, tüm çocukların araştırma öncesinde, sanat eğitimi ile bağlantılı olarak belirlenen tüm ince motor becerileri bağımsız olarak yapabildikleri görülmüş, kille deneyim konusunda ise formlara ‘Gözlenmedi’ işaretlemesi yapılmıştır.

ÖG çocuklara kâğıt, fırça, boya gibi sanat materyallerinin yokluğuna bağlı olarak deneyim yapma fırsatları sağlamamak, ince motor becerilerdeki gelişmeye ciddi şekilde ket vurur (Thompson, 2019). Görsel sanat eğitimi kapsamında yürütülen tüm çalışmalar özellikle de çizim yaptırmak çocukların ince motor becerilerine önemli katkılar sağlar (Erim ve Caferoğlu, 2017).

Çizim yapmanın yanı sıra origami çalışmaları ve çeşitli boyama etkinlikleri de çocukların düzeyine uygun şekilde ve bir program dâhilinde sunulduğunda, çocukların bu becerileri elde etmesi kolaylaşır (Kavici, 2005). Bu araştırmanın başlamasıyla birlikte, çocuklara haftanın üç iş günü farklı sanatsal deneyimler sağlanmıştır. Bu deneyimler farklı sanat materyallerini kullanmayı gerektirecek şekilde baskı, kâğıt kesme, dikiş dikme, dokuma yapma, mozaik yapma, kolaj hazırlama veya kili yoğurma ve şekillendirme gibi farklı tekniklerle çeşitlendirilmiştir.

Araştırma Sonunda İnce Motor Becerilere İlişkin Bulgular. Araştırmacı, etkinlikler boyunca tüm ÖG çocukları dikkatle gözlemlemiş, gözlem notlarını günlüğüne not almış, araştırma sonunda da GGF her çocuk için ayrı ayrı doldurmuştur. Araştırmanın tamamlanmasının ardından sanat portfolyoları yeniden incelenmiş ve çocuklarda gözlemlenen ince motor becerilerine özgü elde edilen gözlem bulguları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen İnce Motor Gelişimi Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
İM1	+			+			+			+			+			+		
İM2	+			+			+			+			+			+		
İM3	+			+			+			+			+			+		
İM4	+			+			+			+			+			+		
İM5			±	+			+			+			+			+		
İM6	+			+			+			+			+			+		
İM7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
İM8	+			+			+			+			+			+		
İM9	+			+			+			+			+			+		
İM10	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 39’da görüldüğü gibi, sanat etkinlikleri yardımıyla ÖG çocukların var olan becerilerini koruduğu ve geliştirdiği gözlemlenmiş, program boyunca herhangi bir çocukta ince motor becerilere yönelik bir gerileme yaşanmamış, bu alana dair gözlemler olumlu yönde olmuştur. Bu nedenle, sanat eğitiminin ÖG çocukların ince motor becerilerini destekleyen çalışmalar olduğu söylenebilir. Bu gözlem, sanat etkinlikleri sonunda çocukların okul öncesi öğretmenleriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde belirlenen uygulanan eğitimin çocukların ince motor becerilerini desteklediği bulgusuyla da örtüşmektedir (Bkz. Bölüm 4.6). *Kili yoğurma* becerisinde ise araştırmanın kil temalı haftasında üç çocuk hasta olduğu için kille çalışmamış, dolayısıyla bu çocukların kille ilgili deneyimlerinin nasıl olacağı gözlemlenememiştir. Çalışma grubundaki diğer çocuklarsa kille çalışmaya ilişkin belirlenen tüm becerileri yerine getirebilmişler, ince motor becerilerini geliştiren kili yoğurup istedikleri gibi şekillendirebilmişlerdir. Bu nedenle, araştırmacı hem kille deneyim yaşayamayan çocukların ilerleyen zamanlarda deneyim sahibi olabilmesi hem de kille ilk kez tanışan çocukların becerilerini zenginleştirebilmeleri için büyük bir miktar kili okuluna teslim etmiştir.

Motor fonksiyonların ve el-göz koordinasyonunun gelişme potansiyeli erken yaşlarda en yüksektir ve tutma, kavrama, geçirme, yırtma, kesme gibi etkinlikler yaptıkça çocukların ince motor becerileri gelişir. Bu nedenle, yeteneklerinin sınırsız olduğunu gösterebilmek için çocuklarla sanat etkinlikleri yürütülmelidir (Yang, 2021). İnce motor gelişimini destekleyen sanat etkinlikleriyle, çocukların hem hareketleri otomatik hale gelir hem de mükemmelleşir (Cojocariu ve Năsturaş, 2014). Bu araştırmada uygulanan

sanat etkinlikleri süresince farklı türde boya ve fırçalarla, makas gibi kesme işi gören sanat materyalleriyle, yırtma becerilerini kullanmayı gerektiren çeşitli büyüklük ve renklerde kâğıtlarla veya kil gibi yoğurma maddeleriyle farklı deneyimler sağlanarak ince motor gelişim alanı desteklenmiştir. Ancak, araştırma öncesinde makasla kesim yapma becerisinde yardım gerektiren bir zihin yetersizliği tanılı çocuğun (Deniz) henüz akranları kadar ustalaşamadığı görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen gözlemlere dayanarak, ÖG çocukların ince motor gelişimi ne kadar yeterliyse sanat etkinliklerine katılım göstermede daha hevesli oldukları, yaşadıkları deneyimlerle sanatı daha çok sevebilecekleri; ince motor becerilerde daha az yeterli olan çocukların ise sanatı uygulamak için daha fazla zaman kullandığı ve diğerlerinden daha yavaş ilerlediği söylenebilir.

Basha'ya (2015) göre, ÖG çocukların ince motor becerilerinde bir dizi nedenden kaynaklı gecikmeler görülebilir. Bunların arasında en önemlileri sınırlı el gücü, bilişsel gecikmeler ve etkinliklere katılmak için motivasyon eksikliğidir. Araştırmaya başlamadan önce yapılan ilk değerlendirmelerde, Deniz'in parmak ve el kuvvetinde zayıflık bulunduğu ve ince motor gelişiminin gruptaki akranlarına göre daha az yeterli olduğu belirlenmiş ve araştırma süresince de ince motor becerilerin sanatsal becerilerle bağlantısı ortaya konmuştu. Bu bulgu Ünal (2020) tarafından belirtilen, sanat etkinliklerini uygulayabilmek için ince motor becerilerinde belirli bir yeterliliğin olması, benzer şekilde, ince motor becerilerin gelişimi için de sanat etkinliklerinden yararlanılması gerektiği bulgusuyla paraleldir. İnce motor becerilerin gelişimi ve sanat alanındaki beceriler birbirlerini karşılıklı olarak destekler (Ünal, 2020).

Sınırlı ince motor becerileri olan ÖG çocuklara aralarında pastel boya ile boyama, çizim yapma, sebze baskısı, blok baskısı ve sünger baskıyı içeren bir dizi sanat etkinliği yaptırıldığında, ince motor becerilerinde niteliğin arttığı görülmüştür (Basha, 2015). Bu araştırmada ise Deniz'e araştırma boyunca farklı materyallerle ve farklı sanat tekniklerine ilişkin deneyimler sağlansa da ustalaşacak kadar büyük ilerlemeler gözlenmemiştir. Bunun bir nedeni olarak program süresinin onun için yeteri kadar uzun olmaması gösterilebilir. Daha uzun süre bu gibi çalışmalarla desteklendiğinde ince motor becerilerinin artacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırma Covid 19 pandemisi döneminde yapılmıştır. Son dönemlerde yapılan araştırmalar, karantina döneminde okul veya eğitim kurumlarının kapanması nedeniyle Covid 19 pandemisinde hem kaba hem de ince motor becerilerde bir düşüş olduğunu ortaya koymaktadır (Sedaghati, Balayi ve

Ahmadabadi, 2022; Yarımkaya ve Esentürk, 2020). Erken çocukluk dönemi, motor yetkinliği geliştirmek için altın değerinde bir dönemdir (Lopes, Santos, Coelho-E-Silva, Draper, Mota, Jidovtseff vd. 2021). Bu nedenle, sanat etkinliklerinin ince motor becerilere olan katkıları göz önüne alındığında tüm ÖG çocukların devam ettikleri okullarda, özel eğitim kurumlarında veya evlerinde sanat etkinliklerinden yararlanılması önerilebilir.

ÖG çocuklar, ince motor becerilerini destekleyici sanat eğitimi programlarını takip ettiklerinde yetişkinden bağımsız olurlar, özgüvenler artar, becerileri otomatikleşir ve günlük yaşamlarında daha aktif olabilirler (Thompson, 2019). Okul öncesi sınıflarda çocukların ince motor becerilerini desteklemek için kalem, boya, fırça gibi araçlarla boyama yapma, kesme, yapıştırma veya yazı yazma çalışmaları için bir okul gününde zamanın %27'si ile %66'ı kadar süre harcanır. Bu süre, okul zamanının yaklaşık üçte biri ile yarısı kadar bir zaman dilimidir (Marr, Cermak, Cohn ve Henderson, 2003). Bu süreçte ÖG çocuk bir sanat etkinliği yaparken, örneğin parmak boyasıyla boyama yaparken renkleri kol, el, bilek, parmak ve göz kaslarını eşgüdümlü olarak kullanır. Böylece, uyum içinde birkaç organı birlikte kullanmayı içeren bir etkinlik olarak sanat etkinliği, çocuğun ince motor becerilerini geliştirmek için bir yol sağlamış olur (Tiara, Yusuf ve Tristiana, 2019). Dolayısıyla, bu çalışmada gözlemlendiği gibi ÖG çocukların ince motor becerilerini destekleyen sanat etkinliklerinin özenle planlanıp yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada hem araştırmacı hem de bir okul öncesi öğretmeni tarafından uygulanan sanat etkinliklerinin ÖG çocukların ince motor becerilerini desteklediği gözlemlenmiş, alan yazınla örtüşen şekilde sanat eğitiminin ince motor becerilere olumlu katkılar yaptığı görülmüştür. Bu nedenle, ÖG çocukların ince motor becerileri yeterli düzeyde var olsa dahi desteklenmesi gerektiği, bu becerilerin geliştirilmesinin hem sanatı daha kolay uygulamalarına yardım edeceği hem de bir işi tamamlamadan bırakma, başarısız hissetme kaygısı veya yorulmadan daha farklı teknikleri denemek için motive olacakları söylenebilir.

Bilişsel Gelişim

Bu çalışmada, sanat etkinliklerinin uygulanmasıyla takip edilen diğer gelişim alanı bilişsel gelişim alanıdır. Bu kapsamda ele alınan ve gözlemlenen bilişsel gelişim alanındaki beceriler şunlardır:

- BG1. Sanat eserlerini inceler/ Sanat eserine ait görsel materyale dikkatini vererek bakar.
- BG2. Bir sanat etkinliğini uygulamadan önce planlama yapar.
- BG3. Sanatsal uygulamalar yapar.
- BG4. Sanatsal yaratım süreciyle ilgili merak ettiklerini sorar.
- BG5. Resim/çizim ile gerçek bir insanın/hayvanın/nesnenin birbirinden farklı olduğunu gösterir/söyler.
- BG6. Kullanacağı sanat materyallerine ilişkin seçimler yapar.
- BG7. Sanat etkinliklerinde kullandığı materyalleri gösterir/söyler.
- BG8. Önceden kullanmadığı/yeni tanıştığı sanat materyallerini uygun biçimde kullanır.
- BG9. Sanat etkinliklerinde karşılaştığı problemler (örneğin, yapıştırıcının kapağının kaybolması, kâğıdın yırtılması vb.) için farklı çözüm önerileri geliştirir.
- BG10. Sanat etkinliklerinde karşılaştığı bazı problemleri çözmek için denemeler yapar.
- BG11. Etkinlik sonunda kendi sanatına ilişkin değerlendirmelere katılır (Kendini İzleme Formunu doldurur).
- BG12. Çalışmalarında sanatın elemanları ve tasarım ilkelerine yer verir.

Araştırma Öncesi Bilişsel Gelişim Alanına İlişkin Bulgular. Araştırmanın başında doldurulan GGF'nin bilişsel gelişimle ilgili maddelerine yönelik olarak araştırmacı, araştırma başlamadan sınıf ziyaretlerinde bulunarak tüm çocukları gözlemlemiş, gerektiği noktalarda öğretmenlerden bilgi toplamıştır. Tüm gözlemler ve öğretmenlerden alınan bilgilerden yola çıkarak elde edilen veri, GGF'ye kaydedilmiştir. Çalışma grubundaki ÖG çocukların araştırma öncesindeki bilişsel gelişimiyle ilgili bulguları Tablo 40'ta yer almaktadır.

Tablo 40.

Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Bilişsel Gelişim Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
BG1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
BG2			±	+			+			+			-					±
BG3	+			+			+			+			+			+		
BG4	+				-		+				-			-		+		
BG5	+			+			+			+			+			+		
BG6	+			+			+			+			+			+		
BG7	+			+			+			+			+			+		
BG8	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
BG9			±	+			+			+					±			±
BG10			±	+			+			+					±			±
BG11	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
BG12	+			+			+			+					-	+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 40'a göre, araştırma öncesinde tüm çocukların *sanatsal uygulamalar yaptıkları, resim/çizim ile gerçek bir insanın/hayvanın/nesnenin birbirinden farklı olduğunu gösterdikleri/ söyledikleri, sanat etkinliklerinde kullandıkları materyalleri gösterdikleri/söyledikleri ve kullanacakları sanat materyallerine ilişkin seçimler yaptıkları* görülmüştür. Ancak üç ÖG çocuğun (Asel, Ayhan, Çağrı) *sanatsal yaratım süreciyle ilgili merak ettiklerini sormadığı* ve bir otizm tanılı çocuğun (Çağrı) *çalışmalarında sanatın elemanları ve tasarım ilkelerine çoğunlukla yer vermediği* görülmüştür. İlk gözlemlerde araştırmacının gözlemleyemediği *bir sanat etkinliğini uygulamadan önce planlama yapma, sanat etkinliklerinde karşılaştığı problemler için farklı çözüm önerileri geliştirme ve bu problemleri çözmek için denemeler yapma* becerilerine yönelik olarak ise çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi istenmiştir. Buna göre, çocuklardan üçünün (Deniz, Metin, Çağrı), *sanat etkinliklerinde karşılaştığı problemler için farklı çözüm önerileri geliştirme ve bu önerileri deneme* becerilerinde; ikisinin (Deniz, Metin), herhangi bir *sanat etkinliği yapmadan önce planlama yapma* becerisinde öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğu, birinin (Çağrı) ise sanat etkinliklerini uygulamadan önce herhangi bir *planlama yapmadığı* belirlenmiştir.

Ayrıca, ilk gözlemlerde tüm çocukların sınıflarında standart olarak sanat etkinliklerinin pastel boya, kuru boya, keçeli kalem ve sulu boyayla uygulandığı ve yeni bir materyalle tanıştırılmadıkları görülmüş, dolayısıyla çocukların *önceden kullanmadığı/yeni tanıştığı sanat materyallerini uygun biçimde kullanma* becerileri gözlenmemiştir. *Sanat eserine ait görsel materyale dikkatini vererek bakma (odaklanma)* becerisi ve *etkinlik sonunda kendi sanatına ilişkin değerlendirmelere katılma* becerilerine ilişkin olarak ise çocukların hiçbirinin sınıflarında bir sanat eseri incelenmesi yapılmadığı ve sanat etkinliğinin tamamlanmasının ardından bir değerlendirme yapılmadığı için hiçbir çocukta bu iki beceri gözlemlenememiştir.

Araştırma Sonunda Bilişsel Gelişim Alanına İlişkin Bulgular. Araştırmanın başlaması ve ilerlemesiyle birlikte, araştırmacı on dört hafta boyunca yürütülen çeşitli sanat etkinliklerinde çocukları dikkatle gözlemleyerek video kayıtlarını almış, gözlem notlarını günlüğüne not etmiş, araştırma sonunda GGF'yi her çocuk için ayrı ayrı yeniden doldurmuştur. Araştırma sonunda da sanat portfolyolarını detaylı olarak incelemiştir. Çocukların araştırma sonundaki bilişsel gelişim alanına ait gözlem bulguları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Bilişsel Gelişim Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
BG1	+			+			+			+			+			+		
BG2	+			+			+			+					±			±
BG3	+			+			+			+			+			+		
BG4	+				-		+					±		-		+		
BG5	+			+			+			+			+			+		
BG6	+			+			+			+			+			+		
BG7	+			+			+			+			+			+		
BG8	+			+			+			+			+			+		
BG9	+			+			+			+			+				-	
BG10	+			+			+			+			+				-	
BG11	+			+			+			+			+			+		
BG12	+			+			+			+					±	+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 41’de görüldüğü gibi, araştırma boyunca yapılan gözlemlerde sanat eğitiminin, farklı öğrenme özellikleri olan bu araştırmadaki çocukların öğrenme ve bilişsel gelişimleri için çeşitli fırsatlar yarattığı, sanatla meşgul olurken çocukların çeşitli bilgi, beceri ve eğilimlerde gelişmeler kaydettikleri görülmüştür. Buna göre, çocuklardan zihin yetersizliği tanılı olan biri (Metin) belirlenen becerilerden birini (*sanat etkinliğini uygulamadan önce planlama yapma*) yardımla yapabilmekte, ikisini (*sanat etkinliklerinde karşılaştığı problemler için farklı çözüm önerileri geliştirme ve bu problemleri çözmek için denemeler yapma*) ise hala yapamamaktadır. Otizm tanılı bir çocuk (Çağrı) ise araştırma öncesinden farklı olarak *çalışmalarında sanatın elemanları ve tasarım ilkelerine yer verme* becerisini sergilemede gelişme kaydetmiştir. Bunun yanında, diğer tüm çocuklar var olan becerilerini zenginleştirerek belirlenen tüm bilişsel becerilerde çeşitli ilerlemeler kaydetmişlerdir.

Araştırmada sanat etkinliklerinin uygulanmasıyla birlikte, çocukların öncelikle sanat alanına özgü bilgilerinde artışlar görülmeye başlanmıştır. Sanat etkinlikleri, birer fırsat pencereleridir. Sanat, tüm çocukların bilişsel yeteneklerini genişleten temel öğrenme becerilerini destekler ve her çocuğa ulaşabileceğimiz bir araçtır. Örneğin, otizmlili çocuklar gibi bazı ÖG çocuklar baskın şekilde görsel düşünürlerdir ve görsel yollarla daha kolay öğrenirler. Bu nedenle, çocuklar için öğrenmeye giden en iyi yol sanattan geçer. Sanat, tüm çocuklar için öğrenmenin ilk yolu olmasa da vazgeçilmez bir yoldur (Siegesmund, 2002). Bu araştırma süresince on dört hafta boyunca, çocuklara

belirli sanatsal tekniklere, tekniklere olarak özgü sanatsal materyallerin nasıl kullanılacağına, sanatın çeşitli öğelerine-tasarım ilkelerine ve sanatla ilgili sözcüklere dair eğitim yapılmış ve her buluşmada bir öncekinden farklı bir etkinlik yapılmıştır. Örneğin araştırma başlamadan önce de çocuklar renkleri sorulduğunda gösterebiliyor ve isimlerini doğru söyleyebiliyordu. Ancak turuncu, yeşil veya pembe rengin nasıl oluştuğuna dair bir deneyimleri yoktu. Bu araştırmada iki rengi eğlenceli bir şekilde karıştırarak nasıl turuncu, yeşil veya pembe rengi elde edebileceklerini deneyimlediler. Farklı bir çalışmada, duvar resmi/grafiti ile ilk kez tanıştılar. Bir diğer etkinlikte heykel sözcüğünün anlamını öğrenip kendi heykellerini yapmayı denediler. Ya da bir kâğıt parçasını katlayıp onu nasıl bir eve dönüştürebileceklerini öğrendikleri origamiyle ilk kez tanıştılar. Bu sıralanan örneklerde olduğu gibi araştırma süresindeki tüm gözlemler, çocukların sanatsal bilgi, beceri ve kavramları öğrendiklerine, sanat materyallerini kullanarak bir sanat ürünü yaratabildiklerine, bu yolla bilgilerini ve düşüncelerini yansıtabildiklerine ve kendilerini ifade etmelerini sağlayan eskiden var olan ve yeni edindikleri tüm kavramsal bilgilerini de genişlettiğine işaret etmiştir. Başka bir deyişle, çocukların sanat türlerini ve tekniklerini tanıyarak, sanat eserlerini inceleyerek ve sanatsal uygulama yapma becerilerini geliştirerek birer sanat okuryazarı olma yolunda ilerledikleri gözlemlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, ÖG çocukların çeşitli sanat alan bilgisi ve tekniklerini öğrenip uygulayabildikleri daha önce yapılan araştırma bulgularıyla da (Anderson ve Valero, 2020; Dale Seiden, 1988; Karagiorgakis, 2013) paralellik göstermektedir. Ayrıca, bu bulgu araştırmacının gözlemlerinin yanı sıra etkinliğe ilişkin çocuklardan geri bildirim alınan KİF ve araştırma sonunda yapılan okul öncesi öğretmeni görüşmelerinden elde edilen veriyle de uyumludur.

Sanat eğitimiyle yakından ilişkili bir bilişsel eğilim *bağımsızlıktır* ve sanat eğitimi boyunca çocukların yetişkinden bağımsız düşünme, karar alma ve bunları uygulamaları beklenir. Ancak, Tablo 41’de görüldüğü gibi bu araştırmadaki çocuklardan bazıları (Metin, Çağrı) belirlenen bazı beceriler için henüz bağımsız çalışma becerisine sahip olamamıştır. Buna göre, zihin yetersizliği tanımlı Metin’in bağımsız şekilde henüz yapamadığı iki beceri *sanat etkinliklerinde karşılaştığı problemler için farklı çözüm önerileri geliştirir* ve bu *problemleri çözmek için denemeler yapar* becerileridir. Metin’in bir problem için çözüm yolu bulma ve bunu deneme becerilerini gerçekleştirememesinin nedenlerinden biri olarak sanat etkinlikleri boyunca sürdürdüğü sınırlı ilgisi (sadece horoz) ve esnek düşünememesi gösterilebilir. Metin gibi ÖG çocukların bilişsel

özelliklerinin sınırlı olması yaygın karşılaşılan bir durumdur. Bu konuda yapılan araştırmalar, çocukların biliş, beceri edinme gibi bir takım bilişsel zorluklarla mücadele ettiklerini; bir işle daha az süre meşgul olduklarını, daha az dikkatli olduklarını, sınırlı ilgileri olduğunu ortaya koymuştur (Diken ve Bakkaloğlu, 2020; Lackaye ve Margalit, 2006; Margolis ve McCabe, 2003).

Şahin ve Ömeroğlu'na (2017) göre, çocukların problem çözme becerileri planlı eğitimlerle artırılabilir. Bu amaçla, çocukların sanatla ilişkili karşılaştıkları bir probleme çözüm yolu önermeleri ve çözmelerini desteklemek için bir problem durumu yaratılıp çözmeleri istenebilir. Örneğin, kırmızı renkli bir kâğıda kırmızı renk pastel boyayla bir resim yapıp çocuğa gösterilebilir ve *'Kırmızı kâğıdın üzerinde bu çizgilerin görünmesi zor. Acaba farklı renkte bir boya kullansam çizgileri görmen kolaylaşır mı? Kırmızı renkli kâğıt üzerinde kolaylıkla fark edilecek farklı hangi renkler kullanılabilir?'* gibi sorular sorulabilir. Bu ve bunun gibi durumlarda problem tartışılıp çözüm bulmaları teşvik edildiğinde, çocuklar probleme odaklanıp yaratıcı şekilde çözümler bulabilirler (Johnson, 2008). Dolayısıyla, ÖG çocukların karşılaşılabilecekleri problemlerle baş edebilmelerine yardımcı olmak için ilgi alanlarını genişletecek deneyimlerin sağlanması ve erken yaşlardan itibaren planlı şekilde problem çözme becerilerini destekleyici eğitimlerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma öncesinden farklı olarak bir otizmli çocuğun (Çağrı) yardımıyla yaptığı beceri ise *çalışmalarında sanatın elemanları ve tasarım ilkelerine yer verme* becerisidir. Bu araştırma boyunca hem sanatın elemanlarını ve tasarım ilkelerini tanıtmak için eğitimler yapılmış hem de bu öğeleri gerçek bir sanat eserinde görebilmeleri adına çeşitli sanat eserlerinin reproduksiyonları gösterilerek bunları eserlerde fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, yapılan sanat eleştirilerinde sanatın elemanlarının ve tasarım ilkelerinin fark edilmesine yönelik olarak *'Bu resimde neler görüyorsun?'* sorusuyla çocukların bir resmi oluşturan nokta, çizgi, renk, şekil, doku, alan gibi sanatın elemanlarına dikkatleri çekilmiştir. Ayrıca, temalar kapsamında kendi sanatsal uygulamalarını yaparken çocuklara verilen geri bildirimlerde sanatın elemanları ve tasarım ilkelerine yer vermeleri teşvik edilmiştir. Araştırmada uygulanan tüm bu çalışmaların Çağrı'nın bu beceride ilerleme kaydetmesine yardım ettiği söylenebilir. Dolayısıyla, Çağrı gibi farklı ÖG çocukların da uygulanacak eğitimlerle bu becerilerini geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Sanat, iyi planlanıp öğretildiğinde çocuklara nasıl resim yapacaklarını öğretir ancak, sanatın gelişim üzerine katkıları düşünüldüğünde bu söylem çok yüzeysel kalır (Winner, Hetland, Veenema, Sheridan ve Palmer, 2020). Görsel sanatların çocuklara hangi temel bilişsel becerileri kazandırdığını keşfetmek için bir araştırma yapan Hogan ve diğerlerine (2007) göre, sanat eğitiminde 'gizli bir müfredat' vardır ve bu, gerçek müfredatın ta kendisidir. Sanat etkinliklerinde çocuklar nasıl resim yapacaklarını, boyaları nasıl karıştıracaklarını veya kil kullanarak nasıl bir vazo yapabileceklerini öğrenirken aynı zamanda başka hiçbir derste/etkinlikte vurgulanmayan bir dizi zihinsel alışkanlıklar kazanırlar. Bu alışkanlıklardan biri *gözlem yapma* becerisidir. Sanat etkinliklerinde çocuklar görsel bağlamlara sıradan 'bakmanın' gerektirdiğinden daha yakından bakar, böylece başka türlü görülemeyen şeyleri görmeyi öğrenirler.

Bu araştırmada da, ÖG çocukların gözlem yapma becerileri takip edilmiştir. Bu amaçla, çocuklar bir grup ortamında çeşitli kültürlerden ve tarzlardan (soyut sanat eserleri=örneğin ETK9da; figüratif sanat eserleri=diğer etkinliklerde) sanat eserleriyle tanıştırılmış, bunların reproduksiyonlarını dikkatle incelemeleri söylenmiş ve soru-cevap yöntemiyle bu sanat eserlerine ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları beklenmiştir. Yine bunun gibi araştırmacı, çocukların kazanmalarını beklediği sanatsal becerilerle ilgili bilgi paylaşımları yaparken ve bir tekniğin/becerin doğru şekilde nasıl yapılacağını uygulamalı olarak gösterirken çocuklardan kendisini gözlemlemelerini istemiştir. Dolayısıyla, sanat eserlerine ait reproduksiyonların kullanılmasıyla, program sonunda sanat müzesine bir alan gezisi düzenlenmesiyle, program boyunca tüm uygulamaları dikkatle takip etmelerinin istenmesiyle çocukların sanatı izlemeleri ve gözlem yapma becerilerini geliştirmeleri için bir yol sağlanmıştır. Araştırma sürecinde yapılan gözlemlere göre, süreç boyunca zaman zaman dikkat problemleri yaşasalar da genel olarak çocukların sanat eserlerini inceledikleri ve süreç içinde araştırmacının bilgi veya beceri paylaşımlarını gözlemledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sanat eğitimi doğası gereği görsel bir eğitim olduğu için çocukların gözlem yaparak *görsel okuryazarlık becerilerini* de geliştirdikleri söylenebilir. Bu nedenle, ÖG çocuklarla çalışan yetişkinlerin çocukların bilişsel becerilerini artırmak için gözlem yapma becerilerine katkı sağlayacak şekilde sanat eğitiminden yararlanmaları, sanat eserlerini/reproduksiyonları kullanmaları, sanat müzelerine veya atölyelerine geziler düzenlemeleri gerektiği düşünülmektedir.

Sanat eseri inceleme, sanatsal süreci gözlemleme veya genel olarak sanata katılmayı etkileyen önemli bilişsel becerilerden bir diğeri *dikkatle* ilgilidir. ÖG çocukların

dikkat ve algıda bazı problemler yaşayabileceği bilinmektedir (Eripek, 2012). Bu nedenle, bu araştırmanın standart bir rutinde ilerlemesi sağlanmış, araştırma baştan sona belirli bu rutinle devam ettirilmiş, çocukların dikkat becerilerini engelleyecek durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmacı öncelikle o haftanın temasına geçişi kolaylaştıracak bir sanat eseriyle çocukları tanıştırmış, bu esere ilişkin bir sanat eleştirisi başlatmış, o haftanın temasına ait sanatsal bilgi paylaşımı için doğrudan öğretim yöntemi kullanarak temayı açıklamış ve bu tema çerçevesinde çocukların sanatsal bir uygulama yapmalarını beklemiştir. Etkinliğin tamamlanmasının ardından da çocuklardan kendini ve süreci değerlendirmeleri beklemiştir. Araştırmanın başlamasıyla birlikte tüm çocukların, bu rutine uyum sağladıkları ve süreç boyunca bu rutini takip etmede genel olarak zorlanmadıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmada, dikkat konusunda yaşanan problemlere bakıldığında ise üç çocuğun (Deniz, Çağrı, Metin) dikkatle ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Buna göre, Deniz, Çağrı ve Metin'in kendilerine zor gelen bazı noktalarda çalışmayı bırakmak istedikleri ya da mola verdikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin, dikkati dağıldığında Çağrı'nın masadan kalkıp sınıfta koşmaya başladığı, Metin'in de farklı şeylerle ilgilenmeye başladığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, dikkat süresi daha kısa olan bu üç çocuğun, özellikle Çağrı ve Metin'in, okunması planlanan öykü kitaplarını takip etmede zorlandıkları da görülmüştür. Çocukların dikkatinin dağıldığını gören araştırmacı ise kısa sürede çocukların daha aktif olduğu uygulamalı bölüme geçiş yapmaya gayret etmiştir.

Bu araştırmada en çok dikkat sorunu yaşayan çocuklardan ikisi, zihin yetersizliği tanılı (Metin) ve otizm tanılı (Çağrı) çocuktur. Metin'in dikkat problemi yaşadığı fark edildiği anda ismi tekrarlanarak dikkati çekilmiş, etkinlikle ilişkili sorular sorularak etkinliğe devam etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, yapılan sanat eleştirilerinde, yöneltilen soru eğer tüm gruba yöneltilmişse cevap vermediği, ismi söylenip dikkati çekilince cevap verdiği gözlemlendiği için çocuğa herhangi bir yönerge verilirken önce isminin söylenmesine dikkat edilmiştir. Çağrı ise dikkati dağıldığı noktalarda yerinden kalkıp sınıf içinde koşmaktadır. Ancak, araştırmacı onu yeniden etkinliğe davet ettiğinde karşı gelmeden etkinlik masasına dönebilmektedir. Çağrı'nın yerinden kalkıp koştuğu zamanlara yönelik olarak, araştırmanın başlarında araştırmacı çocuğa yerine dönmesi gerektiğini bildirirken ilerleyen zamanlarda çalışma grubundaki kız çocuklarının da araştırmacı onlardan bir talepte bulunmasa da Çağrı'yı çalışma masasına geri getirdikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmada çocukların bilişsel gelişimi kapsamında ortaya çıkan kayda değer farklı bir bulgu, etkinliklerin uygulamalı olarak yapıldığı bölümlerde minimum düzeyde dikkat problemleriyle karşılaşılması, çocukların dinleyici olduğu durumlarda ise dikkat problemlerinin daha fazla yaşanmasıdır. Örneğin, sanat eleştirilerinde sırasını beklerken pasif dinleyici olan çocukların dikkatinin zaman zaman dağıldığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmada, sanat etkinlikleri sürecinde çocuklar etkinliğin başında bir kez araştırmacı tarafından verilen teknikle ilgili açıklamalara ve yönergeye dikkat etmek durumundadır. Çocukların araştırmacıya ilgisini ve göz kontağını sürekli devam ettirmek zorunda olmayışı ve çocukların süreçte elleriyle duyuşsal/dokunsal uygulamalar yaparak aktif katılım göstermeleri nedeniyle etkinliklerin uygulamalı yapılan bölümlerinin dikkat sorunlarına yol açmadığı düşünülebilir. Bu nedenle, bir sanat etkinliği planlaması yaparken ÖG çocukların dikkat sürelerinin göz önünde bulundurulması ve pasif olacakları zamanın kısa tutulması önerilebilir. Montessori'nin de (1949/2015) bildirdiği gibi, büyük uygarlıkların da küçük çocukların da ilerlemesini sağlayan şey ellerdir. Üç-altı yaş arasındaki çocuklar, çevrelerinde aktif olarak yaptıkları etkinliklerle oluşturdukları becerilerini zamanla kusursuzlaştırırlar. Öyleyse, çocukların planlanmış etkinliklerle ellerinin çalıştırmalarına ilişkin fırsatlar yaratılmalıdır.

Araştırma boyunca bilişsel beceriler kapsamında gözlemlenen bir diğer beceri ise *algıladıklarını hatırlama* becerisidir. Araştırma boyunca, çocukların bu beceriyi geliştirmeleri amacıyla, her etkinlikten önce '*Bir önceki buluşmamızda neler yaptık hatırlıyor musun? ... Geçen sefer buluştuğumuzda kolaj yaptık. Kolaj nasıl yapılır?*' gibi sorular yöneltilerek çocukların sanata ilişkin materyal, durum ve/veya olayı bir süre sonra yeniden söylemeleri beklenmiştir. Bu soruya cevap veren çocuklar pekiştirilmiş, gerektiğinde cevapları genişletilmiş, tepki gelmezse ya da yanlış cevaplar gelirse ipuçları sunulmuş doğru materyal, durum veya olay hatırlatılmıştır. Buna göre, çocukların hatırlama konusunda zaman zaman bir ipucuna gereksinim duyduğu ancak sanatsal terim olarak ifade edemeseler bile ortaya çıkardıkları ürünü hatırlayıp söyledikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle, ÖG çocuklarla çalışan yetişkinlerin, sanat eğitiminde üründen ziyade sürecin bütünlüğüne dikkat çekmeleri ve bu yönde düzenlemeler yapmaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma süresince uygulanan sanat etkinlikleriyle izlenen ve çocuklarda geliştiği gözlemlenen farklı bir eğilim ya da bilişsel örüntü de *meraktır*. Merak etmek, özellikle yeni ve bilinmeyen bir şeyi anlama ve öğrenme isteği; gözlemlenme ve keşfetme

isteği olarak tanımlanabilir (akt. Ölmez Ceylan ve Bakır, 2023; Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2024). Bu araştırmada, çocukların sanata ilgilerini artırmak için merak etmelerini sağlayacak çeşitli durumlar yaratılmıştır. Bu araştırma sürecinde boyunca yapılan gözlemlere göre, çocukların sanata ilişkin merak duygularını hep korudukları, araştırmanın tüm süreçlerinde hem yapılan etkinliğin tekniğine ilişkin merakın hem de kullanılan sanat materyallerine ilişkin ilgi ve merakın araştırma boyunca sürdürüldüğü belirlenmiştir. Çocuklarla ilk etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı elinde büyük bir kapaklı kutuyla gelerek *‘Çocuklar, bu bir sanat kutusu. Bunun içinden her bulduğumuzda farklı materyaller çıkacak ve her seferinde biz farklı bir etkinlik yapacağız’* demiş ve her buluşmada neyin olacağını merak etmelerini beklemiştir. Uygulama yapılan sınıfa gelince çocukların koşarak *‘Bugün ne yapıyoruz’* diye hızla sanat kutusunu açmaları, içindekileri incelemeleri merak ettiklerini gösteren birer örnektir. Yine bunun gibi ETK41’de bir önceki etkinliğe katılamayıp grafiti-duvar resmi sanatını yapamayan zihin yetersizliği tanılı Deniz’in araştırmacıya *‘Bana da öğretir misin?’* diyerek duvar resmi sanatını öğrenmek istemesi araştırma boyunca çocukların bilmedikleri sanat tekniklerini merak ettiklerine ve öğrenmek istediklerine bir örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla sanat etkinliklerinin, ÖG çocuklara merak etme, öğrenme hevesi ve yeteneği aştığı söylenebilir. Çocuklardaki merak duygusuna ilişkin araştırmacı günlüğüne aşağıdaki notlar alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 18 ve 19):

‘Kendi uygulamalarıma başlamadan önce, ilk gözlemlerimi yaptığım sırada çocukların kendi sınıflarındaki sanat etkinliklerini uygularken kullandıkları sanat materyallerini tek tek inceledim. Meraklarını artıracak şekilde, uygulayacağım tüm etkinliklerde kullanacağımız materyalleri, çocuklarınkinden farklı olarak bir ‘sanat kutusu’ içerisinde getirmeye karar verdim. Çocukların hepsinde, tek markaya ait 12’li suluboya vardı. Farklı olması için ben tekli küçük tüpler içinde satılan suluboyaları ve bir 24’lü suluboyayı çocuklara tanıştırdım. Aynı şekilde, tüm çocukların pastel boyaları aynı marka bir pastel boya idi. Ben farklı markaya ait daha kalın uçlu pastel boyalardan ve daha yoğun ve parlak renkli olan pastel boyalardan yararlandım. Bunun gibi, parmak boyaları ile çalıştığımız günlerde, çocukların kendi sınıflarında kullandıklarından farklı renkte örneğin, bakır, gümüş, metalik renkte olanlarından da kullanmalarını sağladım. Benzer şekilde, çocukların daha önce hiç tanışmadıkları damlalık veya sünger fırçayı yakından incelediklerini ve uygulama yapma konusunda büyük istek duyduklarını gördüm. Kendilerinde olmayan bu materyalleri ilk gördüklerinde incelerken gözlerindeki merak duygusunu görebiliyordum...’

Araştırmada, merak eğilimi gibi çocukların *motivasyonları* da gözlemlenen bir diğer durumdur. Motivasyon, çocukların bir alana ilişkin öğrenmeleri için itici güçler arasında yer alır ve motivasyonu artıran önemli bir etmen başarıyı hissetme duygusudur (Akaroğlu, 2014; Eren, 2009). Bu araştırmada, çocukların bilişsel gelişimini desteklemek, motivasyonlarını en üst seviyede tutmak ve hazırlanan programa aktif katılmalarını sağlamak için çocuklar tüm süreçlerde olumlu pekiştirilmiş, materyaller ve etkinlikler her buluşmada ilgilerini çekecek şekilde farklılaştırılmıştır. Ayrıca, araştırma boyunca *çocuğun* sanatçı olduğu, sanat etkinliklerinde başarısızlığın söz konusu olmadığı bilgisi sık sık vurgulanmış ve ilgilerinin de dikkate alınmasıyla sanata katılmaya olan motivasyonlarının sürmesi sağlanmıştır. Bunun gibi, gerçek sanatçılara ait gerçek eserlerin reproduksiyonlarının işe katılmasıyla ya da sanat müzesi gezisiyle birlikte sanat ve günlük yaşamı ilişkilendirmeleri sağlanmış ve sanatın günlük hayatın önemli bir parçası olduğu fikri aşılanmıştır. Süreçteki araştırmacı gözlemleri de, araştırmadaki tüm çocukların sanatsal süreçler boyunca hem farklı sanat tekniklerine hem de sanat materyallerine ilgi duyduklarını, bunlarla tanışmaktan ve deneyimlemekten keyif aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Özellikle, dil-konuşma yetersizliği tanılı bir çocuğun (Asel), bu araştırmada sanata katılma konusunda en fazla motive olan çocuk olduğu gözlemlenmiştir. Asel, araştırmaya başlamadan önce yetersizliğinden dolayı kendini iyi şekilde ifade edememekte, sosyal ve duygusal yönden yalnızlık yaşamaktaydı (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 18). Araştırmaya katılmasıyla birlikte, kendini ifade edebileceği farklı bir yolu bulmuş olması çocuğun özgüvenini artırmış ve bu eğitime katılmak için diğer çocuklardan daha fazla motive olmasını ve bunu sürdürmesini sağlamıştır. Dolayısıyla, ÖG çocuklarla çalışan öğretmen veya ebeveynlerin, bu araştırmada olduğu gibi sanatsal süreçlerde motivasyon artırıcı unsurları göz önüne almaları gerektiği söylenebilir.

Bilişsel gelişim kapsamında araştırma süresince gözlemlenen diğer beceri, *sanatsal yaratım süreciyle ilgili merak ettiklerini sorma* becerisidir. Buna yönelik olarak, çalışma grubundan üç çocuğun (Asel, Ayhan ve Çağrı) araştırma öncesinde öğretmenine bir soru yöneltmediği belirlenmişti. Bu nedenle, araştırma boyunca çocuklara hem sanat alanında bilgi paylaşımı yapılırken hem de sanat eleştirilerinde bir dil modeli olunmuş, sık sık sanatla ilgili sorular yöneltmiştir. Ancak, araştırma sonunda bu çocukların araştırmacıya veya birbirlerine sanata ilişkin sorular sorduğu durumların nedeysen olmadığı gözlemlenmiştir. Buna göre, çocukların teşvik edilmelerine rağmen genel olarak

soru sormaktan kaçındıkları veya süreci yürütmeye yönelik ‘*Bunu nasıl keseceğim, buraya mı yapıştırıyım?*’ gibi sorular olduğu görülmüştür. Çocukların soru sormalarını engelleyen bir neden olarak ikisinin (Asel-Ayhan) esas tanısının dil-konuşma yetersizliği, diğer ikisinin (Eylül-Metin) de ana tanısına ek olarak dil-konuşma yetersizliği bulunması gösterilebilir. Dolayısıyla, sanat etkinliklerinin ve sanat eleştirilerinin planlanması yapılırken tüm ÖG çocukların soru sormalarını gerektirecek şekilde önlemlerin alınmasına, çocukların da ‘soru soran’ kişi olmalarının sağlanmasına önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, araştırmada uygulanan program yoluyla ÖG çocukların sanat alanına özgü teknik ve kavramsal bilgilerinde zenginleşmeler; sanatsal uygulama yapma, ifade etme, hafıza, dikkat, görsel okuryazarlık gibi becerilerinde gelişmeler; bunun yanında merak etme, bağımsızlık, özgüven duyma eğilimlerinde de çeşitli olumlu farklılaşmalar kaydettikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırıldığında (Alvino, 2000; Başyurt ve Taşkesen, 2023; Catterall, 2002; DeCleene, 2015; Hickman, 2005; Polster, 2010; Tyler ve Likova, 2012), bu araştırmada belirlenen sanat eğitiminin ÖG çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağladığıyla ilgili gözlemlerin alan yazınla örtüştüğü söylenebilir. Yapılan gözlemler, görsel-işitsel materyaller kayıtları ve araştırmacı günlüğünden yararlanarak elde edilen bu veri, aynı zamanda çocukların ebeveynleri, okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle de örtüşmektedir. Ebeveynlere ait görüşme bulguları beşinci araştırma sorusunda (Bkz. Bölüm 4.5), okul öncesi öğretmenlerine ait bulgular altıncı soruda (Bkz. Bölüm 4.6) ve özel eğitim öğretmenlerine ait yorumlar da yedinci araştırma sorusunda (Bkz. Bölüm 4.7) ele alınmıştır.

Dil Gelişimi Alanı

Sanat etkinlikleri süresince gözlemlenen diğer alanlarından biri dil gelişimi alanıdır. Bu kapsamda, sanatla ilgili olarak ele alınan beceriler şunlardır:

- DG1. Sanat etkinlikleri süresinde sanatsal öğelere ilişkin sözcükler/terimler kullanır.
- DG2. Sanata ilişkin (süreçlere, yeni ve alışılmadık sanat materyallere/sanat tekniklerine ilişkin vb.) sorular sorar.
- DG3. Önceden anlamını bilmediği/adını duymadığı sanata ilişkin sözcüklerin (doku, mozaik vb.) anlamlarını söyler.
- DG4. Kendi sanat çalışmaları hakkında konuşur/öyküler oluşturur.
- DG5. Başkalarının sanat çalışmaları hakkında konuşur/öyküler oluşturur.
- DG6. Akranlarla birlikte sanat sohbetleri yapar.

- DG7. Grupla yapılan sanat eleştirisinde söz alır.
- DG8. Sanata ilişkin okunan öykü kitaplarındaki sorulan soruları yanıtlar.

Araştırma Öncesi Dil Gelişimi Alanına İlişkin Bulgular. Bu araştırma kapsamında ÖG çocukların araştırma öncesindeki ilk gözlemlerini yansıtan GGF nin dil gelişimiyle ilgili maddelerine yönelik olarak araştırmacı, programı uygulamadan önce sınıf ziyaretlerinde bulunarak çocukları kendi sınıflarında gözlemlemiş ve gerekli noktalarda çocukların öğretmenlerinden bilgi toplamıştır. Ayrıca, çocukların Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporları (ÇÖZGER), Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından hazırlanan Eğitsel Değerlendirme ve Yerleştirme Raporları ve öğretmenlerinin hazırladıkları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) dosyaları dikkatle incelenmiştir.

Yapılan bu incelemede, çalışma grubunda yer alan iki çocuğun (Asel-Ayhan) dil-konuşma yetersizliği tanısı olduğu, zihin yetersizliği tanılı iki çocuğun (Eylül-Metin) da tanılarına eşlik eden dil-konuşma yetersizliği bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerinden alınan bilgiye göre, bu dört çocuğun ifade edici dil becerilerinde çeşitli yetersizlikleri bulunduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, belirlenen becerileri izlemek için çocukların kendilerini ifade etmeleri amacıyla iletişimsel anlam içeren mimik-jest kullanmaları, ellerini kullanarak ifade etmeye çalışmaları veya hazırlanan görsel yardımıyla gösterme (uygun görseli işaretleme) gibi sözel olmayan ifade biçimleri de onaylanmıştır. Çocuklar sözel ya da bu sıralanan sözel olmayan ifade biçimlerini kullansalar da ilgili beceri formlara ‘Yapar/+’ olarak kodlanmıştır. Farklı bir deyişle, çocuklar sözel olmayan şekilde de iletişim kuruyorsa ve belirlenen beceriyi gerçekleştiriyorsa, beceriyi ‘Yapar/+’ olarak değerlendirilmişlerdir. Çocukların araştırma öncesindeki dil gelişimiyle ilgili bulguları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Dil Gelişimi Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±
DG1	+				–		+			–			–			+		
DG2	+				–		+			–			–			+		
DG3		–			–			–			–			–			–	
DG4		–			–			–			–			–			–	
DG5		–			–			–			–			–			–	
DG6		–			–			–			–			–			–	
DG7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
DG8	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; –: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 42’de görüldüğü gibi, çocukların dil gelişimi alanında sergiledikleri becerileri oldukça yetersizdir. Buna göre, çocukların araştırma öncesindeki ilk gözlemlerinde üç zihin yetersizliği tanımlı çocuğun (Deniz, Eylül ve Metin), *sanat etkinlikleri süresinde sanatsal öğelere ilişkin terimler kullandıkları* diğer üçünün ise (Asel, Ayhan ve Çağrı) sanat etkinliklerinde herhangi bir şekilde iletişim becerilerini sergilemedikleri belirlenmiştir. Çocukların sanatla ilgili kullandıkları sözcüklere/terimlere bakıldığında, genellikle sanatsal materyallerin isimlerini doğru söyledikleri, resim yaptıklarını veya boyama yaptıklarını bildirdikleri ancak bu araştırmada kullanılan pek çok terimi (örneğin, batık, heykel, mozaik vb.) kullanmadıkları görülmüştür. Benzer şekilde, yine bu üç çocuğun sanat etkinlikleri süresince *sanata ilişkin sorular sordukları* görülmüştür. Sordukları soruların içeriklerine yakından bakıldığında ise süreci nasıl yürüteceklerine ilişkin sorular sordukları gözlemlenmiştir. Örneğin, ‘*Bunu buraya mı yapıştıracağım? Şurayı mı boyayacağım?*’ vb. Bunun dışında, herhangi bir çocuğun bu araştırma kapsamında belirlenen diğer dil becerilerini sergilemedikleri gözlemlenmemiştir. Ayrıca, sınıflarda sanat eleştirisi yapılmadığı için *sanat eleştirisinde söz aldıkları* veya sanatla ilişkili bir kitap okunmadığı için de *sanata ilişkin okunan öykü kitaplarındaki sorulan soruları yanıtladıkları* gözlemlenmemiştir.

Okul Öncesi Eğitimi Programının amaçlarından biri *Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarının sağlanmasıdır* (MEB, 2024). Bu amaç, okul öncesi dönemdeki çocukların sözlü iletişim becerilerinin gelişmesine özellikle önem verildiğinin de bir kanıtıdır. Bu nedenle, bu araştırma için hazırlanan sanat etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Programıyla uyumlu olarak çocukları dil becerilerinde de desteklemesine özen gösterilmiştir. Bu amaçla, sanat etkinlikleri uygulanırken çalışma grubundaki çocukların dil becerilerini desteklemek için *model olma, paralel konuşma, kendi kendine konuşma, soru sorma* gibi çeşitli doğal dil öğretim stratejilerine (Ö. Diken, 2013) başvurulmuştur.

Yapılan araştırmalarda, öğrenme yaşantı sonucu ortaya çıktığı için dil becerilerinin kazanılmasında model olmanın oldukça önemli olduğu ve yakın çevresindeki kişiler uygun dil modeli olduğunda çocukların dile ilişkin beceri ve kavramları öğrendikleri belirlenmiştir (Ö. Diken, 2013). Bu nedenle, bu araştırmada *model olma* stratejisine yönelik olarak, araştırmacı, tüm süreçte çocuklara uygun dil modeli olmaya, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaya dikkat etmiştir. *Paralel konuşma* stratejisine yönelik ise, çocuk, sanat etkinliklerini uygularken bir cevap beklenmeden

onun duyacağı şekilde süreçte yaptıkları araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Örneğin *“Burada en çok sarı rengi kullanıyorsun. Senin gibi ben de bunu sevdim... Makasla kesim yapıyorsun. Kesim yapmanın eğlenceli olan yönü sence nedir?”* vb. sorularla bir iletişim başlatılmaya çalışılmıştır. *Kendi kendine konuşmalarda* ise, araştırmacı çocuklarla aynı ortamdayken kendi yaptıklarını sözel olarak ifade etmiştir. Bu aynı zamanda, sanat alan bilgisini çocukla paylaşma olarak da değerlendirilebilir: *“Çatal baskısı yapmak için önce elime bir çatal alıyorum. Tabaktaki boyanın içinde çatalımı gezdiriyorum. Böyle daireler yaparak ya da sağa sola hareket ettirerek çatala boya gelmesini sağlayabilirsin. Sonra, tavşanın tüylerini oluşturmak için bu boyalı çatalı tavşan resmi olan kâğıda gezdiriyorum ve hafifçe bastırıyorum. İşte böyle... Sonra çatalı kaldırıyorum. Bu çatalla yaptığım baskılarla tavşanın tüylerini oluşturmuş oldum. Çatal baskım şimdi hazır”* vb.

Araştırmada başvurulmuş diğer strateji doğru sorular sormadır. Sanatsal uygulamalar yaparken, sanat konuşmaları yapmak ve çocukları düşünmeye, analiz etmeye yöneltecek açık uçlu sorular sormak çocukların hem sanatsal gelişimi hem de dil gelişimi için önemlidir (Althouse, Johnson ve Mitchell, 2003). Bu amaçla, tüm araştırma boyunca çocukların sanatsal konuşmalar yapabilmelerini kolaylaştırmak için sıklıkla açık uçlu sorular sorulmuştur: *“Burada, tıraş köpüğünün içine neler çizdiğini anlatmanı istiyorum... Kolajını neden sadece köpek resimleri ile oluşturmayı tercih ettin?... Kalemimiz veya boyamız yokken nasıl resim yapabiliriz?... Bu resimle ilgili en çok neyi sevdim?... Bugün yaptığımız çalışmayla ilgili olarak neler söylemek istersin? Bu resimden bir şeyi çıkarmak istesen neyi çıkardın? Neden?”* vb. Ardından, sorulan sorulara cevap vermeleri için beklenmiş, çocukların verdiği cevaplar genişletilerek sohbet devam ettirilmiştir.

Araştırma Sonunda Dil Gelişimi Alanına İlişkin Bulgular. Araştırma süresince çocuklar etkinliklerde dikkatle gözlenmiş ve gözlem notları araştırmacı günlüğüne not alınmıştır. Araştırma sonunda da video kayıtları, gözlemler ve günlükten yararlanılarak GGF her çocuk için ayrı ayrı yeniden doldurmuştur. Araştırmanın tamamlanmasının ardından sanat portfolyoları tek tek incelenmiş ve çocukların dil gelişimi alanındaki gözlemlerini yansıtan bulgular Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Dil Gelişimi Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
DG1	+					±	+			+					±	+		
DG2	+				-		+					±		-		+		
DG3	+			+			+			+			+			+		
DG4	+					±	+			+					±	+		
DG5	+					±	+			+					±	+		
DG6	+					±	+			+					±	+		
DG7	+			+			+			+			+			+		
DG8	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 43'e göre, araştırma öncesiyle karşılaştırıldığında çocukların uygulanan program sonunda daha fazla beceriyi gerçekleştirmeye başladıkları görülmektedir. Başka bir ifadeyle, araştırma sonunda çocuklardan ikisinin (Asel ve Çağrı) *soru sormaktan* kaçındığı, diğer tüm çocukların tüm becerileri gerçekleştirebildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, dil konuşma yetersizliği tanılı Asel'in ve otizm tanılı Çağrı'nın araştırmacının sözel yardımıyla; diğer çocukların ise yardım almadan çeşitli *sanatsal terimler kullandıkları, kendisinin veya başkasının sanat çalışmaları hakkında konuştukları, akranlarla birlikte sanat sohbetleri yaptıkları* görülmüştür. Tüm çocukların yardımsız gerçekleştirdiği beceriler ise önceden anlamını bilmediği/adını duymadığı doku, mozaik gibi *sanata ilişkin sözcüklerin anlamlarını söyleme*, küçük bir çocuk grubuyla yapılan *sanat eleştirilerinde söz alma* ve *sanata ilişkin okunan öykü kitaplarındaki soruları yanıtlama* olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, uygulanan sanat eğitimi yoluyla çocukların dil becerilerine katkı sağlandığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında sanat etkinliklerinin uygulanmaya başlamasıyla birlikte, çalışma grubundaki tüm çocuklarda dil alanında olumlu değişiklikler gözlenmeye başlanmıştır. Gözlemlenen olumlu değişimlerden ilki *sanata ilişkin sözcükler/terimler kullanmalarıdır*. Bu araştırmadaki etkinlikler süresinde, hedef sözcüklerin kullanılmasına ve “*Haydi sen de tekrarla*” denilerek sanata ilişkin hedef sözcüklerin çocuklar tarafından da tekrarlanmasına dikkat edilmiştir. Çocukların sıklıkla kullandıkları sözcükler/terimler incelendiğinde ise *sanatçı, sanat, eser, sanat eseri* sözcükleri olduğu görülmüştür. Ayrıca, her etkinlik sonunda değerlendirme sürecine çocukların bizzat katılmasına önem verilmiş ve çocuklar tarafından sürecin değerlendirildiği KİF analiz edilerek bu konuda veri elde edilmiştir. Buna göre, çocukların sanata ilişkin öğrendikleri heykel, duvar resmi,

müze gibi birçok sözcüğü/terimi etkinlik sonunda hatırladıkları ve sanata ilişkin sözcüklerin anlamını doğru söyledikleri gözlemlenmiştir (Bkz. Tablo 6). Althouse ve diğerlerine (2003) göre, yetişkinler sanatsal bir dil kullanarak çocuklara model olduğunda çocuklar da kendi resimleriyle veya bir sanatçının eseriyle ilgili konuşurken sanatla ilişkili sözcükler kullanmaya başlar. Araştırma günlüğüne not edilen aşağıdaki ifadeler, bu duruma açıkça bir örnek teşkil etmektedir:

“... Eylül’ün anne ve babasıyla konuşurken sohbete öyle dalmıştık ki Eylül’ün okuldan çıkış saatinin geldiğini bile fark edemedik. Biz anneye konuşmaya devam ederken babası Eylül’ü kendi sınıfından alıp yanımıza getirdi. Eylül, sınıfında bir resim yapmış. Onu babasına gösterdi. Babası, ‘Aferin kızım. Güzel olmuş. Kim yaptı bu resmi?’ diye sordu. Eylül de kendisiyle gurur duyarak ve neler bildiğini göstermek istediğini vurgulamak için ‘Baba, bu resmin sanatçısı benim’ diyerek karşılık verdi. Bu cevap karşısında, babası da annesi de çok şaşırdılar, birbirlerine baktılar... Eylül’ün etkinlikler sırasında bizim sıkça kullandığımız ‘sanatçı’ terimini kullandığına şahit olmak bu araştırmanın çocuklara olumlu katkılar yaptığını hem bana hem de Eylül’ün ebeveynlerine göstermiş oldu” (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 22).

Araştırmanın uygulanmasıyla geliştiği gözlemlenen diğer beceriler arasında kendisinin veya başkasının sanat çalışmaları hakkında konuşma, küçük bir grup içinde yapılan sanat eleştirilerinde söz alma ve sanata ilişkin okunan öykü kitaplarındaki soruları yanıtlama becerileridir. Araştırma öncesinde yapılan gözlemlerde, çocukların sınıflarında bu becerileri sergileyecekleri herhangi bir etkinlik yapılmadığı belirlendiği için bu becerileri gözlemlenememişti. Bu araştırma için hazırlanan sanat etkinliklerinin temel bileşenlerinden biri sanat eleştirisinin yapılmasıdır. Sanat eleştirisi, doğal olarak soru sormayı ve cevap vermeyi, başka bir deyişle sohbet etmeyi gerektirmektedir. Araştırma boyunca yapılan gözlemlerde ise tüm çocukların sanat eserlerinin reproduksiyonları inceledikleri, bunlarla ilgili yapılan sanat eleştirilerine katıldıkları, aralarında bireysel farklılıklar olsa da tüm çocukların duygularını, düşüncelerini, fikirlerini paylaştıkları, dolayısıyla dili iletişim kurmak amacıyla kullandıkları görülmüştür. Bireysel farklılıklar açısından bir inceleme yapıldığında ise aynı tanı grubundaki çocukların dil gelişimlerinin benzer örüntüde olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, araştırma grubundaki dil-konuşma yetersizliği tanılı iki çocuktan Asel’in ses tonunu ayarlayamadığı, ya grup içinde kimsenin duyamayacağı kadar kısık sesle cevap verdiği ya da cevap vermemek için araştırmacıyla zaman zaman göz temasından kaçındığı gözlemlenmiştir. Ancak dil konuşma yetersizliği tanılı diğer çocuğusa (Ayhan) sözcükleri/terimleri söyleme, cümle kurma, sohbete katılma ve sürdürme konusunda

oldukça girişken olduğu, sözcüğü tam olarak çıkartırken zaman zaman kekelese de çıkarana kadar çabaladığı görülmüştür. Dil gelişiminde tanı grubuna göre bir örüntünün olmadığı diğer bir durumsa zihin yetersizliği tanıli üç çocuk arasında gözlemlenmiştir. Buna göre, ana tanısı zihin yetersizliği olan iki çocuğun (Eylül ve Deniz) sohbet sırasında konuşmak için sıra bekledikleri ancak birinin (Metin) konuşmak için sabırsız davrandığı, konuşmak için sırasını beklemekte zorlandığı görülmüştür. Ayrıca, tüm çocukların sanat eleştirilerinde bir sohbe katılma becerilerinde hevesli oldukları ancak soru sorma ve sohbeti başlatma becerilerinin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

Richards'a (2003) göre, sanatsal süreç, doğal olarak, farklı bilgi, beceri ve eğilimlerin oluşmasını destekler. Bu süreçte elde edilen deneyimler de çocukların okuma ve yazma kavramlarıyla bağlantı kurmalarına yardım etmesi bakımından oldukça değerlidir. Çocuklar sanatla ilgilendikçe yazı farkındalığı ve anlam bilgisi gibi okuryazarlıkla ilgili bileşenler konusundaki bilişsel yeterlilikleri arttığı için sanatta geçirilen süre, bir bakıma soyut kavramları somutlaştıran bir prova sürecidir. Bu araştırmada, çocukların sözcük bilgisi edinmelerini desteklemek ve sözcük dağarcığını genişletmek amacıyla sanat eserlerinin reproduksiyonları ve resimli öykü kitapları kullanılmıştır. Ayrıca, sanat eleştirisi yaparken araştırmacı çeşitli sorular yönelterek çocukların cevap vermesini beklemiş, doğal olarak çocukların bir sohbet sırasında söz alma, sıra bekleme, sohbeti sürdürme becerilerini de desteklemiştir. Benzer şekilde, resimli öykü kitaplarının kullanılmasıyla da cümle kurma, olay sırasını söyleme gibi beceriler de desteklenmeye çalışılmıştır.

Okul öncesi sınıflarında çeşitli etkinlikler, materyaller veya rutinlerle çocukların dil ve okuryazarlık gelişimi teşvik edilir. Dil gelişimini destekleyen etkinliklerden biri de sanat etkinlikleridir. Kendini ifade etme ve iletişim kurma gibi birçok ortak özelliği paylaştıkları için dil ve sanat yakından ilişkilidir (La Croix, Sanders Austin, Pegoraro Schull, Miller ve Kidd, 2024). Sanat ve okuryazarlıkla ilgili etkinlikler bütünleştirildiğinde her iki iletişim biçimi de desteklenir, çocukların çok yönlü gelişimine katkıda bulunulur (Sorensen, 2010). Bu araştırmada sanat etkinlikleri yardımıyla çocukların okuma farkındalığı, yazı farkındalığı gibi erken okuryazarlık becerilerini destekleyici etkinlikler de yapılmıştır.

Araştırmada uygulanan sanat etkinliklerinin çocukların dil becerilerine katkılarından biri *okuma farkındalığı ve kitap sevgisi* kazanmalarına yardım etmesidir.

Araştırmanın bazı süreçlerinde, bunların geliştirilmesi amacıyla çocukların hem genel hem de sanata ilişkin sözcük dağarcıklarını artırmak için resimli öykü kitaplarından yararlanılmıştır. Araştırma öncesi yapılan alan yazın incelemesinde, ÖG çocukların sözcük öğrenimini ve anlam bilgisini genişletmek için resimlerden ya da görsellerden yararlanılmasının okuryazarlık becerilerine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir (Jacob, Ademokoya, Eni-Olorunda ve Oyundoyin, 2021). Bu konuya ilişkin yapılan gözlemlerde, en sık zihin yetersizliği tanılı Eylül olmak üzere, tüm çocukların resimli öykü kitaplarıyla ilgili konuştukları, kendilerine kitap okunmasını istedikleri, kitapları okuyormuş gibi yaptıkları görülmüş ancak bir kitap bitene kadar dikkatlerini kitaba veremedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu araştırmadaki etkinliklerin yürütüldüğü sınıf, okulun kütüphanesi olarak da kullanılmaktadır. Burada çok sayıda çocuk kitabı bulunmaktadır. Sanat etkinliklerini tamamlama süresi değişken olduğu için araştırmacı etkinliğini tamamlayan çocukların isterlerse sınıflarına dönebileceklerini, isterlerse de kitapları inceleyebileceklerini bildirmiştir. Araştırma sürecinde hiçbir çocuğun sınıfına dönmediği, en fazla zihin yetersizliği tanılı Eylül olmak üzere, çocukların zaman zaman kütüphanede var olan kitapları inceledikleri görülmüştür.

Araştırma kapsamındaki sanatsal uygulamaların çocukların dil becerilerine diğer bir katkısı da *yazı/harf farkındalığı* alanında gözlemlenmiştir. Sanatın öğeleri, tasarım elemanları, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sözcük anlam bilgisi arasında çeşitli ilişkiler vardır. Örneğin, sanatın elemanlarından biri *çizgidir*. *Harf bilgisi* ise bir okuryazarlık bileşenidir. Yatay, çapraz, dikey, kavisli gibi temel çizgi türleri vardır. Bir çocuğun harfleri yazması, bu çeşitli çizgileri çizmesi yoluyla gerçekleşir (Richards, 2003). Çizim yapmak, yazı yazmayı öğrenmeye ilgili ve yazmaya geçişi kolaylaştıran bir yazı öncesi beceridir. Çizimde de yazı yazmada da çizgiler, şekiller ve boşluklar vardır (Althouse vd., 2003). Çocuk sanatla meşgul oldukça, kendini ifade edebilmesi için yeni bir kapı aralanır. Yazmaya henüz hâkim olmasa bile bu açılan kapı, çocuğun düşünce süreçlerini güçlendirir ve sözcük dağarcığını genişletir. Böylece, çocuğun yazılı anlatım geliştirmesi de kolaylaşır (Richards, 2003).

Bu araştırmanın ilk haftasında çocuklar çizgi türleriyle tanıştırılmış, çizgilerin sanatla bağlantısı açıklanmış, ilerleyen tüm etkinliklerde çizgi vurgulanmış, çocukların çizgiye ilişkin farkındalık kazanmaları sağlanmıştır. Benzer şekilde, sanat ve okuryazarlık bağlantılarını genişletmelerine yardımcı olmak için ETK24' de özel bir

etkinlik yürütülmüş, çocuklara harf farkındalığı kazandırılmak istenmiştir. Bu aşamada araştırmacı ve zihin yetersizliği tanılı Deniz arasında ilginç bir diyalog da kaydedilmiştir:

‘Bugün kolaj temalı etkinliklerin son günüydü. Diğer çocuklar hasta olduğu için bugün yalnızca Deniz’le birlikte çalıştık. Daha önce de Deniz’le birlikte yalnız çalıştığım bir etkinlik olmuştu. Etkinlik, çeşitli alfabelerdeki harfleri istenilen şekilde kesip-düzenleyip-yapıştırmayı gerektiren bir etkinlikti. Bugün, farklı kültürlere ait alfabeleri ve harfleri tanıtırken, Deniz’in bizim kullandığımız alfabedeki neredeyse tüm harflerin ismini bildiğini gördüm. Çocuk, harfleri gördüğünde kendiliğinden isimlerini söylemeye başladı. ‘Ğ’ harfine gelince “Bunu bilmiyorum. Bu harfin adı ne?” diye sordu. Ben de “Yumuşak g” diye yanıtladım. Ardından alfabeyi değiştirdik ve Hint alfabesindeki harfleri incelemeye başladık. Çocuk, üzerinde ğ harfinin üzerindeki gibi eğri bir çizgi olan ve n harfine benzeyen bir harf gördü. Yine “Bu hangi harf?” diye bana sordu. Ben de “Bu alfabeyi ve harfi ben de bilmiyorum” diye yanıtladım. Tam “Senin için araştırıp bir sonraki buluşmamızda sana söyleyeceğim” diyecekken, çocuk “Bu yumuşak N, yumuşak N harfi bu” dedi...’ (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 46).

Bu diyalog, bir ÖG çocuğun gelişiminde, her gelişim alanının birbiriyle aynı hızda ilerlemeyebileceğini de göstermiştir. Deniz zihin yetersizliği tanılı ve ince motor becerileri zayıf bir çocuktur. ETK24, Deniz’in ince motor becerileri daha az yeterli iken dil ve bilişsel gelişimde daha hızlı yol aldığını, algılarının açık olduğu için sorular sorarak çeşitli bilgileri öğrenmeye çalıştığını, görsel algısının geliştiğini, öğrendiği bir bilgiyi yeni bir durumu/bilgiyi öğrenirken temel olarak kullandığını, öğrendiklerini transfer ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Sanat eleştirilerinde kullanılan reproduksiyonların ve öykü kitaplarının, çocukların dil becerilerine diğer bir katkısı da *görsel materyalleri okuma* becerilerine katkı sağlamasıdır. Araştırmacı, sanat eleştirilerinde eleştiri basamaklarına uygun şekilde sorular sorarak çocukları konuşmaya teşvik etmiştir. Bu yolla, hem düşüncelerini aktarmaları hem kendilerinin ve başkalarının sanatlarına odaklanmaya hem de sanatla ilişkili sözcük dağarcıklarını genişletmeye yardım etmiştir. Akhtar ve Gernsbacher’e (2007) göre, erken alıcı dili oluşturmak, sanat izleme deneyimlerinin doğal bir sonucudur ve çocukla yetişkin arasındaki konuşma bir nesneye veya görüntüye odaklandığında (ortak dikkat) kelime dağarcığı da artabilir. Bu araştırma boyunca yararlanılan yerli ve yabancı pek çok sanatçının sanat eseri ve çeşitli resimli öykü kitaplarıyla, çocuklar sanat sohbetleri yapmaları için cesaretlendirilmiştir. Ayrıca, görsel kültürün bir parçası olan bu eserler yardımıyla bir eseri/görseli inceleme becerilerine ve görseldeki mesajları almada/anlamada ustalaşmalarına yardım edilmeye çalışılmıştır. Süreç boyunca yapılan

gözlemler ise çocukların bu dönemde okuma yazma bilmedikleri için görsel okuyucular olduklarına, kullanılan görsel materyalleri dikkatle incelediklerine, bunlara ilişkin araştırmacı tarafından sorulan sorulara yanıt verdiklerine ve renk, çizgi, şekil, nokta, alan gibi sanatın öğelerini gösterdiklerine/söylediklerine işaret etmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın çocukların görsel materyalleri okuma becerileri geliştirme konusunda katkısı olduğu söylenebilir.

Bu araştırma çocukların dil alanında gelişmelerine katkı sağlarken, uygulamaların yürütüldüğü bazı süreçlerde iki tür zorlukla da karşılaşmıştır. Bunlardan ilki, çocuk kitaplarının yer aldığı etkinlikler için planlandığı gibi yapılamayan bazı bölümlerin olmasıdır. Bu çalışmada, çocuk kitaplarından sanat eleştirisi yapmak veya sanata ilişkin yer alan bir terimin/öğenin (nokta, çizgi, origami gibi) vurgulanması amacıyla yararlanılmıştır. Sanata ilişkin okunması planlanan bazı kitapların çocukların dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle ya tamamı okunamamış yarım bırakılmış (ETK20’de Kâğıttan Şehir isimli kitap) ya da pasif oldukları bölümlerde dikkatleri dağıldığı görüldüğü için kitap hiç okunamadan doğrudan sanatsal uygulamalara geçilmiştir (ETK1’de Nokta isimli kitap). Okunamayan kitapların ise çocukların evlerine sırayla gönderilerek ebeveynleri tarafından okunması sağlanmıştır. Bu nedenle, ÖG çocuklar için etkinlik planlanmasında çocukların dikkat becerilerinin göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Sanat eleştirileri yapılırken karşılaşılan diğer bir zorluk ise çalışma grubundaki zihin yetersizliği tanımlı bir çocuğun (Metin) sanat eleştirilerinde/sohbetlerinde sıranın kendisine gelmesini bekleyememesi, diğer çocuklar söz almışken sabırsız davranması, ‘Bir sus. Onu ben söyleyecektim’ gibi ifadelerle kızıp küsmesidir. Böyle durumlarda, çocuğa diğerleri konuşurken sabırla beklemesi gerektiği kuralı hatırlatılmıştır. Metin dışındaki diğer tüm çocuklarsa, sanat sohbetlerinde birbirlerini dinlemişler, sıranın kendilerine gelmesini sabırla beklemişler ve diğerlerinin bakış açılarına, fikirlerine saygılı davranmışlardır. Dolayısıyla, sıra bekleme becerisinde zorluk yaşayan Metin gibi ÖG çocukların hem dil hem de sosyal-toplumsal gelişimlerine katkıda bulunacak öğretimlerin planlanıp uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, dört farklı tür iletişim yolu başka bir deyişle *konuşmalar* gözlemlenmiştir. Bunlar, çalışılan temaya uygun olarak kullanılan *sanatsal dil*, *çocuklar arasında geçen sosyal konuşmalar*, *araştırmacıyla çocuklar arasında yaşanan etkileşimle*

ortaya çıkan konuşmalar ve sözel olmayan ifadeler kullanılan iletişim dilidir. Araştırmada gözlemlenen ilk tür konuşma, ele alınan temaya uygun kullanılan *sanatsal dildir*. Araştırmacı, araştırma boyunca her buluşmada belirlenen temaya özgü nitelikleri açıklarken sanatsal bir dil kullanmıştır. Yapılan gözlemler, çocukların da araştırmacıyı takip ederek bireysel özelliklerine göre farklılaşan şekilde, sanat türlerine ve tekniklerine ilişkin teknik terimlerin olduğu bir dil geliştirmeye başladıklarına işaret etmiştir. Örneğin, zihin yetersizliği tanılı Eylül'ün sık sık 'sanatçı' terimini kullanması gibi. Gözlemlenen ikinci tür iletişim dili, doğrudan sanatla ilgisi olmayan ve çocukların günlük deneyimlerini paylaştıkları *sosyal konuşmalardır*. Bir topluluk içinde yapılan sanat etkinliklerinin muhtemel bir getirisi olarak çocuklar arasında çeşitli etkileşimler yaşanmış ve dil-konuşma yetersizliği tanılı Asel en az olmak üzere, araştırma boyunca tüm çocukların aralarında çeşitli sosyal konuşmalar yaptığı gözlemlenmiştir. Üçüncü tür gözlemlenen konuşmalar ise, araştırmacı ile çocuklar arasında yaşanan etkileşimle ortaya çıkan konuşmalardır. Örneğin etkinlik için buluşulduğunda çocukların etkinliğe başlamadan önce araştırmacıya günlük hayatlarından bahsetmeleri, birlikte şarkı söylemek istemeleri ya da iki tarafın da birbirlerine sorular sorup yanıt vermesini kapsayan sohbetlerin yapılması gibi. Gözlemlenen dördüncü tür dilse, çalışma grubundaki bazı çocukların dil-konuşma yetersizliğinden kaynaklanan şekilde sözel olmayan yollarla iletişim kurmayı tercih ettiği bir yoldur. Örneğin, bir çocuğun araştırmacıyla göz göze gelerek etkileşimde olduğunu bildirmek üzere başını salladığı veya başparmağını havaya kaldırarak evet işareti yaptığı pek çok durum gözlemlenmiştir. Benzer şekilde bir etkinlikte (ETK40) resim yapılacak kağıt yere düştüğünde Asel, araştırmacıyı dürterek sözel olmayan şekilde onu bu durumla ilgili uyarmıştır. Dolayısıyla, araştırmadaki tüm ÖG çocukların fikirlerini ve duygularını sözlü ya da sözel olmayan yollarla ifade edebildikleri söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmadaki sanat eserlerini izlemeye/gözlemlemeye yönelik yapılan sanat eleştirisine dayalı yöntem aracılığıyla çalışmaya katılan tüm çocukların sanata ilişkin sözcük dağarcıklarının bireysel olarak az ya da çok geliştiği ve konuşanı dinleme, söz alma, sohbet başlatma, sorulara cevap verme gibi beceriler kazanmalarına yardım ettiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinin kendisinin erken okuryazarlıkla ilgili görsel okuma, sözcük bilgisi gibi kavramları desteklediği de görülmüştür. Dolayısıyla, araştırma süreci boyunca sanatsal terimlerinin kullanılmasına özen gösterilmesinin, dil stratejilerine yer verilmesinin, çocuklara ve sanatsal sürece

değer veren olumlu dil kullanılmasının ve sanat eleştirileri yapılmasının çocukların dil becerilerinin gelişmesine yardım ettiği söylenebilir. Araştırma öncesinde araştırmada yer alan çocukların kendi sınıflarında sanat eleştirileri/sohbetleri yapılmadığı dolayısıyla çocukların sanatsal sohbetlere katılma fırsatlarının olmadığı belirlenmişti. Sanatsal sohbetlerin çocukların dil gelişimine olan katkılarını nedeniyle öğretmen veya ebeveyn gibi yetişkinlerin okulda ve çocuğun günlük yaşamında sanat eleştirisine yer vermeye dikkat etmeleri düşünülmektedir. Erken çocukluk dönemlerinin ilk yıllarında çizimler yapmak ve bunlar hakkında konuşmak, yazmaya doğal bir geçiş sağlar (Horn ve Giacobbe, 2023). Ülkemizdeki okul öncesi programına göre (MEB, 2024) okul öncesi dönemde çocukların ortaya çıkan erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çalışmalar yapılır ancak okuma-yazma öğretimi yapılmaz. Bu nedenle, bu araştırmada uygulanan sanat etkinliklerinin çocukların ilkokuldaki okuma-yazma çalışmalarını kolaylaştırmaya yardım edebileceği de düşünülebilir.

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı

Bu araştırmada uygulanan sanat etkinlikleriyle izlenen gelişim alanlarından diğeri sosyal-duygusal gelişim alanıdır. Bu kapsamda ele alınan beceriler şunlardır:

- SDG1. Küçük grup etkinliği olarak yapılan sanat etkinliklerine katılır.
- SGD2. Sanat etkinliklerinde yetişkinden bağımsız olarak çalışır.
- SDG3. Grupla yapılan çalışmalarda akranlarıyla işbirliği yapar.
- SDG4. Sanat merkezi kurallarına uyar.
- SDG5. Sanat çalışmaları sırasında gerektiğinde kendi gereksinimlerini öğretmene bildirerek yardım ister.
- SDG6. Sanat çalışmaları sırasında gerektiğinde sırasını bekler.
- SDG7. Akranları sanat çalışması yürütürken kendi çalışması ile ilgilenir (müdahale etmeme/karalama yapmama vb).
- SDG8. Sanat çalışmaları sırasında gerektiğinde materyalleri akranlarıyla paylaşır.
- SDG9. Ortak kullanılan materyallere dikkat eder/özenli kullanır.
- SDG10. Sanat etkinliklerine katılmaktan mutluluk duyar/mutlu olduğunu belli eder.
- SDG11. Kendisi için yeni ve alışılmadık sanat materyallerine/tekniklerine olumlu tepkiler verir.
- SDG12. Çeşitli sanat çalışmalarına ilişkin duygularını paylaşır.
- SDG13. Bir sanat eserine/çalışmaya akranlarının kendisinden farklı tepkiler verebileceğini kabul eder.
- SDG14. Başkalarının sanatını takdir eder/saygı duyar.
- SDG15. Sanat çalışmasını geliştirmekle ilgili bir akranın veya öğretmenin verdiği önerileri dinler/dinlemeye istekli olur.

Araştırma Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına İlişkin Bulgular.

Araştırmanın başında doldurulan GGF nin sosyal-duygusal gelişimle ilgili maddelerine yönelik olarak, ÖG çocuklar hem kendi sınıflarında hem okulun oyun salonu veya okul bahçesi gibi alanlarında gözlemlenmiş hem de öğretmenlerinden bilgi toplanmıştır. Buna göre, çocukların sınıflarında sanat etkinliklerinin *büyük grup etkinliği* olarak yapıldığı ve tüm çocukların sanat etkinliklerine katıldıkları gözlemlenmiştir. Ancak okul öncesi öğretmenlerine göre, aynı sınıfta olan Deniz ve Asel'in sınıfı hariç, sınıflarda ÖG olan ve olmayan çocuklar arası etkileşimlerin neredeyse olmadığı, akran kabulü konusunda zorluklar yaşandığı, yardım/bilgi isteme, selamlaşma, akranlarla işbirliği yapma becerilerinde de sınırlılıkların olduğu görülmüştür. Çocukların araştırma öncesindeki sosyal-duygusal gelişimine ilişkin bulgular Tablo 44'te yer almaktadır.

Tablo 44.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Sosyal-Duygusal Gelişim Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
SDG1	+			+			+			+			+			+		
SDG2			±	+			+			+			+			+		
SDG3			±		-		+				-			-			-	
SDG4	+			+			+			+				±		+		
SDG5	+				-		+				-			-			-	
SDG6	+			+			+			+			+				-	
SDG7	+			+			+			+			+			+		
SDG8	+			+			+			+			+					±
SDG9	+			+			+			+			+			+		
SDG10	+			+			+			+			+			+		
SDG11	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SDG12	+				-		+				-			-			-	
SDG13	+			+			+			+			Gözlenmedi				-	
SDG14	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SDG15	+			+			+			+			+				-	

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 44 incelendiğinde, çocuklardan zihin yetersizliği tanılı ikisinin (Deniz, Eylül) yardımla veya bağımsız şekilde belirlenen tüm becerileri gerçekleştirdiği, diğer çocukların henüz gerçekleştiremediği bazı becerilerinin olduğu görülmektedir. Buna göre, Eylül tüm sosyal-duygusal becerileri yardımsız gerçekleştirmekte, Deniz ise ince motor becerilerdeki kısmi yetersizliği sebebiyle zaman zaman *yetişkinden (öğretmen) bağımsız çalışmada* sıkıntı yaşamakta ve sanat etkinlikleri süresinde öğretmeninden yardım istemektedir. Eylül ve Deniz dışında araştırmadaki diğer çocukların, araştırma

öncesinde sosyal-duygusal gelişimle ilgili sorun yaşadığı dört temel beceri bulunmaktadır. Bunlar; *grupla yapılan çalışmalarda akranlarıyla işbirliği yapma, sanat çalışmaları sırasında gerektiğinde kendi gereksinimlerini öğretmene bildirerek yardım isteme, gerektiğinde sırasını bekleme ve çeşitli sanat çalışmalarına ilişkin duygularını paylaşma* becerileridir.

Araştırmada ele alınan *akranlarla işbirliği yapma* becerisinde iki dil-konuşma yetersizliği tanılı (Asel, Ayhan), iki zihin yetersizliği tanılı (Deniz, Metin), bir de otizm tanılı (Çağrı) olmak üzere beş çocuk sorun yaşamaktadır. Dolayısıyla, bu çocukların akranlarıyla uyumunun sınırlı düzeyde kaldığı, arkadaşlık ilişkilerinin yeterince gelişmediği düşünülebilir. Benzer şekilde, sanat çalışmaları sırasında gerektiğinde *kendi gereksinimlerini öğretmene bildirerek yardım isteme* becerisinde, iki dil-konuşma yetersizliği (Asel-Ayhan), bir zihin yetersizliği (Metin), bir de otizm tanılı (Çağrı) olmak üzere dört çocuğun sorun yaşadığı görülmüştür. Bu çocuklar, sanat etkinliği sırasında bir sorunla karşılaştığında gereksinimlerini sözel ya da sözel olmayan bir şekilde öğretmenlerine bildirmemekte ve öğretmenlerinin bildirdiğine göre, kendisini fark edene kadar öğretmenin yanına gelmesini beklemektedir. Bunun gibi, bir zihin yetersizliği çocuk (Metin) ise *sıra bekleme* becerisini henüz sergileyememekte, bir otizm tanılı çocuk (Çağrı) ise *sanat merkezi kurallarına uyma* becerisine yönelik bazı sorunlar yaşamaktadır.

Benzer şekilde, Tablo 43 incelendiğinde herhangi bir çocuğun *yeni ve alışılmadık sanat materyallerine/tekniklerine olumlu tepkiler verme ve başkalarının sanatını takdir etme/saygı duyma* becerilerini sergilediğinin görülmeyişi; otizm tanılı bir çocuğun (Çağrı) da *bir sanat çalışmasına akranlarının kendisinden farklı tepkiler verebileceğini kabul etme* becerisini sergilediği gözlemlenemediği görülmektedir. Ayrıca, iki dil konuşma yetersizliği (Asel ve Ayhan) ve bir otizm tanılı çocuğun (Çağrı) da birer beceriyi henüz yapamadığı gözlenmiş, en fazla sayıda çocuk tarafından yapılamayan becerinin de *çeşitli sanat çalışmalarına ilişkin duygularını paylaşma* becerisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun dışında, iki zihin yetersizliği tanılı çocuğun (Deniz ve Eylül) ise gözlemlenemeyen becerileri dışındaki becerileri yapabildikleri görülmüştür. Sosyal-duygusal gelişim alanındaki beceriler arasından en az beceriyi sergileyen çocuğun ise bir zihin engelli çocuk (Metin) olduğu belirlenmiştir.

Araştırma Sonunda Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına İlişkin Bulgular. Bu araştırmada, çocukların sosyal-duygusal becerileri hem program süresindeki etkinliklerde, hem aileleriyle birlikte katıldıkları sanat müzesi gezisinde hem de program boyunca yaşadıkları deneyimleri aileleriyle paylaşmaları için hazırlanan sergi sürecinde izlenmiştir. Araştırma sonunda görsel-işitsel materyaller, gözlemler ve araştırmacı günlüğünden yararlanılarak GGF her çocuk için bireysel olarak yeniden doldurmuştur. Araştırma süresince sanat etkinlikleri yardımıyla çocukların ‘sağlıklı duygular’ kazanmaları ve olumlu-olumsuz duygularını uygun şekilde ifade etmelerini kolaylaştırmak amaçlanmış, araştırma boyunca çocukları sosyal-duygusal yönde örseleyecek hiçbir durumun yaşanmamasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunda çeşitli yetersizlik tanıılı ve ifade edici dili yetersiz geliştiği için kendini iyi ifade edemeyen çocuklar olduğu için, çocukların sanat etkinliklerine ilişkin duygusal tepkileri araştırmacı gözlemlerine ek olarak KİF yardımıyla çocukların bizzat kendilerinden toplanmıştır. Çocukların duygusal gelişim alanındaki gelişimleri süreç boyunca ve süreci yansıtan sergide izlenmiş ve bu beceriler, araştırma sonunda yeniden GGF ye kaydedilmiştir. Araştırmanın tamamlanmasının ardından sanat portfolyoları detaylı incelenmiş ve çocukların sosyal-duygusal gelişim alanındaki bulguları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Sosyal-Duygusal Gelişim Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
SDG1	+			+			+			+			+			+		
SDG2			±	+			+			+			+			+		
SDG3	+			+			+			+			+				-	
SDG4	+			+			+			+			+			+		
SDG5	+			+			+			+			+				-	
SDG6	+			+			+			+				±		+		
SDG7	+			+			+			+			+			+		
SDG8	+			+			+			+			+				±	
SDG9	+			+			+			+			+			+		
SDG10	+			+			+			+			+			+		
SDG11	+			+			+			+			+			+		
SDG12	+			+			+			+			+			+		
SDG13	+			+			+			+			+			+		
SDG14	+			+			+			+			+			+		
SDG15	+			+			+			+			+				-	

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 45 incelendiğinde, çocukların program boyunca zaman içinde sosyal-duygusal gelişim alanına özgü olarak belirlenen pek çok beceriyi sergilemeye başladıkları görülmektedir. Buna göre, çocuklardan üçü (Asel, Eylül, Ayhan) tüm becerileri bağımsızca sergileyebilirken, ikisi (Deniz, Çağrı) birer beceriyi yardımla gerçekleştirebilmekte, bir çocuk ise (Metin) üç beceriyi henüz gerçekleştirememekte, bir beceriyi de yardımla yapabilmektedir. Metin'in bireysel özelliklerinin ve sınırlı ilgisinin, bu iki beceride yetersiz gelişmeye yol açmış olabileceği söylenebilir. Bu nedenle, daha uzun sürecek sanat eğitimleriyle ve çocukların sınırlı ilgilerinin çoğaltılmasıyla bu üç beceriye yönelik gelişmelerin de sağlanabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, çocukların tamamının program sonunda sosyal-duygusal gelişim alanında ilerlemeler kaydettikleri ve programın uygulanması boyunca herhangi bir çocukta sosyal-duygusal gelişim açısından bir gerileme kaydedilmediği söylenebilir. Bu nedenle, çocukların sanat etkinlikleri süresince çeşitli sosyal-duygusal becerileri deneyimleme ve bunlarla ilgili yeterlilik kazanmalarında uygulanan sanat eğitimin katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki çocuklar, sanatsal uygulama yapmak için bir araya gelmiş/getirilmiş ve bir küçük grup olarak uzun bir süre boyunca ortak pek çok deneyimler yaşamışlardır. Bu deneyimlerin yaşandığı sınıf, müze, sergi salonu gibi farklı ortamlarda çocuklar dikkatle gözlemlendiğinde de tüm çocukların süreç boyunca sosyal-toplumsal gelişim alanında katkılar elde ettiklerine dair kanıtlar elde edilmiştir. Bu araştırmadaki programa katılmanın çocukların sosyal gelişimine yaptığı ilk katkı, bir topluluk içinde çeşitli yollarla *kendini ifade etmeyi* ve *iletişim kurmayı* pratik etmeleridir. Coşkun'a (2022) göre, görsel sanat eğitimi bir iletişim kurma yöntemi, Aydın ve Yıldız'a göre (2024) çocukların kendini ifade etmelerini kolaylaştıran bir etkinlik; Yedikardeş'e (2014) göre de, toplum ile ilişkileri güçlendiren çok önemli bir yoldur. Sanata katılan bir çocuk duygu ve düşüncelerini sanat aracılığıyla dile getirir ve özellikle yetersizliği olan bazı çocuklar için sanat, elde olan tek bir iletişim kurma seçeneğidir. Bu çocuklar sanata katılarak duygu ve düşüncelerini hem kendilerine hem de diğerlerine daha görünür biçime getirir (Probine, 2014). Sanatsal süreçlere katılmak bir sosyal etkinliktir. Çünkü bu süreçte çocuklar birbirleriyle konuşarak etkileşim, paylaşma, işbirliği yapma gibi sosyal davranışları deneyimleyerek sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirirler (Coates ve Coates 2006; Coşkun, 2022; İnci, 2022; Johnson, 2008; Mason, Steedly ve Thormann, 2008). Bu araştırmadaki tüm çocuklara, tüm süreçlerde açık uçlu sanat etkinlikleriyle kendilerini özgürce ifade edebilme fırsatı verilmiş ve hem etkinliklerde hem de

etkinliklerin sonunda KİF doldurarak kendilerini ifade etmeleri istenmiştir. Buna göre, dil-konuşma yetersizliği tanılı Asel'in sözel şekilde diğerlerinden daha az olmak üzere, tüm çocukların sanata ilişkin olsun ya da olmasın duygu, düşünce ve fikirlerini araştırmacıyla ve grupla sözel ya da görsellerden işaret ederek paylaşabildikleri gözlemlenmiştir.

Bu çalışmaya katılmakla sosyal-duygusal gelişim alanında en fazla gelişim kaydeden çocuğun ise hem araştırmacının hem de öğretmenin gözlemlerine göre yine dil-konuşma yetersizliği tanılı Asel olduğu düşünülmektedir. Asel, çalışmanın başlangıcında sosyal anlamda içe kapanık kişisel özellikler göstermekteydi. Dil-konuşma yetersizliği tanılı ÖG çocukların, olmayanlara göre daha zayıf sosyal becerilere sahip olabildiği (Özkazanç, 2017) bilinse de program süresince bir grup içinde kendini sanata ifade etmenin yolunu keşfeden Asel'in akranlarıyla daha yakın ilişkiler kurmaya başladığı fark edilmiştir. Asel'in sosyal-toplumsal alanda gelişim kaydetmesinde bu araştırmaya katılmasının önemli bir payı olduğu düşünüldüğü için Asel gibi ÖG farklı çocukların da sanata dâhil edilmeleri için bu araştırmanın cesaretlendirici olması gerektiği söylenebilir.

Araştırmadaki sosyal-duysal gelişim alanına özgü becerilerden en çok geliştiği gözlemlenen diğeri *işbirliği yapma* becerisidir. Sanatsal etkinliklere tek başına katılmak, örneğin yalnız başına çizim yapmak hem eğlenceli hem de yararlı olsa da, grup içinde çizim yapmanın da farklı pek çok yararları vardır (Kunnonen ve Chang-Kredl, 2017). Granö ve Turunen'e (2022) göre, bir toplulukta sanat yaparken çocukların akranlarıyla ilişkileri güçlenir ve bu süreçte yaşanan deneyimler sosyal açıdan daha yeterli bireyler olmalarını kolaylaştırır. Bu araştırmada uygulanan programda genel olarak sanat türleri ve teknikleri çocuklar tarafından bireysel olarak uygulansa da işbirliği yapmaları beklenen iki ana etkinlik yürütülmüş, bu ETK12 ve ETK40 etkinliklerinde çocuklardan bir grup içinde birlikte hareket ederek bir sanat projesi sürecini yönetmeleri beklenmiştir. Araştırmada sanat etkinlikleri uygulanmadan önce, çocuklardan dördü (Asel, Ayhan, Metin, Çağrı) kendi sınıflarında akranlarıyla herhangi bir işbirliği yapmamaktayken program boyunca akranlarla işbirliği yapılan durumların sıklığında da artışlar gözlemlenmeye başlanmıştır. İşbirliği becerisinde ilerleme kaydedilmesinin nedenleri arasında kaybetme ya da başarısızlık riski olmayan olumlu bir atmosferde sık sık (haftada üç gün) bir araya gelmenin, çalışmanın altı kişilik küçük bir grupla yürütülmesinin ve zamanla arkadaşlık ilişkisi geliştirilmesinin katkıları olduğu düşünülmektedir.

Dolayısıyla, araştırmada belirlenen sanatsal süreçlerde çocuklar arası işbirliği becerisinin arttığı bulgusunun alan yazını desteklediği söylenebilir.

Programın uygulanmasıyla birlikte geliştiği gözlemlenen sosyal-duygusal becerilerden bir diğeri, çocukların kendi aralarındaki ve çocuk-araştırmacı arasındaki *etkileşimlerin sıklığının artması*dır. Bir grup içinde sanatsal çalışmaların yürütülmesinin çocuklar arasındaki ilişkileri artırdığı, birlikte çalışma, paylaşma gibi çeşitli sosyal becerileri geliştirdikleri çeşitli araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır (Anderson ve Valero, 2020; Çevirgen vd., Gross, 2020). Bu araştırmadaki çocuklar arası etkileşimlere bakıldığında, çalışmanın başladığı ilk haftalarda etkileşimlerin neredeyse olmadığı fark edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan Ayhan ve Metin ile Deniz ve Asel, aynı sınıfta eğitimlerine devam etmektedir. Bu çocukların sınıf öğretmenlerinden alınan bilgiye göre, çocuklar kendi sınıflarında da ne birbirleriyle ne de diğer çocuklarla yakın ilişkiler kuramamaktadır. Bu araştırmaya başladıktan sonra ise, Ayhan ve Metin arasında daha fazla olmak üzere, bu dört çocuğun da olumlu etkileşim kurma sıklığında artışlar görülmüş, birlikte etkinlik yapmaktan keyif aldıkları gözlenmeye başlanmıştır. Ancak Metin, Ayhan'la olan arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesine rağmen sanat eleştirileri yaparken sıra bekleme becerisinde yeterli gelişme kaydetmediği için Ayhan söz aldığı anda *'Ben söyleyeceğim'* diye kızarak küsmüş ve arkadaşlık ilişkilerini sürdürmekte gönüllü olmamıştır. Ayrıca, Metin'in bir grup etkinliğinde ön planda olup diğer çocuklara liderlik etme isteği ve yeteneği olduğu da gözlemlenmiştir.

Deniz ve Asel arasında ise aynı sınıfta olmalarına rağmen yakın bir arkadaşlık gelişmemiştir. Asel'in dil-konuşma yetersizliği tanısının Deniz'le yaklaşmasına engel olduğu düşünülebilir. Çünkü Asel iki çocuğu birbirine yakınlaştıracak becerilerden biri olan sohbet etme becerisini sergileyememektedir. Ancak Asel sözel iletişim kurmasa da ve etkileşimi başlatan taraf olmasa bile herhangi bir çocuk bir etkileşim davranışı sergilediğinde ona olumlu yanıt vermiş, diğer çocuklarla pek çok kez etkileşimlere girmiştir. Örneğin, Gördüğünün Aynısını Çiz (ETK36) isimli etkinlikte, çocuklardan ikisi (Eylül-Asel) birbirinden habersizce birer kedi resmi çizmektedir. Kedisini çizmeyi tamamlayan Eylül, Asel'in de kedi çizdiğini fark ettiğinde *'Aaa'* diyerek çok şaşırmış, resim çizdiği kâğıdını Asel'in kâğıdına yaklaştırdığı sırada Asel de durumu fark etmiştir. Böylece, iki çocuk Eylül'ün *'Miyav miyav merhaba'* diyerek etkileşimi başlatmasıyla kâğıtlarını sallayarak kedilerini konuşturmuşlar ve birlikte gülüşmüşlerdir. Bunun gibi, çalışma grubundan bir otizm tanılı çocuk (Çağrı) etkinliklerde dikkatini işine

odaklayamadığında yerinden kalkıp sınıfta koşmaktadır. Araştırmacı, böyle bir talepte bulunmamasına rağmen Asel pek çok defa Çağrı'nın arkasından gidip, elinden tutarak onun yerine oturmasını ve etkinliğine dönmesini sağlamıştır.

Araştırmada, ayrıca, üç kız çocuğunun kendi aralarında ve erkek çocukların da kendi aralarında daha çok etkileşim kurdukları gözlemlenmiş, genel olarak tüm etkinliklerde kız çocuklarının kendi cinsiyetindeki akranıyla, erkek çocukların da kendi cinsiyetindeki akranın yanında oturmayı tercih ettikleri görölmüştür. Örneğin, kız çocuklardan birinin (Eylöl), *'Ben Asel'in yanında oturacağım. Erkeğin yanında oturmam'* gibi sözleri kayda geçmiştir. Araştırmadaki Bir Duvar Resim isimli (ETK40) etkinlikte ise araştırmacı duvara 100x140 cm boyutunda iki adet Kraft kâğıt yapıştırarak çocukların birlikte bir proje yürütmelerini istemiştir. Bu etkinlikte, çocukların birbirlerinden etkilenmemeleri kaçınılmazdır. Bu yönde bir yönerge verilmemesine karşın, kız çocukların birlikte kâğıdın bir tarafına yöneldikleri, erkek çocukların da grup olarak kızların olmadığı diğer tarafa yöneldikleri gözlemlenmiştir.

Etkileşimde olma konusunda benzer bir gelişme de, araştırmacı ve çocuklar arasındaki olumlu etkileşimlerin sıklığında gözlenmiştir. Araştırmacının, her çocuğun kendini özel ve değerli hissettiği bir çalışma ortamı yaratmaya önem vermesinin olumlu ilişkilerin gelişmesinde rol oynadığı düşünölmektedir. Araştırmacı, çalışılacak ortama gidip düzenlemelerini yaptıktan sonra çocukları etkinliğe davet etmek için onların sınıflarına her gittiğinde, çocukların tamamının sevinçle koşarak yanına geldiğini gözlemlemiştir (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 30). ÖG bir çocukla birlikte sanat yapmak, ebeveynlere çocuklarıyla, öğretmenlere de öğrencileriyle etkileşimlerini geliştirme fırsatları verir. Bu etkileşimler, sosyal etkileşimde yetersizlikten mustarip olan özellikle otizm tanılı çocuklar gibi özel çocukların da etkileşim kurma isteğini de artırabilir (Round, Baker ve Rayner, 2017). Bu nedenle, çocukların sanat eğitimcisini/öğretmenini sevmesinin, sanatı sevmelerini de kolaylaştıracadı ve öğretmenlerin ÖG çocuklarla etkileşim kuramayacakları önyargılarından çocukla birlikte sanatsal deneyimler yaşayarak uzaklaşabilecekleri söylenebilir. Araştırmacının bu gözlemleri, çocukların okul öncesi öğretmenlerince de onaylanmıştır. Araştırma sonunda yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmede Filiz öğretmen *'Gayet de güzel gittiğini düşünüyorum etkinliklerinizin. Sizi gördükleri zaman zaten koşarak geliyorlar yanınıza'* diyerek araştırmacı ve çocuk arasındaki olumlu etkileşimlerden söz etmiştir. Dil-konuşma yetersizliği tanılı çocuğun öğretmeni Seda öğretmen ise *'Okula uyumunda sanat*

etkinlikleri kolaylık sağladı' diyerek uygulanan sanat etkinliklerinin, Asel'in okuluna ve arkadaşlarına uyum sağlamada rol oynadığından bahsetmiştir.

Araştırma süresince sosyal gelişim alanında gözlemlenen bir diğer olumlu gelişme de, *yetişkinden bağımsız çalışma* becerisinde yaşanmış, çocukların araştırmacıdan uygulama yaparken istedikleri yardım sıklığının giderek azaldığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın ilk haftalarında çocukların sıklıkla *'Böyle mi yapacağım? Nasıl boyayacağım?'* gibi sorular sordukları ancak ilerleyen süreçlerde nasıl yapacaklarına dair kararlar verebildikleri ve araştırmacıdan bağımsız şekilde çalışma davranışlarında artışlar olduğu belirlenmiştir. Bağımsız çalışma sıklığı azaldığı için de dolaylı olarak çocukların özgüveninde ve kendi sanat çalışmaları ile gurur duymalarında artışlar olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, Bayer'in (2022) araştırmasıyla örtüşen şekilde, ÖG çocukların sanatsal süreçlerde kendilerine daha çok güven duymaya başlayacağı söylenebilir.

Çocukların sosyal-duygusal gelişimine ilişkin gözlemlenen bir diğer olumlu gelişme de çalışmaları sırasında gerektiğinde *kendi gereksinimlerini bildirerek yardım isteme* becerisidir. Araştırmanın başında beş çocuk sanat etkinliğinde bir sorun yaşadığında sınıf öğretmeni onu fark edinceye kadar bir yardım istememekteyken, araştırma boyunca zaman zaman gerektiğinde araştırmacıdan yardım isteme becerisini sergileyebildikleri durumlar kaydedilmiştir. Araştırmanın altı kişilik küçük grupla yapılması, sanat etkinliğinin doğası gereği doğru-yanlış olmadığının araştırmacı tarafından sıklıkla çocuklara hatırlatılması, zaman ilerledikçe birbirine alışma ve olgunlaşma bu becerinin ortaya çıkmasının nedenleri arasında sayılabilir. Ayrıca, bu araştırma yuvarlak bir masa etrafında toplanarak yürütülmüş, çocukların sanat etkinliklerini yaparken birbirini ve araştırmacıyı görecekları şekilde oturulmuştur. Bu oturma düzeninin, çocukların etkileşim sıklığının artmasında ve sosyal gelişim alanındaki diğer bazı becerileri kazanımlarında rolü olduğu söylenebilir. Granö ve Turunen'e (2022) göre, aynı masa etrafında bir araya gelmek, ilişkilerin kurulması ve güçlendirilmesi için önemlidir. Bir araya gelmek, bir gruba ait olma veya bir grup tarafından kabullenilme duygusunu hissetme fırsatı sağlar. Bu nedenle, ÖG çocuklarla sanat etkinlikleri yürütülürken öğretmenlerin çocuklar için en uygun oturma düzenini belirleyerek ve küçük grupla çalışmalar planlamalarının sosyal gelişim açısından daha yararlı olacağı söylenebilir.

Bu araştırmadaki ÖG çocukların sosyal-duygusal gelişimde çeşitli kazanımlar elde etmesinin bir diğer nedeni olarak çocukların kendini güvende hissettikleri bir sosyal ortamda sanatsal süreci deneyimlemeleri gösterilebilir. Althouse ve diğerlerine (2003) göre, bir öğrenmenin gerçekleşeceği içinde bulunulan sosyal ortam, öğrenmeyi tutumlardan ve inançlardan daha fazla etkiler ve çocuklar yalnızca hata yapmanın sorun yaratmayacağını bildikleri bir ortamda sosyal-duygusal olarak tam potansiyellerine ulaşabilirler. Bu nedenle, bir çocuğun resim yapabilmek için istediği rengi seçebileceğini ya da istediği bir rengi oluşturmak için farklı renkleri karıştırmasının bir sakınca yaratmayacağını bilmesi, sanatsal gelişim açısından oldukça önemlidir. Bu araştırma boyunca, çocuklara vurgulanan ‘*Bu çalışmanın sanatçısı sensin*’ ve ‘*Sanatta doğru-yanlış olmaz*’ yaklaşımlarıyla çocuklara sanatın bireysel bir ifade ediş olduğu fikri aşılansarak kendilerini ifade edebilmeleri için uygun sosyal ortam yaratılmıştır. Dolayısıyla, çocukların sosyal gelişiminde ilerlemelerin bu olumlu atmosferin de rol oynadığı düşünülmektedir.

Çocuklar, anaokullarında deneyimledikleri sanatsal süreçlerde olduğu gibi bu araştırmanın bir parçası olarak aileleriyle birlikte katıldıkları sanat müzesi gezisinde de sosyal gelişim açısından dikkatle gözlemlenmiştir. Deng’e (2015) göre, müzeler sosyal ortamlardır ve buraya yapılan ziyaretlerin ÖG çocukların hem sanatsal hem de sosyal gelişimlerini desteklediği bildirilmiştir. Sanat müzesinde yapılan gözlemlerde, kendileri için özenle hazırlanmış program ve materyaller sayesinde, çocukların dikkatlerinin gezi boyunca hiç dağılmadığı, bu nedenle aktif olarak programa katılabildikleri ve müzeyle ilgili etkinliklere katılırken karşılaştıkları herhangi bir zorluğun ortaya çıkmadığı görülmüştür. Ayrıca, etkinlik sonrasında toplanan KİF, müze ziyaretine yönelik çocukların tutumlarını, duygusal tepkilerini de açığa çıkarmıştır. Buna göre, çocukların tamamı müze ziyaretinden dolayı kendilerini çok mutlu hissetmiş ve yeniden müzeyi ziyaret etmek istemişlerdir.

Araştırmada sosyal-duygusal gelişim alanında gözlemlenen diğer beceri çocukların *sanata katılmaktan dolayı mutlu olup olmadıklarını yansıtabilmeleridir*. Sanatsal uygulamalar yapmak, ÖG çocukların/bireylerin kendilerini daha geniş bir yelpazede ifade etmelerine fırsat verir (Mahsan, 2021). Fox ve Schirmacher’e (2014) göre, sanat etkinlikleriyle ilgilenen çocuklar mutlu olur. Bu araştırmada, çocukların sanat etkinliği sürecinde hangi duygular beslediği, her bir sanat etkinliği sonunda kendilerine tek tek sorularak belirlenmiştir. Buna göre, programda yapılan 42 sanat etkinliği boyunca

çocukların süreçte %99,2 oranında ‘Mutlu-Çok Mutlu’ hissettiklerini bildirdikleri belirlenmiştir (Ayrıntı için: Araştırma Sorusu 1). Ayrıca, yürütülen bir etkinliği beğendikleri ve tekrar yapmak istedikleri neredeyse tüm etkinliklerin sonunda çocuklar tarafından dile getirilmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada belirlenen çocukların sanata katılmaktan dolayı mutlu oldukları bulgusunun alan yazını desteklediği açıkça görülmektedir. Araştırmada çocukların sanatsal süreçlerde ne hissettiklerini ortaya çıkaran bir diyalog, araştırmacı ve zihin yetersizliği tanılı bir çocuk (Metin) arasında geçmiştir:

Araştırmacı: (Sanat eleştirisi sürecinde elinde tuttuğu sanat eserini gösterir ve sorar) *Sanatçı neden böyle bir resim yapmış olabilir sence?*

Metin: *Neden yapmış sen söyle.*

Araştırmacı: *Efendim*

Metin: *İpucu ver.*

Araştırmacı: *Peki. Sen neden resim yaparsın?*

Metin: *Çünkü mutlu olurum.*

Araştırmacı: (Çocuğu onaylar) *Evet. Resim çizince mutlu olursun.*

Görüldüğü gibi, bu araştırmadaki çocuklar sanat yapmayı mutlu olmakla eşleştirmekte, sanatla meşgul olmaktan dolayı ne tür duygular hissettiklerini sözlü dil yetersiz gelişse bile yansıtabilmektedir. Sanatta yeteneği öğretmeni tarafından keşfedilen zihin yetersizliği tanılı Mahmut’a göre, ‘*Resim hayat gibidir, resim çizdiğinde duyguların rahat olur, üzüntünün varsa geçer*’ (Anadolu Ajansı, 2022). Benzer şekilde, zihin yetersizliği tanılı ressam Muhammet de kendisiyle yapılan bir röportajda, resim yaparken mutlu olduğunu söylemektedir (Haber Global, 2022). Kendini ve duygularını açıklayabilmek için sanat aracılığıyla bir çıkış yolu sağlandığında, çocukların genel refahı da artırılmış olur (Round, Baker ve Rayner, 2017). Dolayısıyla, bu araştırmada belirlendiği gibi çocukların duygusal alanda gelişimlerini destekleyici bir etkinlik olarak, tüm ÖG çocukların sanata yönlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu araştırma sırasında hiçbir çocuğun kendini baskı altında hissetmesine izin verilmeden başarı duygusunu tatmaları sağlanmış, uygulama sırasında özgür olabildikleri bir ortamda sanatsal çalışmalar yaptıkları için endişe, telaş, aşırı heyecan veya yetersiz hissetme gibi olumsuz duygular yaşanmamıştır. Sanat, evimizde, kıyafetimizde, müzede, yaşadığımız şehrin merkezinde kısacası modern kültürün önemli bir ögesi ve ayrılmaz bir parçası olarak her yerdedir. Peki, bir sanat eserine baktığımızda neler olur? (Pelowski, Markey, Forster, Gerger ve Leder, 2017). Tıpkı sanatı mutlulukla eşleştirmede olduğu gibi, sanat etkinliklerine katılımın üzüntünün/stresin azalmasıyla (Pearson, 2001) ya da

duyguların düzenlenmesiyle (Brown ve Sax, 2013; Menzer, 2015) de ilişkisi olduğunu bildiren çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Klinke'ye (2018) göre sanat, tüm çocukların yeteneklerine veya engellerine rağmen çeşitli mücadelelerini dışa vurmak için de davetkâr bir yoldur. Bu çalışmada, çocuklar genellikle sanat eseri incelemesinde incelenen reproduksiyonu sevdiklerini belirtmişlerdir. Ancak, 'Kaplumbağa Terbiyecisi' eserinin incelendiği sanat eleştirisi sürecinde (ETK31) çocuklardan sanat eserini korkutucu buldukları ve beğenmedikleri yorumu gelmiştir. Bu çalışmada gözlemlendiği gibi bir sanat eseri, izleyenlerin ruhuna dokunarak sayısız duyguyu ortaya çıkarabilir, farklı algılara ve fikirlere yol açabilir (Cotter, Rodriguez-Boerwinkle, Silver, Hardy, Putney ve Pawelski, 2024; Pelowski ve Akiba, 2011).

Araştırmada süreç boyunca sosyal-duygusal gelişim alanında izlenen farklı bir beceri ise çocukların *yeni ve alışılmadık sanat materyallerine ve tekniklerine olumlu tepkiler verme* becerisidir. Araştırma başlamadan önce çocukların okul öncesi öğretmenlerinin benzer sanat materyalleriyle ve benzer sanat teknikleriyle sanat eğitimi uyguladıkları (Ayrıntı için: Araştırma Sorusu 6), dolayısıyla da çocukların bunlarla tanışma fırsatı olmadığı için farklı sanat materyalleri veya teknikleri hakkında sınırlı deneyimlerinin olduğu belirlenmişti. Araştırma süresinde ise tüm çocukların daha önce tanışmadığı tüm sanat materyallerine ve tekniklerine olumlu yaklaştığı, bunlara olumlu tepkiler verdiği gözlemlenmiş, tüm materyaller ve yeni tekniklerin büyük keyifle deneyimlendiği görülmüştür. Bunun bir nedeni, tekniklerin, materyallerin yani sürecin çocuklar açısından duygusal herhangi bir tehdit içermemesi olabilir. Çocukların daha önce tanışmadıkları akrilik boya, sünger fırça, poster boyası veya damlalık gibi sanat materyallerini ilk kez gördüklerinde merak duygusuyla keşfetmeye çalışmaları ve daha önce deneyim sahibi olmadıkları bu programdaki tüm sanat tekniklerini uygularken sevmeleri ve süreçte mutlu hissetmeleri bu araştırmanın önemli bulguları arasındadır. Bu nedenle, tüm ÖG çocuklara sanatta farklı deneyimler sağlanması gerektiği ve sanatın onlara duygusal anlamda sağlayacağı refaktan yoksun bırakılmamaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma boyunca gözlemlenen önemli olduğu düşünülen diğer bir bulgu da, çocukların sanat etkinliklerine katılmakla birlikte giderek daha özgüvenli görünmeleri ve kendileriyle gurur duymalarıdır. Bu çalışmadaki çocuklar, kendilerini özel hissetmelerini sağlayan şekilde devam ettikleri sınıflarından alınmış, etkinlikler süresince hiçbir zaman bir yarış içine sokulmamış, gelişimleri doğrultusunda sanata katılmaları

teşvik edilmiş, tüm sanatsal çabalarına olumlu pekiştireçler verilmiş, ortaya çıkardıkları sanat ürünler bir sergi eşliğinde sevdiklerine sunularak başarı, motivasyon ve özgüven kazanmalarına yardım edilmiştir. Bu araştırmada belirlendiği gibi, sanatın ÖG çocukları duygusal açıdan beslediği, özgüven ve özsaygı geliştirmelerini kolaylaştırdığını bildiren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Bayer, 2022; Çalış, 2019; Eren vd., 2019; Geçen, 2015; Sedgewick, 2021; Sibanda ve Sibanda, 2022). Sibanda ve Sibanda'ya (2022) göre, ÖG çocuklar bir topluluk içinde kendilerini yetersizliği olmayan diğer çocuklarla karşılaştırabilirler. Bu kıyaslamada da kendilerine karşı olumsuz bir tutum beslemeyle, yaptıkları işin kötü olduğunu ve iyi iş üretmediklerini düşünmeyle sonuçlanabilir. Bu nedenle, çocuklar kendilerine olan güvenlerini genellikle kaybederler. Özgüvene ilişkin Sedgewick (2021) ise sanat eğitiminde çocuklara duygu ve düşüncelerini anlatma özgürlüğü verildiğinde, yeterlilik duygusunun artacağını ve özgüvenlerinde iyileşmelerin olacağını bildirmiştir. Çocuklar neler yapabildiklerini gördükçe ve yeteneklerini keşfettikçe bundan mutluluk ve gurur duyar (Fox ve Schirmacher, 2014). Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusunun alan yazınla paralel olduğu söylenebilir.

Sanat etkinlikleri süresince, çocukların kendi duygularını paylaşmasının yanı sıra izlenen diğer bir beceri *çeşitli sanat çalışmalarına ilişkin duyguların paylaşılması* becerisidir. Araştırmanın bir parçası olarak her etkinlik öncesi yapılan sanat eleştirilerinin analizi, çocukların sanat *eserlerine ilişkin duygularını yansıttıklarını*, bir esere ilişkin neleri bir eseri sevip sevmediklerini kolaylıkla paylaşabildiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada izlenmek için seçilmemesine rağmen, çocukların *karşısındakinin duygularını anlama* becerisinde de geliştiği ve araştırmanın duyguları anlama konusunda çocuklarda bir farkındalığa yol açtığı da gözlenmiştir. Örneğin, Eylül'ün baskı temalı etkinlikte (ETK14) işler istediği gibi gitmediği için üzgün olan akranını teselli etmeye çalışması veya farklı bir çalışmada (ETK39) üzgün olduğunu ifade eden seçeneği boyadığını gören bir akranına *'Aa, neden üzgünü boyadın'* diye sorması, çocukların sanatsal süreçlerde başkalarının duygularını da fark edebildiklerine örnek olarak verilebilir.

Başkalarının sanatını takdir etme becerisine yönelik yapılan analizde ise araştırmacı, sanat eleştirilerinde eleştiri basamaklarına uygun şekilde sorular sorduğunda tüm çocukların sanat eleştirileri boyunca kendileriyle tanıştırılan Türk ve yabancı sanatçıların figüratif ya da soyut eserlerini izledikleri, yapılan eleştirilere katılıp eserlere ilişkin duygu ve düşüncelerini belirttikleri/işaretledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca,

ebeveynlerle birlikte yapılan sanat müzesi gezisinde de çocukların tüm sanat eserlerini izlediği ve bunları beğendiklerini ifade ettikleri kaydedilmiş, müzenin sadece tek salonunun kullanılması planlanmışken çocukların diğer salonlardaki eserleri de görmek istedikleri, ebeveynlerin bu isteği olumlu yanıtladığı belirlenmiştir. Bu araştırma bulgularından hareketle, ÖG çocukların sanatı izledikleri, beğenilerini ifade ettikleri ve takdir edebildikleri söylenebilir.

Sanat etkinlikleri, çocuklara duygularını ifade etmek için fırsatlar sunmakla birlikte öğretmen ve ebeveyn gibi yetişkinlere çocukların duygularını anlama konusunda da ipuçları sunan önemli etkinliklerdir (Dere, 2019; Zakaria, Yunus ve Mohamed, 2021). Çalışma grubundaki Ayhan'ın serbest çizdiği ilk resimlerde kendini sayfada küçük ve belirsiz-cıllız çizgilerle resmedip ilerleyen zamanlarda resimlerinde daha belirgin çizgiler kullanması ve kendini sayfanın ortasına koyarak çizmesi özgüven geliştirdiğine örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla, gelişim alanlarının hepsinde gözlemlenen ilerlemelerin çocuğun özgüveni de artırdığı söylenebilir. Bir çocuğun kendine güven duyması, gelecekteki öğrenmelerin temeli olduğu için bu araştırmanın ileride çocukların duygusal iyi oluşlarına katkı yapabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki sanatsal sürecin diğer bir parçası olarak sosyal-duygusal gelişime katkısı gözlenen diğer bir etkinlik de program sonu sergisidir. Program sonu sergisi, çocukların deneyimlerini yansıtacak şekilde Dünya Sanat Gününde (15 Nisan) gerçekleştirmiş olan *özel bir sergi*dir. Bu sergiye çocuklar, çocukların tüm aile fertleri, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri davet edilmiştir. Sergi için hazırlık ve düzenlemeler, çocuklarla birlikte yapılmak istense de serginin gerçekleştiği günü içine alan haftanın çocukların ara tatilini kapsaması ve çocukların ek özel eğitim derslerinin olması nedeniyle, hazırlık çalışmaları sadece araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sergi süresince yapılan gözlemlerde de çocukların ebeveynleri, büyükanne ve büyükbabaları ya da kardeşleri gibi diğerleriyle iletişim kurdukları, öz güvenli göründükleri, topluluk içinde olmaktan keyif aldıkları ve kendileriyle gurur duydukları görülmüştür. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı düşünülen sergiye ilişkin gözlemler, araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle not alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 65):

‘... Sergi saati yaklaşırken büyük bir heyecanla misafirlerimi bekliyordum. Dakikalar geçmek bilmedi sanki. Ve açılış saati geldiğinde, hem çocukların hem de ailelerinin bu güne özel olarak hazırlanıp sergiye gelmeye başladıklarını gördüm. Hepsi de en şık kıyafetlerini giymiş, bu etkinlik için özenle hazırlanmıştı. Zaman ilerledikçe sergi salonumuz daha

da kalabalık oldu. Çocuklardan birinin nine ve dedesi dahi gelmişti. Onları tek tek karşıladıktan sonra, program boyunca neler yaptığımızı tek tek açıkladım. Ben daha sözlerimi bitirmeden çocuklarında gördükleri ilerlemelerden dolayı hepsi bana teşekkürlerini iletmeye başlamıştı bile. Gelen tüm misafirler büyük dikkatle beni dinledi. Çocuklarının çalışmalarına gururla bakıyorlardı. Misafirlerin çoğu için bu sergi, çocuklarının başarılarını görebildikleri ilk etkinlikti. Bol bol fotoğraf çekip çocuklarının çalışmalarına olumlu yorumlar yaptılar... Çocukların gelişimine katkı veren böyle bir süreç yaşadığım için ben de kendimle gurur duyuyorum’.

Özetle, çalışma grubundaki ÖG çocuklar hem bireysel hem de küçük grup olarak sanat etkinliklerine yüksek motivasyonla katılmış, genel olarak uygulamaların yapıldığı sınıf, müze ve sergi salonunun kurallarına uymuşlar, grup içinde birbirlerine saygılı olmuşlar, gerektiğinde materyalleri paylaşabilmişlerdir. Ayrıca, akranları sanat çalışması yürütürken kendi çalışmalarıyla ilgilenmişler, örneğin, diğer çocukların çalışmalarına müdahale etmemiş ya da çalışmalarını karalamamış/zarar vermemişlerdir. Bunun yanı sıra, sanatsal süreçlerde ortaya çıkan ürünlere ve bu ürünlerdeki farklılıklara saygı duymuşlar veya bir sanatçı tarafından yapılmış olan sanat eserini takdir edebilmişlerdir.

Bu araştırmada uygulanan sanat etkinliklerinin önemli bir parçası çocukların sanatla olumlu ilişki kurup sevmeleri ve duygusal olarak sağlıklı tepkilerini yansıtabilmeleridir. Bu çalışmada ÖG çocukların sanat yapma sürecinde yaşadığı duygulara ilişkin veri gözlem bulgularının yansıtıldığı GGF ve çocuklarca doldurulan KİF incelenerek elde edilmiştir. Bunun yanı sıra ÖG çocukların sorulmadan da kendiliğinden ifade ettikleri duygulara ilişkin sözel ya da sözel olmayan tepkileri, sanatın çocukların duygusal gelişim alanına yaptığı katkılar için alternatif birer veri kaynağı olmuştur. Çalışma grubunun sanatsal süreçleri değerlendirildiğinde, duygularını diğerlerine aktarabildikleri; sanata katılmakla ilgili duygularını paylaşabildikleri; tanıştıkları yeni sanatsal tekniklerin ve sanat materyallerinin tamamına olumlu tepkiler verdikleri; başkalarının eserlerine dair duygularını paylaştıkları ve onların sanatını da takdir edebildikleri gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle, araştırma boyunca sanat etkinlikleriyle ilgilenmenin çocukların ince motor, bilişsel, dil ve sosyal gelişimlerindeki tüm olumlu ilerlemelerle paralel şekilde duygusal gelişimde de olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, sanat eğitiminin ÖG çocuklara duygusal gelişim alanında önemli katkılarda bulunabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, ÖG çocuklarla sanatsal uygulamalar yapan yetişkinlerin, çocuklar arasındaki farklılıkları gözeterek ve eğitimin sosyal ortamda gerçekleşen işbirliğine dayalı bir deneyim olduğunu kabul ederek her çocuğu kucaklayacak şekilde planlama yapmaları gerektiği söylenebilir. Bu araştırmanın ilk başlarında çocuklar kendi aralarında selamlaşmaz, sanat çalışmaları hakkında konuşmaz veya sanat sohbetleri yapmazken, araştırmanın sonlarına doğru karşılıklı olumlu etkileşim ve iletişimlerin kurulduğunun görülmesi ve yukarıdaki sıralanan becerilerin gözlemlenmesi nedeniyle bu araştırmanın ÖG çocukların sosyal-toplumsal gelişim alanlarına olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir.

Öz-Bakım Becerilerinin Gelişimi

Bu çalışmada hazırlanan program süresince, araştırmanın ÖG çocukların öz-bakım becerilerine katkıları da gözlenmiştir. Araştırmada sanat eğitimiyle ilişkisi olduğu düşünülen ve izlenen öz-bakım gelişimine yönelik beceriler şunlardır:

- ÖBG1. Bir sanat etkinliği sonrasında gerektiğinde ellerini/yüzünü yıkar.
- ÖBG2. Bir sanat etkinliği sonunda sanat merkezini/çalışma alanını düzenler.
- ÖBG3. Bir sanat etkinliği özel koruyucu kıyafet giymeyi gerektiriyorsa giyer.
- ÖBG4. Bir sanat etkinliği sonunda varsa giyilen özel koruyucu kıyafeti çıkarır.
- ÖBG5. Bir sanat etkinliğinde yorulduğunda bir süre dinlenir.

Araştırma Öncesi Öz-Bakım Becerilerine İlişkin Bulgular. Araştırmanın başında doldurulan GGF'nin öz-bakımla ilgili maddelerine yönelik olarak araştırmacı, çocukları sınıflarındaki sanat etkinliklerinde gözlemlemiş ve öğretmenlerinden bilgi istemiştir. Tüm gözlemler ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler not edilmiş, araştırma öncesi ulaşılan tüm veri GGF'ye kaydedilmiştir. Çocukların araştırma öncesindeki öz-bakım gelişimiyle ilgili bulgular Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Öz-Bakım Gelişimiyle İlgili Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
ÖB1	+			+			+			+			+			+		
ÖB2	+			+					±	+			-				-	
ÖB3			±	+			+			+			+			+		
ÖB4			±	+			+			+			+			+		
ÖB5	+			Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			-			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 46’da görüldüğü gibi, araştırma öncesinde öz bakım becerilerinin genellikle yerine getirildiği, tüm çocuklar tarafından yapılan becerinin *bir etkinlik sonrasında gerektiğinde ellerini/yüzünü yıkama* becerisi olduğu, henüz yapılmayan tek becerinin ise iki çocuk tarafından (Çağrı, Metin) sergilenemeyen *etkinlik sonunda sanat merkezini/çalışma alanını düzenleme* becerisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ÖB3,ÖB4 ve ÖB5 becerileri (kıyafet giyme-çıkarma-dinlenme) araştırma öncesi gözlemlerde araştırmacı tarafından gözlenemediği için bu üç beceriye ilişkin kodlama çocukların öğretmenlerinden alınan bilgiye göre yapılmıştır. Buna göre, Asel, Eylül, Ayhan, Çağrı ve Metin’in öğretmenleri çocukların sanat etkinliklerinde bir koruyucu kıyafet giyip çıkarabildiklerini, Deniz’in öğretmeni ise yardımla giyip çıkarabildiğini bildirmiştir. Deniz’in öğretmenin gözlemlerinin, okul öncesi dönemdeki çocukların motor becerileri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin varlığından söz edilen araştırmalarla (Sezici ve Akkaya, 2020; Yalçın, Başar ve Çetinkaya, 2017) tutarlı olduğu görülmektedir.

Bir sanat etkinliğinde yorulduğunda bir süre dinlenme becerisine yönelik ise Deniz, Ayhan ve Metin’in öğretmenleri çocukların sanat etkinliklerinde yorulduklarında dinlendiklerini, Çağrı’nın öğretmeni ise yorulduğunda sanat dışında başka şeylerle ilgilendiğini bildirmiştir. Asel ve Eylül’ün öğretmenleri ise bu beceriyi yansıtacak bir durumu henüz gözlemlemediklerini söylemişlerdir.

Çocukların *sanat merkezini/çalışma alanını düzenleme* becerisi incelendiğindeyse üç çocuğun (Deniz-Asel-Ayhan) sınıflarını etkinlikten sonra düzenledikleri, bir çocuğun (Eylül) zaman zaman temizliğe yardım ettiği, ikisinin (Çağrı-Metin) ise yardım etmedikleri belirlenmiştir. Bu beceriye ilişkin dikkat çekici bir nokta, aynı sınıfta yer alan Deniz ve Asel’in öğretmenlerinin sınıf temizliği ve düzeni konusunda hassas olması ve değişmeyen kuralını uygulamasıdır. Deniz ve Asel’in öğretmeni Seda öğretmen, çocuklar hakkındaki ilk bilgilerini paylaşırken ‘*Sınıfta düzen çok önemlidir*’ diyerek sanat etkinliklerinden sonra sınıfı çocukların kendilerinin düzenlemesi gerektiği kuralını uyguladığını bildirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 3). Buradan yola çıkarak, öğretmenin düzen konusunda kural koymasının ve kararlı tutumunun, çocukların sanat etkinlikleri sonrasında sanat materyallerini ve sınıflarını düzenli tutmalarında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Araştırma Sonunda Öz-Bakım Becerilerine İlişkin Bulgular. Araştırmanın başlaması ile birlikte, çocuklar haftanın üç günü yapılan sanat etkinliklerinde öz-bakım

becerilerine yönelik dikkatle gözlemlenmiş ve araştırma sonunda da GGF her çocuk için yeniden doldurulmuştur. Araştırmanın tamamlanmasının ardından sanat portfolyoları incelenmiş ve çocukların öz-bakım gelişimiyle ilgili elde edilen gözlem bulguları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Öz-Bakım Gelişimiyle İlgili Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
ÖB1	+			+			+			+			+			+		
ÖB2	+			+			+					±			±			±
ÖB3			±			±			±			±			±			±
ÖB4			±			±			±			±			±			±
ÖB5	+			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 47’de görüldüğü gibi, araştırma sonunda çocukların sanat etkinliklerinde gerektiğinde araştırmacı tarafından bir yönlendirme ya da yardım yapılmadan da *ellerini yıkadıkları*; üç çocuğun araştırmacının sözel yardımıyla (araştırmacı tarafından yönerge verilmesi) etkinlik sonrası *temizlik-toplanma geçişlerini yaptıkları* ve çocukların tamamının fiziksel yardımıyla da bir *koruyucu kıyafeti giyip çıkarabildikleri* belirlenmiştir. Araştırma sırasındaki gözlemler ayrıca çocuklar arasından sadece Deniz’in gerektiğinde sanat etkinlikleri sırasında *yorulduğunda dinlendiğini* ortaya çıkarmıştır.

Çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları beklenen ve sanat eğitimiyle ilişkilendirilebilecek öz-bakım becerilerinden biri beden temizliği yapabilmeleridir. Bu araştırmada, çocukların etkinlikler sırasında veya sonunda gerektiğinde *ellerini/yüzünü yıkama* becerileri izlenmiştir. Buna göre, etkinliklerin uygulanmaya başlamasıyla birlikte suluboya, parmak boyası, akrilik boya veya kil temalarında bazı çocukların ellerinin kirlendiği gözlemlenmiş, el hijyeni konusunda araştırmacı bir hatırlatma/uyarı yapmasa da çocukların ellerini yıkamak istediklerini söyledikleri görülmüştür. Benzer şekilde, ellerine zaman zaman yapıştırıcı bulaştığında da kendiliğinden ellerini temizlemek istediklerini bildirdikleri gözlemlenmiştir. Araştırmadaki etkinliklerin uygulandığı ortamda bir lavabo vardır ama çocukların yetişemeyeceği bir yüksekliktedir. Uygulamaların yapıldığı sınıfının hemen dışında çocukların boy seviyesine uygun lavabolar bulunmakta ve çocuklar burada ellerini yardımsız yıkayabilmektedir. Ek olarak,

peçete ve ıslak mendil araştırma boyunca her zaman hazır tutulmuştur ve çocukların gerektiğinde el temizliğini yardımsız yapabildikleri belirlenmiştir.

Sanat eğitimiyle ilişkilendirilebilecek öz-bakım becerilerinden diğeri, yaşam alanlarında düzenleme yapabilme becerisidir ve bu araştırmada çocukların etkinliklerin sonunda *sanat merkezini/çalışma alanını düzenleme* becerileri takip edilmiştir. Araştırma süresince etkinliklerinin uygulandığı ortamı, çalışma grubu dışındaki okuldaki farklı çocukların da kullandıkları ve burada bırakılan materyallere zarar verildikleri gözlemlendiği için burada bir sanat merkezi oluşturulamamıştır. Bunun yerine büyük bir sanat kutusu hazırlanarak o gün kullanılacak sanatla ilgili tüm materyaller ve doldurulacak formlar içine konulmuş, bu kutu etkinliklerin yapıldığı yuvarlak masaya konarak bu masa bir sanat merkezi haline getirilmeye çalışılmıştır. Etkinliklerin uygulandığı ilk gün, tamamlanan etkinliğin sonunda sınıfı temiz, düzenli tutmak ve güzelleştirmek amacıyla ‘*Kullanılan tüm materyallerin sanat kutusuna kaldırılması*’ kural olarak belirlenmiş ve çocukların bu kuralı, yönerge vermeden de uyguladığı görülene kadar hatırlatılmıştır. Ancak, araştırma boyunca gruptaki çocukların bu kurala bazen uydukları bazen de uymadıkları görülmüştür. Örneğin, kullanılan bir keçeli kalemin kapağı yere düştüğünde çocuklar bazen kapağı kendiliğinden almış, bazen de sözel olarak bildirinceye kadar almamıştır. Ayrıca, çalışmalar tamamlanınca doldurdıkları KİF’leri kutuya koymaya gayret ettikleri ancak materyalleri sanat kutusuna koymadan da ortamdan ayrılmak istedikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, toplanma/temizlik konusunda değişken bir ilerleme kaydedilmiştir denilebilir.

Sanat eğitiminin öz-bakım becerilerine en büyük katkısı toplanma-temizlik geçişlerinin yapılması sırasında gözlemlenebilir. Okul öncesi sınıflarda öğretmenler, bir sanat etkinliğin ardından ortalığın çocuklar tarafından toplanmasına önem verirler (Özgün, 2021). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, öz bakım becerilerinin gerekliliğinin farkındadır ve temizlik, düzenli olma veya güvenlik kurallarıyla ilgili fikirlerini sorulduğunda söyleyebilirler (Koksalan, Yayan, Ulutas ve Emre, 2017). Bir sanatsal uygulama süresinde kirlenen eller ya da ortam, temizliğin başlaması için teşvik edici bir uyarana dönüşür, böylece sanatsal uygulamalar çocukların temizlik konusunda sorumluluk kazanmalarına dolaylı olarak yardım etmiş olur (Uçar, 2022). Bu araştırmada sanat merkezini/çalışma alanını düzenlemeye ilişkin değişken bir ilerleme gözlemlenmesi nedeniyle, sanat eğitimi süreçlerinde toplanma-temizlik kuralları gibi öz bakım

becerilerini geliştirecek daha kapsamlı ve planlı bir öğretim yapılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada gözlemlenen bir diğer öz-bakım becerisi etkinliğe başlarken veya etkinlik sonunda *koruyucu kıyafet (önlük) giyme* ve *çıkarma* becerisidir. Buna göre, uygulanan tüm etkinlikler süresince sadece bir kez ‘Artistik Çizgiler’ (ETK2) isimli etkinlikte tıraş köpüğü kullanıldığı için boyama önlüğüne gerek duyulmuş, farklı herhangi bir etkinlikte gerek duyulmadığı için önlük giyilmemiştir. Çocukların giymesi için araştırmacı tarafından getirilen uzun kollu önlüklerse bağımsız şekilde giymeyecekleri türde (çocukların önden kollarını geçireceği ve kollarını arkalarına uzatıp ipi bağlamasını gerektiren) bir önlüktür. Bu nedenle, çocuklara önlüklerini giyerken ve çıkarırken araştırmacı fiziksel yardım sağlamıştır. Ancak, okula geldiklerinde veya okuldan ayrılırken çocukların kendi ayakkabılarını veya ceketlerini yardımsız giyip çıkarttıklarını açıkça gözlemlemiştir. Bu araştırma kapsamında gözlemlenememiş olsa da, çocukların sanat eğitimi yardımıyla bir sanat etkinliğe uygun şekilde giyinme becerilerini kazanabildiklerine ilişkin farklı araştırma bulguları mevcuttur (Bulut, 2020).

Araştırmacının gözlemleri, ayrıca, bu araştırma kapsamında ele alınmasa da ÖG çocukların hijyen konusunda oldukça dikkatli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma Covid19 Pandemisi döneminde yürütüldüğü için tüm çocukların maskelerini taktığı, maskelerini çıkarmamaya dikkat ederek Pandemi dönemi hijyen kurallarına uydukları görülmüştür.

Özetle, öz-bakım becerilerine ilişkin veri değerlendirildiğinde, çocukların beden temizliklerine önem verdikleri, ancak toplanma-temizliğe ilişkin becerilerde ise düzensiz bir seyir olduğu görülmüştür. Uçar’ın (2022) araştırma bulgusuyla paralel şekilde, ÖG çocuklar kille çalışma, makasla kesme, çizim, boyama ya da baskı yapma gibi bu araştırmanın pek çok sürecinde hem bilişsel ve hem de ince motor becerilerde desteklenmiş, aynı zamanda da temizlik ve düzenleme yapma gibi öz bakım becerilerini pekiştirmeleri için onlara bir fırsat sağlanmıştır. Öz-bakım becerileri, yaşam kalitesini belirleyen, sosyal kabul konusunda özellikle ÖG çocuklar için önem arz eden bir alandır (Akhmetzyanova, 2014; Sezici ve Akkaya, 2020). Çocuklar doğduklarında anneye/birincil bakıcıya bağımlıyken, yaşları büyüdükçe ve bir okula devam etme süreleri arttıkça daha fazla öz bakım becerileri kazanırlar ve yetiştikine bağımlılık azalır (Kaçan, Ata, Kimzan ve Karayol, 2019). Dolayısıyla, ÖG çocukların başkalarının

yardıma gerek duymadan beden temizliği yapma, giyinme, toplanma ve düzenleme yapma süreçlerinde öz bakım becerileri gelişimlerinin desteklenmesinde sanat etkinliklerinden daha etkin şekilde yararlanılması gerektiği düşünülmektedir.

Yaratıcılık Gelişimi

Bu araştırmada, gelişimi desteklenen ve izlenen diğer gelişim alanı yaratıcılık gelişimidir. Yaratıcılık gelişimi kapsamında ele alınan beceriler şunlardır:

- YG1. Sanat materyallerini kullanarak kişisel ilgilerine, sorunlarına, meraklarına yönelik özgün çalışmalar yapar.
- YG2. Doğal/atık malzemeleri kullanarak özgün sanat çalışmaları yapar.
- YG3. Yaratıcı bir çalışma yapmak için akranlarıyla işbirliği yapar.
- YG4. Sanat çalışmaları sonunda ortaya çıkan ürünlerdeki farklılıklara saygı duyar.
- YG5. Çeşitli materyaller kullanarak bir sanat çalışmasını yeniden düzenler.
- YG6. Sanat çalışmalarını detaylandırır.

Araştırma Öncesi Yaratıcılık Gelişimine İlişkin Bulgular. Araştırmancının başında doldurulan GGF'nin yaratıcılık gelişimine ilişkin maddelerine yönelik olarak çocuklar kendi sınıflarında sanat etkinlikleri süresince izlenmiş ve öğretmenlerinden bu konuya yönelik bilgi istenilmiştir. Tüm gözlemler ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler harmanlanarak veri GGF'ye kaydedilmiştir. ÖG çocukların araştırma öncesindeki yaratıcılık gelişimine ilişkin bulguları Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Yaratıcılık Gelişimine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±
YG1		–		+				–			–			–			–	
YG2		–		+				–			–			–			–	
YG3	+				–		+				–			–			–	
YG4	+			+			+			+			+			+		
YG5		–			–			–			–			–			–	
YG6		–		+				–			–			–			–	

+: Yapar; –: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 48'de görüldüğü gibi, araştırma öncesinde çocukların sanat materyalleriyle ya da doğal/atık malzemelerle *özgün çalışmalar yapamadıkları* (n=5), yaratıcı çalışmalar sırasında akranlarla *işbirliğinin* olmadığı (n=4) ve sanat çalışmalarında *detaylara yer vermedikleri* (n=5) dikkat çekmektedir. Hiçbir çocuk tarafından yapılamayan tek beceri ise çeşitli materyaller kullanarak *bir sanat çalışmasını yeniden düzenleme* becerisidir.

Araştırma öncesi gözlemlerde, bir sanatçının sanat eseri/reprodüksiyonu kullanılarak bir etkinlik yapılmadığı ve sınıfta bir sanat etkinliği yapıldıktan sonra ortaya çıkan ürünün çocukların bireysel dosyalarına kaldırıldığı veya evlerine gönderildiği, dolayısıyla o çalışmayla daha sonra yeniden ilgilenilmediği ortaya çıkmıştır. Bunların dışında, öğretmenlerinden alınan bilgiye göre, tüm çocukların sanat çalışmaları sonunda ortaya çıkan ürünlerdeki *farklılıklara saygı duydukları* belirlenmiş ve dil-konuşma yetersizliği tanılı bir çocuğun (Asel) yaratıcılık alanında diğer çocuklardan daha iyi performans sergilediği göze çarpmıştır.

Sanat materyallerinin eksikliği sanat yapmayı engelleyen en önemli faktördür. Sanat materyalleri olmadan sanat olmaz ve sanatçının kendini ifade edebilmesi asla mümkün değildir (Mfon, 2017). Öğretmenler okullarda sanat etkinliklerini yürütürken genellikle en uygun koşulları sağlayarak, örneğin zaman, ortam ve sanat materyallerine kolay ve ucuz şekilde erişimi göz önünde bulundurarak uygulamak zorundadır. Öğretmenlerin bu gibi sınırlılıklarla karşı karşıya kalmaları, çocukların yaratıcılığına da ciddi anlamda engel olur (Bulut, 2020). Bu nedenle, bu araştırmada çocukların farklı sanat materyallerine kolaylıkla erişebilmesi için tüm sanat materyalleri araştırmacı tarafından temin edilmiş, materyale ulaşamama riski engellenerek hiçbir ÖG çocuğun sanat dışı kalmasına izin verilmemiştir.

Araştırma Sonunda Yaratıcılık Gelişimine İlişkin Bulgular. Araştırmanın uygulanmasıyla birlikte deneyimlenen süreçlerin ardından araştırmacı gözlemleri, görsel-işitsel materyaller, GGF, KİF ve sanat portfolyolarının incelenmesine göre, ÖG çocukların yaratıcılık gelişimiyle ilgili elde ettiği kazanımlar Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Yaratıcılık Gelişimine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
YG1	+			+			+			+			-			-		
YG2	+			+			+			+			-			-		
YG3	+			+			+			+				±				±
YG4	+			+			+			+			+			+		
YG5	+			+			+			+				±				±
YG6			±	+			+			+			-			-		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 49'a göre, araştırma öncesine göre yaratıcılık alanında herhangi bir çocukta yaratıcılık açısından araştırma öncesine göre bir gerileme olmadığı, tüm çocukların bireysel olarak çeşitli kazanımlar elde ettiği, bazı çocukların ise yaratıcılık alanına özgü belirlenen becerilerde henüz ilerleme kaydedemediği görülmektedir. Buna göre, Asel, Eylül ve Ayhan'ın yaratıcılık gelişimi alanında belirlenen becerilerin tamamını bağımsız olarak sergiledikleri, Deniz'in ise bazı becerileri sergilerken yetişkin desteğine gereksinim duyduğu gözlemlenmiştir. Çağrı ve Metin'in ise bu araştırma süresince yaratıcılık gelişimi alanında en az gelişme sergileyen iki çocuk olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırmada tüm çocuklar tarafından sergilenen tek becerinin sanat çalışmaları sonunda *ortaya çıkan ürünlerdeki farklılıklara saygı duyma* becerisi olduğu ve hiçbir çocuk tarafından yapılamayan bir becerinin olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Bu araştırmada yaratıcılık gelişimi alanında izlenen becerilerden ikisi *sanat materyallerini ya da doğal/atık materyalleri kullanarak kişisel ilgilerine, sorunlarına, meraklarına yönelik özgün çalışmalar yapma* becerileridir. Araştırma öncesi gözlemlerde, çocukların sınıflarında öğretmenlerinin yaratıcılığı besleyen sanat etkinlikleri yerine tüm çocukların aynı şeyi yapmalarını bekledikleri öğretmen merkezli yaklaşımla sanat eğitimi sürdürdükleri görülmüştü. Dolayısıyla da araştırmacı gözlemleri, çocuklardan sadece dil-konuşma yetersizliği tanılı Asel'in özgün ürünler yapabildiğini, diğer çocukların özgün ürünler yapmak yerine öğretmenlerince kendilerinden beklenen çalışmayı yapabildiğini ortaya koymuştu. Araştırmanın ilerlemesiyle birlikte yapılan gözlemler ise, çocuğun merkeze alındığı ve sanatçının *çocuğun kendisi* olduğu yaklaşımı yardımıyla araştırmanın çocuklara kattığı en önemli becerilerin sanatsal süreçlerde araştırmacıdan bağımsız olarak karar verme ve özgün ürün yapabilme becerileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çocukların yaratıcılık gelişimi alanında yol alma nedenleri arasında, etkinlikler sırasında çocukların özgür olması, cesaretlerini kırıcı bir tehdit unsurunun olmaması, olumlu geri dönüşlerin verilmesi, sunulan *"Bunun sanatçısı sensin, kendi istediğin şekilde yap"* yaklaşımı ve her hafta farklı tekniğin ve materyalin çocuklara tanıtılmasıyla deneyimlerinin zenginleştirilmesi sayılabilir.

Bu çalışmada yaratıcılık gelişimi gözlemlenen çoğu çocuğun çalışmanın başladığı erken dönemlerde, *'Bunu buraya mı yapıştırayım? Bunu böyle mi çizeyim? Olmuş mu? Böyle mi yapmalıyım?'* vb. türde sorular sormaktaydı (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 24, 25 ve 26). Bu araştırmada, araştırma boyunca, araştırmacı rehberli uygulamalar yürütülmüş, çocuklar ilham alabilecekleri sanat eserleriyle ve farklı tekniklerle

tanıştırılmış ve uygulamalar sırasında ne yapacaklarına kendilerinin karar verip yapmaları istenmiştir. Araştırmanın başlarında, çocukların öğretmen merkezli sanat etkinliği yürütülmesine alışkın olduğu görüldüğü için bazı çocukların yönlendirilme beklediği, 'Nasıl yapayım?' diyerek araştırmacının yönlendirmesini bekledikleri belirlenmiştir. Araştırmanın ilerlemesiyle birlikte çocukların özellikle Eylül ve Deniz'in farklı zamanlarda 'Bu resmin sanatçısı benim, istediğim gibi yapabilirim' diyerek özgün çalışmalarına devam ettiği ve çalışmalarını kendi istediği yönde ilerlettiği gözlenmiştir. Hatta Eylül bunu bir ebeveyn görüşmesi sırasında da sergilemiş, ebeveynlerini özgüveni konusunda şaşırtmış ve mutlu etmiştir. Navei, Akyem ve Diabour'un (2022) da belirttiği gibi ÖG çocuklar da sanat eğitimi ile yaratıcı potansiyellerini kullanabilir ve çizim, kil ve kâğıt işleri gibi ilgi çekici sanatsal çalışmalar üretebilirler.

Yaratıcılık gelişimde yol kat ettiği gözlemlenen dil-konuşma yetersizliği tanımlı Asel ve Ayhan'ın da tüm çalışmalarını araştırma ilerledikçe giderek artan şekilde detaylandığı, sanat materyallerini kullanarak kişisel ilgilerine ve meraklarına yönelik özgün çalışmalar yaptıkları gözlenmiştir. Sanat etkinlikleri, tamamen sözel iletişimle yürütülmeyen, çocukların kendilerini sözel olmayan yolla da ifade edebildikleri, yaratıcılık gelişimi alanında becerilerini artıran deneyimlerdir (Greene, 2023). Bu nedenle, Asel ve Ayhan'ın sanat yoluyla kendilerini daha kolay ifade edebildiklerini keşfettikleri ve bunu kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, araştırmanın sonunda yapılan ebeveyn görüşmelerinde de araştırmacının gözlemleriyle örtüşen şekilde, Asel ve Ayhan'ın ebeveynleri tarafından çocuklarının yaratıcılığında gelişmeler gördükleri bildirilmiştir.

Bu araştırmada yaratıcılığı diğer çocuklar kadar gelişemeyen üç çocuğun olduğunun gözlemlenmesi üç temel neden ile açıklanabilir: *Çocukların kendi sınıflarında yaratıcılığı geliştiren çalışmaların sınırlı şekilde yapıyor olması, çocukların bireysel özellikleri ve araştırmadan kaynaklı nedenler.*

Yaratıcılık alanında az gelişme sergilenmesinin ilk nedeni olarak *çocukların kendi sınıflarında yaratıcılık açısından sınırlı olarak değerlendirilen çalışmaların yapılması* gösterilebilir. Araştırmaya başlarken, çocukların okul öncesi öğretmenleri sınıf içinde gözlemlenmemiş, sadece çocuklarla ne tür sanat etkinlikleri yaptıkları yarı yapılandırılmış görüşmeler yardımıyla sorulmuştur. Araştırma öncesindeki bu görüşmelerde, sadece bir öğretmen ($\bar{x}=25$) ÖG çocukların yaratıcılığıyla ilgili görüş

bildirmiştir. ÖG çocuklar ve yaratıcılığa dair yapılan sınırlı vurgu, çocukların sınırlı yaratıcılık becerilerine sahip olduklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerce gerçekleştirdikleri sanat etkinliklerinin türüne ilişkin sınırlı sanatsal teknikler (boyama, yoğurma maddeleriyle çalışma vb.) paylaşılmıştır. Benzer şekilde, araştırmadaki çocukların öğretmenleri yaratıcılıklarına büyük katkı sağlayacak sanat müzesi, sanat galerisi gibi okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimler sağlamamakta ve baskı, kolaj, mozaik, kille çalışma, dikiş dikme, dokuma, sanat eleştirisi yapma, dijital araçlarla sanatsal çalışmalar yapma gibi sanat tekniklerine de yer vermemektedir. Bu da, sınıflarında farklı türde sanat tekniklerini uygulamadıklarını belgelemektedir. Okul Öncesi Eğitimi Programında yaratıcılığın gelişimine yönelik becerilere yer verilmekte ve çocukların özgün ürün yapmaları için onları farklı sanat türleriyle tanıştırmamanın öneminden söz edilmektedir (MEB, 2024). Araştırmada yer alan öğretmenlere ilişkin sınıf içi gözlemler yapılmamasına rağmen, bu araştırmadaki dört çocuğun öğretmeni olan iki okul öncesi öğretmenin (Seda ve Filiz öğretmeni), sanat etkinliklerinde hazır bir planı kullandıkları ve ortaya çıkarılan ürünleri her gün sınıflarının kapısının önündeki panolarda sergilendikleri görülmüştür. Büyük grup etkinliği olarak yapılan, farklılıkları gözlemleyen hazır planlarla ya da kalıplarla çocukların yaratıcılıklarına katkı yapılmasının mümkün olmadığı söylenebilir. Çünkü bu etkinliklerde çocuk, özgünlükten çok uzak şekilde sadece öğretmenin hazırladığı materyali kopyalamakta ya da gösterilen şeyi aynı şekilde çoğaltmaktadır.

Çocuklara gelişim dönemlerinde, sanatsal etkinliklerle çeşitli deneyimler ancak çevrelerindeki yetişkinlerin rehberliği ile kazandırılır. Öğretmenin ya da ebeveynlerin sanat eğitimi açısından bilgi ve deneyim eksiklikleri, sanat eğitimi uygulamada problemlere neden olabilir. En önemli problem de süreçten çok ürüne verilen önemdir (Arslan, 2014). Oysaki ÖG çocuklar sanatsal süreç yoluyla öğrenirler. Bu süreç, onları düşünmeye, hayal etmeye, odaklanmaya ve çaba göstermeye teşvik ettiği için değerlidir. Unutulmamalıdır ki çocuk sanatı her ne kadar bazı yetersizliklere sahip olsa da kendi değerlerine sahiptir (Rugmai, 2021).

Szyba'ya (1999) göre, öğretmenler bazı nedenlerden dolayı öğretmen merkezli sanat etkinliği yürütmekte ısrarcıdır. Bunlardan biri, hem sanat etkinliğinin hem de sonucun kendi kontrollerinde olmasıdır. Burada öğretmen rahattır. Materyalleri hazır, tam olarak çocuklardan ne geleceğini ve sonuç ürünün nasıl görüneceğini bilir. Ancak bu, çocukların yaratıcılığı açısından talihsiz bir durumdur. Çünkü etkinlik, çocukların

herhangi bir şey düşünmelerine izin verilmeden yürütülür ve çocuk kendini yeterince ifade edemez, yaratıcı olamaz. Bir öğretmen düşünün ki anneler günü kutlaması için krepon kâğıtlarını katlayarak yaptığı bir çiçeği bir pipetin ucuna yapıştırıp çocuklara gösteriyor. '*Siz de 'benimki gibi' gibi bir kırmızı gül yapacaksınız*' diyor. Bu yaklaşım, çocuğun yaratıcı olmasına hizmet eder mi? Elbette ki hayır. Bu yaklaşım, çocuğun sadece ürüne odaklanmasına hizmet eder. Oysaki çocuk anneler günü için ne yapacağına kendisi karar veriyor olmalıdır. Dolayısıyla, sanat etkinlikleri süresinde yaratıcı olmalarını desteklemek için çocuklar eve götürmek üzere bir şey veya hediye bir eşya yapmaya zorlanmamalıdır (Isbell & Raines 2007).

Sanatsal becerilerin aksine, zekâ ile eşleştirilen kitap cümlelerinin ezberlenmesi gibi akademik beceriler bugünlerde daha çok saygı duyulan beceriler haline gelmiş ve sanatın önemli bir disiplin alanı olarak görülmesi fikrinden uzaklaşmaya başlanmıştır (Bekomson, 2021; dos Santos, dos Santos, de Santana Santos ve Assunção, 2014). Bunun nedeni, kısmen sınavlara yönelik politikalar. Birçok kişi sanatın, eğitimde önemli olduğuna inanırken diğer konuların öğretilmesi için daha yüksek bir öncelik vardır (Hanson, 2021). Ayrıca, sanatın katkıları öyle karmaşıktır ki bu, onu nicel şekilde ölçülemez yapar. Dolayısıyla, sanat nitel olarak ölçülebilir. Politika yapımcılar da nicel olarak ölçülebilen şeyleri değerli buldukları için sanata yeteri kadar önem verilmez (Cohen, 1974).

Resim yapmayı öğrenme gibi yaratıcı olma da öğrenilebilir bir beceridir. Bir öğretmenin '*Çizmeyi henüz öğrenmedim*' demesi ile '*Ben resim yapamam*' demesi arasında büyük fark vardır ve çocuklar bunu fark edecek kadar anlayışlıdır. Öğretmenleri sanatsal yeteneğin öğretilemez bir yetenek olduğuna inanıyorsa, çocuklar da buna inanırlar (Szyba, 1999). Bir sanat etkinliği süresinde, çocuklar materyallerle diledikleri şekilde meşgul olarak yaratıcılıklarını sergileyebilmeli ve geliştirebilmeli, öğretmen ise çocukların yaşadıkları süreçle ve etkinliği yaparken neler hissettikleriyle ilgilenmelidir (Arslan, 2014).

Yaratıcılığın az gelişmesinin ikinci nedeni olarak da çocukların aynılıkta ısrar, sınırlı ilgiler, kısa süreli dikkat becerileri, eğitim süresince tüm ilgisini sanat etkinliğine verememe gibi *kişisel özellikleri* gösterilebilir. Yaratıcılık gelişimi, çocukların çok yönlü, esnek, akıcı düşünceleri ve yeni durumlara, koşullara, oluşumlara uyum sağlamalarıyla gerçekleşir. Ancak, ÖG çocukların bu alandaki yetersizlikleri yaratıcılık gelişimlerini

sınırlandırabilir (Yılmaz, 2010). Çalışma grubunda yer alan zihin yetersizliği tanılı Metin'in, araştırma süresince neredeyse her etkinlikte sadece aynı figürü (horoz) yapmak istemesi deneyim eksikliğine bağlı olarak sınırlı ilgiye ve sanat etkinliklerinde esnek düşünmedeki yetersizliğine örnek olarak verilebilir. Ayrıca, bir çalışmada (ETK14) Metin çatal baskısı yaparken kâğıdına boya damlattığında çok sinirlenmiş, bunu kabullenmemiş, çalışmaya devam etmek istememiştir. Esnek düşünebilen bir çocuğun, bu lekeyi başka bir şeye dönüştürmesi beklenebilir ya da bu probleme ilişkin bir çözüm yolu arayıp denemesi beklenirdi. Benzer şekilde, Metin tasarım becerilerini sergilemesi beklenen ETK30 da çalışmasına yine horoz figürü eklemek istemiş ve araştırmacının önerdiği çalışmasının geliştirmekle ilgili fikirleri sinirlenerek reddetmiştir. Araştırmadaki çocukların zihinsel süreçlerindeki bazı yetersizlikleri, yaratıcılığa ait akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylara girme boyutlarında yetersiz kalmalarına neden olmuş olabilir. Bu araştırmadaki gibi zihin yetersizliği tanılı çocuklar, sınırlı ilgileri olduğunda hep aynı figürleri veya çizgi film karakterleri gibi nesneleri çizmeye eğilimli olur. Bu nedenle, öğretmen ve ebeveynler, çocukların deneyim eksikliğini azaltmak için sanat etkinliklerinde birinci elden yaparak yaşayarak öğrenme deneyimleri sağlamalıdır (Arslan, 2014).

Öğretmenlerce yaratıcı etkinliklere sınırlı yer verilmesi ve çocukların özelliklerinin yanı sıra, üçüncü olarak da, *araştırmadan kaynaklı nedenler* bazı çocukların yaratıcı becerilerde sınırlı gelişme sergilemesini açıklayabilir. Bu nedenler arasında, *araştırma süresinin* yaratıcılığı geliştirecek kadar yeterli olmadığı ve araştırma yapılan *ortamdan* kaynaklı nedenler sayılabilir. Bu araştırmadaki üç çocuğun yaratıcılık alanında diğerlerinden daha az gelişmesinin bir nedeni olarak uygulama süresinin becerilerini sergilemek için yeterli gelmemiş olabileceği düşünülebilir. Araştırma süresince, 14 hafta boyunca, çocuklara her hafta yeni materyallerle üç etkinlik ve yeni teknikler sunulmuş, çocukların kişisel ilgilerine ve meraklarına yönelik keşifler yapmak için farklı sanat materyallerinden ya da tekniklerinden yararlandıkları fakat bu keşiflerin araştırmacının getirdiği materyaller veya sunduğu tekniklerle sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca, bu üç çocuğun özgün bir ürün oluşturmak için materyal ve tekniklere ilişkin diğer üç çocuk kadar çaba harcamadıkları; sanat çalışmalarını genellikle detaylandırmadıkları; kendileri veya sanat materyalleri hakkında yaratıcı düşünemedikleri görülmüştür. Yaratıcılık konusundaki bir görüşe göre, çocuklar yaratıcıdır ancak okul ortamları kısıtlayıcı bir ortam olduğu için yaratıcılıklarını sergileyemezler; aksine yaratıcı davranışlarını okul

dışında, okulda olduğundan çok daha fazla sergilerler (Runco, Acar ve Çayırdağ, 2017). Bu araştırmada, çocuklar evlerinde gözlemlenmemiş, ebeveynlerinden ve özel eğitim öğretmenlerinden bilgi alınması yoluyla evde de/eğitim merkezinde de yaratıcı olabilecekleri yönde sanatsal çalışmalara yönlendirilmedikleri ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla, ÖG çocukların yaratıcılığını teşvik edecek çalışmaların hem evde hem de okulda yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın sınırlayıcı bir yönü de programda hazırlanan sanat etkinliklerinin uygulanması için çalışılan okul binasında estetik, ilgi çekici ve yaratıcı bir sanat uygulama ortamı yaratılamamış, okulun kütüphane sınıfından yararlanılmış olmasıdır. Bu sınıf da okuldaki tüm çocuklar tarafından sıklıkla ziyaret edildiği için araştırmaya uygun ortam yaratılması mümkün olamamıştır. Araştırmanın bir sanat atölyesine benzer şekildeki bir ortamda yürütülmesinin farklı bulgularla sonuçlanıp sonuçlanmayacağına ilişkin yeni araştırmalar yapılabilir ve yaratıcılığa ilişkin belirlenen bulguların çalışılan ortamın özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmayacağı incelenebilir.

Bir sanat sürecinin geçirileceği ortamın dekoru hayal gücünün sınırlarını belirleyen önemli etmenlerden biridir. Çünkü dekor, hayal gücüne sızar. Bu nedenle, sanatsal uygulama yapılacak atölye, sınıf vb. her neresi ise oraya konulacak eserler, kartpostallar hakkında iyice düşünülmeli ve bunlar düzenli şekilde değiştirilmelidir (Saltz, 2021). ÖG çocukların eğitim gereksinimlerini nerede alacağı ve bu ortamın nasıl düzenlendiği gereksinimlerinin karşılanması için iki anahtar noktadır (Sellman, 2012). Bu araştırmada etkinliklerin uygulandığı alanda bir sanat merkezinin kurulamaması veya çocukların kendi sınıflarında da bir sanat merkezinin olmamasının çocukların yarısının yaratıcılık gelişimindeki durağanlığını veya gelişim gözlenen diğer alanlar kadar gelişim gözlenmemesini açıklayabileceği düşünülmektedir. Ayaz'a (2020) göre, sanat eğitimi için bir atölye ortamının olmaması işleyişi olumsuz yönde etkiler. Benzer şekilde, Musneckiene (2020) de sanatsal açıdan zengin çevrelerin çocukları olumlu etkilediğini, onları motive ettiğini, ilgi alanlarını belirlemeye ve yaratıcılık geliştirmelerine yardımcı olduğunu bildirmiştir. Ancak, bu araştırmanın yapıldığı okul gibi, pek çok okul öncesi kurumda/programda sanatsal çalışmalar için ayrılmış özel bir sanat atölyesi yoktur ve sanat eğitimi almış bir uzmanla (*atelierista*) çalışma fırsatı ne yazık ki bulunmaz (Zimmerman ve Zimmerman, 2000).

Sonuç olarak, araştırmanın çalışma grubundaki tüm ÖG çocuklar, üçü (Asel, Eylül, Ayhan) diğerlerinden daha fazla olmak üzere, yaratıcılık açısından kendi hızlarında az ya da çok gelişme kaydetmiştir denilebilir. Bu gözlemler, araştırma sonunda yapılan ebeveyn görüşleriyle de uyumludur. Araştırmacı tarafından yaratıcılık alanında diğerlerinden daha çok geliştiği gözlemlenen üç çocuktan ikisinin ebeveyni, bu araştırma ile çocuklarının yaratıcılık becerilerinin geliştiğini düşünmektedir. Ek olarak, araştırmacının gözlemlerine göre daha az geliştiği düşünülen çocuğun ebeveyni de çocuğunun bu araştırmaya katılmasıyla birlikte çocuğunda eskiye oranla daha fazla yaratıcı beceriler gördüğünü bildirmiştir. Uygulamalar sırasında yaratıcılığını sergileyememiş olsa da okul dışında/evde sergilemiş olabilir.

Sanatta farklı fikirler üretebilmek için fırsat buldukça galerilere, müzelere gidip ya da reproduksiyon resimleri görüp farklı ressamların eserlerini incelemek gereklidir (Ergen, 2012). Bu araştırmadaki çocuklara her etkinlikte farklı sanat eserlerinin reproduksiyonları gösterilmiş, gerekli sanat materyalleriyle destekleyici bir ortamda rehber olunmuş ve gelişimleri izlenerek bazı ÖG çocukların yaratıcılık becerilerinde gelişme görülmüştür. Dolayısıyla, bu gibi kaynak ve destekleyici ortamların, ÖG çocukların yaratıcı gelişimlerine olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir.

Estetik Gelişimi

Bu araştırmada, çocukların gelişiminin her yönüne eşit önem verilmiş ve programın çocukların estetik gelişimlerine de hizmet edecek şekilde etkinlikleri kapsamına dikkat edilmiştir. Çocuklarda estetik gelişimin gerçekleşmesi için mutlaka sanatla tanıştırılmaları, sanatı izlemeleri, sanat ve güzellik hakkında konuşma fırsatlarına (sanat eleştirisi) sahip olmaları gereklidir. Estetik gelişim, bir anlamda eserlere ve güzelliğe olan doğal bir duygusal tepki verıştır (Schirmacher, 2017). Bu nedenle, araştırmada tanınmış Türk ve yabancı sanatçılar ve çeşitli eserleri belirlenmiş, süreç boyunca her etkinlikte sanat eleştirisi yöntemiyle eserler incelenmiştir.

Bu sanat eleştirilerinde çocuklar, sanat eserlerinin sanatsal öğeleri ve görsel imgeleri hakkında tartışmaya ve estetik yetiler kazanmaya teşvik edilmiştir. Çocukların farklı sanat teknikleriyle ve çeşitli kültürlerdeki sanat eserleriyle deneyim sahibi oldukça bunlara ilişkin farkındalık geliştirebilecekleri, açık fikirli olmaya, hoşgörü sahibi olmaya dair bir anlayış geliştirebilecekleri öngörülmüştür. Ayrıca, süreçte gördükleri/izledikleri bu reproduksiyonlardan ilham alıp hayal güçlerini zenginleştirebilecekleri ve kendi özgün

tarzlarını geliştirebilecekleri sanat etkinlikleri uygulanmıştır. Program süresince çocukların estetik gelişimleri kapsamında ele alınan beceriler şunlardır:

- EG1. Kendi sanat çalışmasından memnuniyet duyar.
- EG2. Günlük yaşamındaki güzellikleri söyler/gösterir.
- EG3. Çevresini kendince güzelleştirmek için çeşitli düzenlemeler yapar.
- EG4. Bir sanat eserini neden güzel bulduğunu kendince açıklar.
- EG5. Kendi kültürüne ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder.
- EG6. Diğer kültürlerle ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder.

Araştırma Öncesi Estetik Gelişimine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde performanslarının belirlenmesi için çocuklar araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, öğretmenlerinden bilgi alınmış, estetik gelişimiyle ilgili tüm bu veri GGF'ye kaydedilmiştir. Ardından formlar, çocukların portfolyolarına ayrı ayrı konularak araştırma sonrası yeniden incelenmek üzere kaldırılmıştır. Çocukların araştırma öncesindeki estetik gelişimiyle ilgili bulgular Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Estetik Gelişime İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±
EG1	+			+			+			+			+			+		
EG2	+			+			+			+				±				±
EG3	+			+			+			+			–			–		
EG4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
EG5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
EG6	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; –: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 50'de görüldüğü gibi, çocukların bazı becerileri araştırma öncesinde de yapabildiği, bazılarını yapamadığı, bazılarını ise yardımla sergileyebildiği belirlenmiştir. Buna göre, *günlük yaşamdaki güzellikleri söyleme/gösterme* becerisini Metin ve Çağrı öğretmenleri sorduğunda yapmakta, diğerleri ise sorulmadan da gün içinde bu beceriye ilişkin davranışlar sergilemektedir. Benzer şekilde, Metin ve Çağrı *çevreyi güzelleştirmek için çeşitli düzenlemeler yapma* becerisini henüz sergilememekte, diğer çocuklar sergileyebilmektedir. Bunların dışında, öğretmenlerden alınan bilgiye göre çocukları herhangi bir sanat eseriyle karşılaştırmadıkları için çocukların EG4, EG5 ve EG6 numaralı becerileri gözlemlenememiştir (*Bir sanat eserini neden güzel bulduğunu kendince açıklama, kendi veya diğer bir kültüre ait kültürüne ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade etme*). Dolayısıyla, çocukların sınıflarındaki

etkinliklerde sanat eserlerinin estetik unsurlarına ilişkin bir yorum yapabildikleri ya da kendi veya diğer kùltürlere ait sanat mirasını beğendiklerini ifade edebildikleri görülmemiştir.

Çevresini güzelleştirme becerisine ilişkin araştırma öncesi gözlemlerde dikkat çekici bir bulguyla karşılaşılmasıdır. Çalışmadaki bir öğretmen (Seda öğretmen), ilk gözlemlerde araştırmacıya *'Sınıfının bir proje kapsamında Bakanlık tarafından yeni okul demirbaşları ve araç gereçlerle donatıldığını, sınıfının çok güzel olduğunu, çocukların sınıfı temiz ve düzenli kullanmalarına çok önem verdiğini, bu konuda kurallar koyduğunu'* bildirmiştir. Bu nedenle de, sınıfından bu çalışmaya katılan dil-konuşma yetersizliği tanıılı Asel ve zihin yetersizliği tanıılı Deniz'in çevrelerini güzel tutmak için özenli davrandıklarını söylemiştir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin güzel olan bir çevre yaratmak amacıyla çeşitli yönlendirmeler yaparak ÖG çocukların estetik gelişiminde önemli rol oynadığı yorumu yapılabilir.

Araştırma öncesindeki gözlemlerde araştırmacı tarafından gözlemlenemeyip öğretmenlerinden bilgi istenen başka beceriler de olmuştur. Bunlardan biri *kendi çalışmasından memnuniyet duyma* becerisidir. Araştırmacı ilk gözlemlerinde üç çocuğu, Ayhan, Çağrı ve Metin'i, kendi sınıflarında sanat etkinliklerini uygularken gözlemlediğinde çocukların bu beceriyi sergilediğini görmemiş ve öğretmenlerine buna ilişkin soru yöneltmiştir. Öğretmenler her ne kadar çocukların bu beceriyi sergilediklerini söyleseler de araştırmacı, çocukların kendi öğretmenleri ne şekilde yönerge verdiyse sanat etkinliğini o yönde uyguladıklarını, çalışmalarıyla duygusal bağ kurmadıklarını, bunlar hakkında konuşmadıklarını ve çalışmaları bitince dosyalarına kaldırdıklarını görmüştür. Başka bir deyişle, bu üç çocuğun sanat etkinliklerini bir görev gibi gördüklerini ve tamamlamak için çalışıyor gibi göründüklerini gözlemlemiştir.

Çocuklara sanat beğenisi geliştirmelerini öğretmek, aslında görüldüğü kadar zor değildir. Ebeveynler, bazen farkında olarak bazen de olmayarak çocuklarına estetik pek çok deneyimler sağlar. Çocuklarıyla sanat materyalleri, sanatçılar, sanat ürünlerinin/eserlerinin nasıl yapıldığı hakkında konuşan yetişkinler, çocuklarının sanat dili gelişimini besler ve sanat yapmaya karşı ilgi duymalarını sağlamış olur (Danko-McGhee, 2006). Bu çalışmada neredeyse tüm etkinliklere, ünlü Türk ve yabancı sanatçılara ait sanat eserleri eşliğinde sanat eleştirisi yapılarak başlanmıştır. Ayrıca, programın bir etkinliği olarak çocuklar sanat müzesine götürülerek orada gerçek sanat

eserlerini görmeye ve bunlar hakkında konuşmaya teşvik edilmiştir. Türk sanatçılara ait eserler tanıtılırken ‘*Bunun sanatçısı Türk*’ denilmiş, eseri kendi kültürümüzün bir parçası olarak tanıtılmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde, yabancı bir sanatçıya ait eser seçildiğinde de ‘*Bunun sanatçısı yabancı*’ denilerek farklı bir kültürden olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, sanat eleştirilerinde eser hakkında aşağıdaki gibi sorular sorularak güzelliğe ilişkin fikirleri elde edilmiş ve sanat beğenisi geliştirmelerine yardım edilmek istenmiştir:

- Bu resmi sen yeniden yapsaydın nasıl eklemeler yapardın?
- Bu resmi evinin neresine asmak isterdin?
- Bu eser sana ne hissettirdi?
- En çok neresini beğendin?
- (Çocuk beğenmediyse) Beğenmediğin neresi bu resimden çıkarmak istersin?

Bu gibi sorularla yapılan sanat eleştirilerinde çocukların bir esere öylece bakıp geçmek yerine esere yorum yapabilmelerine, bu sanat eserini neden güzel bulduğunu açıklamalarına, sanatçının hangi çizgileri kullandığını bulmalarına ya da çizgilerini hangi şekillere-desenlere dönüştürdüğünü keşfetmelerine yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Araştırma Sonunda Estetik Gelişimine İlişkin Bulgular. Tüm araştırma boyunca geçirilen sanatsal süreçlerin ardından araştırmacı gözlemleri, görsel-işitsel materyaller kayıtları, GGF, KİF ve sanat portfolyolarına göre, estetik gelişimi alanında elde ettiği kazanımlar Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Estetik Gelişime İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±
EG1	+			+			+			+			+			+		
EG2	+			+			+			+			+			+		
EG3	+			+			+			+					±	+		
EG4	+			+			+			+			+			+		
EG5	+			+			+			+			+			+		
EG6	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; –: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 51’e göre, sadece otizm tanılı bir çocuğun (Çağrı) çevresini güzelleştirmek için çeşitli düzenlemeleri yardımla yaptığı, bunun dışındaki tüm becerilerin tüm çocuklar tarafından sergilendiği görülmektedir. Ayrıca, araştırma öncesiyle (Tablo 51) bir karşılaştırma yapıldığında, araştırma sonunda çocukların var olan estetik becerilerini korudukları ve araştırmanın yapılmasından dolayı herhangi bir becerinin olumsuz

etkilenmediği görülmektedir. Dolayısıyla, araştırmanın sonunda ele alınan tüm becerilerin ‘Yapar’ olarak kodlanması, program süresince uygulanan sanat etkinliklerinin çocukların estetik gelişimlerine yardım ettiğinin bir göstergesi olduğu kabul edilebilir.

Bu araştırmada ÖG çocukların sürekli şekilde güzel sanat eserlerine maruz kalmaları sağlanmış, güzelliği takdir etmeleri, sanat ve güzellik hakkında konuşabilmeleri için hazırlanan etkinlikler standart şekilde uygulanmıştır. Bu rutin süreçte, araştırmacı buluşmaya her etkinlik için farklı bir sanat eseriyle gelmiş, çocukların bu esere dikkatle bakmalarını istemiş, bu eserdeki renk, şekil, çizgi gibi ayrıntıları fark ederek betimlemelerini beklemiş, ardından da bu esere ilişkin çeşitli duygularını paylaşmaları için sanat eleştirileri yapılmıştır. Sanat eleştirilerinde, esere ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek için çeşitli çocuklara çeşitli açık uçlu sorular yöneltilmiştir. ‘*Bu resimde neleri beğendin? Beğenmediğin bölümler var mı?*’ gibi sorularla eserde en çok neyi beğendiklerine ya da esere ilişkin beğenmedikleri noktalar belirlenmiştir. ‘*Bu resmin sanatçısı sen olsan nereleri değiştirmek istersin? Neler eklemek isterdin? Neden?*’ gibi sorularla da bir sanat eserinin birdenbire ortaya çıkmadığı, bir emek ve süre sonunda ortaya çıkabildiği vurgulanmaya çalışılmış, çocukların bir eseri nasıl farklılaştırmak istediklerine yönelik bulgular elde edilmiş ve böylece bir sanat yapım sürecine teşvik edilmişlerdir. ‘*Bunu evinin neresine asmak istersin?*’ sorusuyla da sanat eserinin çocuk için anlamı veya estetik bir obje olarak biçtikleri değer belirlenmek istenmiştir. Ayrıca, küçük grup içinde yapılan bu sanat eleştirilerinde güzelliğe ilişkin diğerlerinin de fikirlerini duyup farklı iç görüler kazanabilecekleri öngörülmüştür.

Araştırma boyunca ÖG çocukların estetik gelişimi kapsamında, ele alınan becerilere yönelik çok sayıda örnek olayla karşılaşılmıştır. Araştırmada çocukların estetik gelişimlerine yaptığı katkısı gözlemlenen bir beceri *kendi sanat çalışmasından memnuniyet duyma* becerisidir. Otizm tanılı bir çocuğun (Çağrı) yaptığı bir etkinliği tamamlamasının ardından ‘*Resmimi as, duvara as*’ demesi çocuğun çalışmasını sergilemeye değer bulduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Benzer şekilde, zihin yetersizliği tanılı bir çocuğun (Metin) katıldığı birinci etkinlik hariç, tamamında etkinlik sonrasında süreci değerlendirdiği noktada, kollarını havaya kaldırıp o etkinliği ‘*Çok sevdim*’ diye haykırması kendi sanat çalışmalarından memnuniyet duyduğunu gösterdiğinin bir işaretidir. Araştırma sürecinde, çocuklara ‘*Bu çalışmanın sanatçısı sensin. Kendine göre çalışmana eklemeler ya da süslemeler yapabilirsin*’ yönergelerinin

verilmesiyle bazı çocukların çalışmalarını güzelleştirmek için eklemeler yapmaları estetik tavırlara veya tepkilere birer örnek teşkil edebilir.

Bunun gibi, *günlük yaşamındaki güzellikleri gösterme/söyleme* becerisine örnekler araştırmacı günlüğüne alınan notlardan elde edilmiştir. Buna göre, bir etkinlik öncesinde Eylül'ün, araştırmacının giydiği kazağa dokunarak '*Kazağın güzelmiş, beğendim. Yumuşacıkmış*' dediği ya da başka bir buluşmada ilk defa elbise giydiği o gün için '*Ben bugün çok güzel olmuşum. Saçıma ördüm sen beğen diye*' dediği ve kendince güzel bulduğu nesneyi açıklayarak takdir ettiği belirlenmiştir.

Çevresini kendince güzelleştirmek için çeşitli düzenlemeler yapma becerisine ilişkin, çocukların yere düşen keçeli kalem kapaklarını alıp takmaları, Asel'in çalışmalar sonrasında masanın etrafına dağılan kâğıt atıklarını toplamak istemesi çevrelerini güzelleştirmek için çabaladıklarına işaret etmektedir. Deniz'in de güzel yazı yazma sanatı olarak isimlendirilen Yazıyla Sanat (ETK24) isimli kaligrafi etkinliğinde kendine sorulan '*Sizin evde güzel olan şeyler neler?*' sorusuna '*Bizim evde güzel olan şey meyve ve sebzelerdir*' diye cevap vermesi çocukların estetik beğenilerini ifade ettikleri durumlara birer örnek olarak gösterilebilir.

Bu çalışmada kullanılan sanat eserlerinin reproduksiyonlarının yanı sıra zaman zaman kaynak olarak kullanılan resimli çocuk kitapları da çocukların hem sanat teknikleri hakkında çeşitli örnekler görmesine hem de estetik beğeni geliştirmelerine yardım etmiştir. Örneğin, 'Bir Renk' veya 'Kâğıttan Şehir' isimli öykü kitapları eşliğinde renk, şekil, origami gibi sanatsal öğelerin ve tekniklerin kullanımına ilişkin sanat sohbetleri yapılmış hem de '*Bu sayfadaki resmi/çizimi güzel buldun mu?*' soruları sorularak çocukların eserin/resmin/çizimin ilişkin estetik unsurlarına dikkatle bakmalarını ve beğenilerini ifade etmelerini sağlamıştır.

Ele alınan becerilerden *kendi kültürüne ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder ve diğer kültürlerle ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder* becerilerine ilişkin olarak ise çocukların kendi kültürüne ve diğer kültürlerle ait sanat mirasını beğendiklerini ifade etmeye başladıkları da gözlemlenmiştir. Bu iki amaç doğrultusunda çocuklara çeşitli kültürlerle ait sanat eserlerinin tanıtılması yoluyla sanat eserleri beğenilerine sunulmuştur. Örneğin, dokuma temalı etkinlikte, kendi kültürümüze ait bir kilim örneği gösterilmiş ve '*Bu kilimi beğendin mi? Sizin evde kilim var mı? Bu kilimi evinizde görmek ister miydin*' diye sorularak beğenileri öğrenilmek istenmiştir. Her

etkinliğin başında yapılan sanat eleştirilerinde yabancı sanatçıların eserleri tanıtılırken sanatçının ismi söylenmiş, fotoğrafı gösterilmiş, *‘Bunu yapan sanatçı, yabancıdır. ...’* diyerek devam edilmiş, farklı kültürün bir ürünü olan bu eser incelenmiştir. Ayrıca, diğer kültürlerle ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder becerisine yönelik ilginç bir diyalog da yaşanmıştır. Araştırmacı ‘Müzedeki Bir Gün’ isimli (ETK42) etkinlik öncesinde Müze isimli çocuk kitabını çocuklara tanıtırken *‘Bunun yazarı yabancı’* diye açıklayarak söze başlamıştır. Okumaya geçtiğinde ise zihin yetersizliği tanımlı bir çocuk (Deniz), araştırmacının kitabı Türkçe dilinde okuduğunu anlayınca *‘Yabancı demiştin ya İngilizce değilmiş kitap’* diyerek karşılık vermiştir. Araştırmacı da kitabın yazarının yabancı olduğunu ama içeriğin Türkçe’ye çevrildiğini bildirmiştir. Bu örnekten anlaşıldığı üzere zihin yetersizliği olan bu çocuk, Türk-Türk olmayan/yabancı ayırımını yapabiliyor.

Araştırma boyunca çocukların sanata ilişkin en çok hoşlandıkları noktalar incelendiğinde de, Deniz, Asel ve Eylül’ün yeni sanat materyalleriyle tanışmayı, tanıştıkları sanat materyallerini incelemeyi, bunlarla çeşitli yeni keşifler yapmayı denemeyi; Asel’in araştırmacıya yardım etmeyi; Eylül’ün araştırmacıyla birlikte bireysel olarak sanat etkinliği yürütmekten hoşlandığı belirlenmiştir. Bunun gibi, Ayhan ve Asel’in dil-konuşma yetersizliği tanımlı bulunduğu için yaptıkları sanat çalışmasıyla kendini ifade edebildiğini görmeyi, Ayhan’ın araştırmacıdan sürecine ilişkin olumlu geri bildirimler almayı; Çağrı’nın kendi sınıfından başka bir sınıfta ve farklı bir kişiyle (araştırmacıyla) çalışabildiği için öğretmenin onu tebrik etmesinden keyif aldığı görülmüştür. Metin’in ise ilgilendiği tek şeyi (sevdiği hayvan) araştırmada tanıdığı tüm tekniklerde uygulamayı çok sevdiği, bu sembolik temsilleri sonunda kendisiyle gurur duymayı ve kendi sanat çalışmasını takdir etmeyi sevdiği gözlemlenmiştir. Tüm çocukların hoşlandıkları ortak nokta ise sınıfındaki diğer çocuklardan farklı olarak kendilerini özel hissetmelerini sağladığı için ‘sınıflarından alınıp sanat etkinlikleri yapmayı’ sevdikleri gözlemlenmiştir.

Sanat beğenisi algı, öğrenme yeteneği, eğitim ve kültürel kodlarla yakından bağlantılıdır. Bir toplumun sanata bakışı ve onu günlük hayatta konumlandığı yer, sanat eğitimi ve sanat beğenisi için belirleyici unsurlar arasındadır (Balseçen ve Gökbulut, 2020). Çocukların büyürken sanatla meşgul olmaları, estetik gelişim göstermelerinin tek yoludur. Ancak önemli olan kronolojik yaş değil sanatsal deneyimlerin sıklığı ve niteliğidir. Bu, bir yetişkinin pek çok sanatsal deneyim yaşayan bir çocuğun ulaşabileceği

düzeyi belki hiçbir zaman yakalayamayabileceği anlamına bile gelebilir (Dsantis ve Housen, 2000). Özellikle Batı ülkeleri başta olmak üzere farklı kültürlerde sanatsal etkinliklere günlük yaşamda sıklıkla yer ayrılmakta, bu kültürlerde yetişen çocukların da boş zamanlarını sanat etkinlikleriyle değerlendirmelerini sağladıkları bilinmektedir. Oysaki ülkemizdeki çocukların çoğunun boş zamanlarını TV izleyerek geçirdiği, sanat müzesi deneyimlerinin nerdeyse hiç olmadığı belirlenmiştir (Koçkal, 2017). Bu nedenle, ÖG çocukların gelişimleri için sıklıkla sanatsal deneyimlerin sağlanması gerektiği önerilebilir.

Bu araştırmada ÖG çocukların ebeveynlerine araştırmanın başında, sanat eğitim programının gerekliliğinden bahsedilmiş, eğitim süresinde yapılanlarla ilgili çeşitli örnek etkinlik fikirleri sunulmuş, sanat müzesindeki eğitime katılmaları sağlanmış ve sürecin sonundaki sergiye davet edilmişlerdir. Ebeveynlerin araştırma başında sanat eğitiminin çocuklarına olumlu katkıları hakkında farkındalıkları yetersizdi ve çocukların okul dışında sanatsal deneyim yaşayabilecekleri ortamlar neredeyse bulunmamaktaydı. Yapılan müze gezinin ardından zihin yetersizliği tanılı bir çocuğun (Deniz) annesi çocuğunun *'Gezide ressamı tanıdığını'* söyleyerek, diğer bir çocuğun (Eylül) annesi de *'Sanat müzesi gezisinden çok bahsetti, Bir süre ablasına anlattı'* diyerek çocuklarının bu deneyimlerden yararlandığını bildirmiştir. Bunun gibi, serginin sonunda, bir zihin yetersizliği tanılı çocuğun (Asel) babası *'Sergide çocuğumun başka çocuklar gibi başarılı olduğunu bana gösterdiniz'* diyerek çocuğunun sanata ilişkin deneyimlerinin olumlu yönde olduğunu bildirmiştir. Bu gibi yeni deneyimlerle, ebeveyn ve çocukların sanat eğitimine yönelik farkındalıklarının artırıldığı, dolayısıyla sanatı daha fazla önemsemeye başlamaları için bir başlangıç yapıldığı söylenebilir. Kültürel kodlarda sanatın yer alabilmesi için öncelikle ebeveynlerin sanatla ilgili deneyimlerinin artırılması gerektiği, bunun da çocukların sanat beğenisi gibi estetik gelişimlerini tetikleyeceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada uygulanan sanat etkinlikleri ÖG çocukların yalnızca sanatsal becerilerine katkı sağlamakla kalmamış, ince motor beceriler, sosyal-duygusal, dil, yaratıcılık ve estetik gelişimlerine de çeşitli katkılar sağlamıştır. Bu araştırma boyunca uygulanan pek çok sanat etkinliği çocukların ilk kez karşılaştığı türden/teknikten sanat çalışmaları idi ve ne ebeveynlerin, ne de okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin çocuklara deneyimlemeleri için fırsat yaratmadığı çalışmalardı. Dolayısıyla bu araştırmayla sanatsal gelişim için bir başlangıç noktası sağlanmış oldu. ÖG çocukların ilk

kez karşılaşmalarına rağmen, etkinliklere severek katılım göstermeleri, uygulamak için çaba harcamaları ve çeşitli ürünler ortaya çıkarmaları, ileriki eğitim hayatlarındaki sanat eğitimi derslerine donanımlı olarak başlayabileceklerine ve sanatta daha nitelikli süreçler geçirebileceklerine işaret etmektedir.

Dördüncü Araştırma Soruna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(Özel Gereksinimli Çocuklarda Yetersizlik Türüne Göre Sanatsal Gelişim Alanında Gözlemlenen Farklılıklar)

Araştırmanın dördüncü sorusu “*ÖG çocukların sanat alanındaki gelişimleri yetersizlik türüne göre nasıl bir farklılık göstermektedir?*” sorusudur. Önceki iki araştırma sorusunu yanıtlarken olduğu gibi bu araştırma sorusu için de araştırmacı gözlemleri, görsel-işitsel materyaller, GGF, KİF, araştırmacı günlüğü ve portfolyolar incelenip veri harmanlanarak bir değerlendirme yapılmıştır.

Martin’e (2009) göre, ÖG çocukların sanata ilgisi ve sanatta yeterliliği tipik gelişim sergileyen akranlara göre daha fazla ya da daha az değildir. Ancak yetersizliği olan çocukların bazı özellikleri, yetişkinlerin durumu farklı yorumlamalarına yol açabilir. Örneğin, bir çocuk aşırı odaklanıyor, detaylara dikkat ediyor veya renklere ilgi duyuyorsa sıklıkla bu çocuğun sanata yüksek ilgisinin olduğu; dokunsal problemleri varsa ya da hayal gücü eksiklikleri görülüyorsa da sanata daha az ilgi duyacağı düşünülür. Sanat etkinlikleri, güçlü yönlerin (görsel öğrenme gibi) ve eksikliklerin (hayal gücü gibi) birleştiği bir etkinlik olduğu için ÖG çocuklar sanatla uygun şekilde meşgul olmakta zorlanabilir.

Bu araştırmanın ikinci araştırma sorusunun (syf 138) yer aldığı bölümde ÖG çocukların sanatsal gelişim alanında ne gibi gelişmeler kaydettikleri ayrıntılı şekilde kanıtlarıyla birlikte sunulmuştu. Araştırmanın bu dördüncü sorusunu yanıtlamak için elde edilen tüm bulgular ve yapılan gözlemler yeniden değerlendirilmiştir.

Yapılan inceleme sonunda, çalışma grubundaki ÖG çocukların aynı tanıya sahip olsalar bile bireysel farklılıkları nedeniyle sanat eğitiminin onlara katkılarının, şaşırtıcı olmayan şekilde, her biri için farklı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Başka bir deyişle, araştırmada uygulanan sanat etkinlikleriyle çalışma grubunda yer alan her bir çocuğun sanatsal gelişimde kendi bireysel gelişimi ve yeteneği doğrultusunda benzersiz olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, araştırmadaki tüm gözlemler sanat etkinlikleri fiziksel bir

manipölasyon gerektirdiği için ince motor becerileri sınırlı olan zihin yetersizliği tanılı bir çocuğun (Deniz), dikkat becerisinde sorun yaşayan otizm tanılı bir çocuğun (Çağrı) ve sınırlı ilgileri olan zihin yetersizliği tanılı diğer bir çocuğun (Metin) sanatsal gelişimde diğer üç çocuk kadar yol alamadığına işaret etmiştir. Dolayısıyla, ince motor becerilerdeki yetersizliğin, sınırlı dikkat süresinin ve sınırlı ilginin bu araştırmadaki ÖG çocuklardaki gibi sanatsal gelişimde çocuklar arasında farklılaşmaya yol açtığı ve sanatsal becerilerin elde edilmesine daha az katkı yapılmasına neden olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada belirlenen çocuklar arasında sanatsal gelişimde ne tür farklılıkların gözlemlendiğine ilişkin çarpıcı bulgulardan ilki, *ince motor becerilerin sanat eğitiminde ve sanatsal gelişimde çok önemli olduğunun* görülmesi olmuştur. Elde edilen gözlemsel veriye göre, Deniz gibi ince motor becerilerde sorun yaşayan ÖG çocukların görsel sanatlarda kendini ifade edebilmek için ince motor becerileri bir önkoşul beceridir. Bu araştırmanın çalışma grubunda, zihin engeli tanılı üç çocuk yer almaktadır. Bunlardan biri olan Deniz'i diğer iki çocuktan ayıran önemli bir özellik, ince motor becerilerindeki zayıflıktır. Deniz, araştırma öncesinde özellikle kesim yapma ve yapıştırıcı kullanma becerilerinde çalışma grubundaki diğer çocuklara göre daha sınırlı becerilere sahipti. Araştırma süresince de bu sınırlılığın kaynaklı birtakım zorluklar yaşadığı durumlar sıklıkla gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle, görsel sanatlardaki estetik ve yaratıcı özellikleri sergileyebilmenin büyük ölçüde el-parmak gücüne dayandığı gözlemlenmiştir. Çünkü Deniz'in sanatsal süreci yaşamak ve bir ürün ortaya çıkarmak için gayreti ve birtakım fikirleri olsa da bunları olgunlaşmamış becerilere sahip elleriyle/parmaklarıyla ortaya çıkaracak kadar sabrı yoktu.

Gökdemir'e (2019) göre, çocukların yetersiz ince motor becerilerinin ve kontrolsüz el-bilek-parmak hareketlerinin etkili sanat etkinliği yürütebilmeyi engelleyen faktörler arasındadır. Benzer şekilde, Millward ve Parton (2001) da çocukların yaşadığı bir deneyimi sunabilmek için kullandıkları sanat materyali üzerinde büyük ölçüde kontrol sahibi olmalarının gerektiğini bildirmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada belirlenen ince motor becerilerdeki yetersizliği olan çocuğun sanatsal süreçlerde zaman zaman zorlandığı bulgusunun alan yazınla örtüştüğü söylenebilir. Ancak Deniz her ne kadar duygu ve düşüncelerini *görsel* bir biçimde ifadede diğer çocuklar kadar yeterli olamasa da sanat eleştirilerinde tartışmalara her zaman katılıp fikirlerini paylaşabilmiştir.

İnce motor becerilerde yetersizliği bulunan Deniz, yaratıcı bir çalışmaya başlasa da ya diğer çocuklar tamamladıktan çok sonra tamamlayabilmiş ya da süreçte çok uzun süre harcadığı için süreç sonunda ‘Üzgün’ hissetmiştir. Kendini İzleme Formlarının incelenmesiyle ortaya çıkan bir bulguya göre, Deniz, hazırlanan etkinlikler arasından kesme, yapıştırma ve düzenleme becerilerini pratik ettiği kolaj temalı ‘Bunlar Değişik Kafalar’ isimli (ETK30) etkinliği ‘Sevmemiş’; keçeli kalem kullanmasını gerektiren ve batık sanatı ile tanıştığı ‘Batık Yapıyorum’ isimli (ETK8) etkinliği ‘Sevmiş’, ancak katıldığı programın geri kalan diğer tüm etkinliklerini ‘Çok sevmiştir’. Diğer etkinliklerle karşılaştırıldığında, makas becerileri kullanmayı sergilemesini gerektiren ETK30’u sevmemesi ve keçeli kalem kullanılması zorunlu olan ETK8’i programdaki diğer çalışmalardan daha az sevmesi, ince motor becerilerde yaşadığı zorluktan kaynaklanmış olabilir.

Benzer şekilde Deniz, makasla kesim yapma, yapıştırıcı kullanma becerilerini deneyimlediği üç farklı kolaj çalışmasının ikisinde kendini ‘Üzgün’ hissettiğini söylemiş ve kolaj çalışmalarını ‘Evde Tekrarlamak İstemediğini’ bildirmiştir. Kolaj sanatına dair etkinlikler, kesip ya da yırtıp bir yüzey üzerine yapıştırmayı gerekli kılan, büyük ölçüde ince motor beceriler yardımıyla bir manipülasyon yapmayı gerektiren çalışmalardır. Çocukların algılarıyla, başarıları arasında bir bağlantı vardır (Andelchick ve Schmitt, 2014). Deniz’in yapmaktan dolayı kendini üzgün hissettiğini söylediği ve zor olarak algıladığı kolaj sanatını tekrarlamak istememesinin bu duruma bir örnek teşkil ettiği düşünülmektedir. Deniz’in kolaj çalışmalarında zorlanmış olması, kendi söylemiyle ‘Burada (çalışılan ortamda) yapmak istemesi, evde yeniden kolaj yapmak istememesini açıklayabilir ve zorladığı bu kolaj etkinliğinden kaçınmak istediği şeklinde yorumlanabilir.

Yine bunlar gibi, Deniz, ‘Ben Kutu Değilim’ isimli (ETK30) çocukların tasarım becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinlikte de neler yapacağı hakkında planını yapmış fakat bir süre sonra yorularak etkinliği yarım bırakmıştır. Sözel olarak açıklayabildiği halde bilişsel ve yaratıcı fikirlerini kutu üzerinde net bir şekilde görünür hale getirememiş, üzerinde çalıştığı şeyi, düşüncelerini başkaları tarafından anlaşılabilir şekilde tasvir etmede yetersiz kalmıştır. Bu bulgular, alan yazındaki Sibanda ve Sibanda’nın (2022), bir sanat etkinliği yürütürken fiziksel yetersizliği olan çocukların, aslında daha yüksek ideallerinin olduğu, daha fazlasını yapmak isteseler de günün sonunda yetersizlik yüzünden sınırlı kalabildikleri yönündeki düşünceleriyle örtüşmektedir.

Daha iyi kaba motor ve ince motor becerileri, çocukların özerkliğini geliştirmeye katkıda bulunur (MacDonald, Ross, McIntyre ve Tepfer, 2017). Bu nedenle, ince motor becerilerindeki bu yetersizliğin çocuğun diğer alanlardaki gelişmesini de sınırlamaması için yetersiz motor becerileri olan çocukların, bu becerilerinin okul, ev ya da özel sanat kursları veya eğitimleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarında mutlaka geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Gardner, Cartledge, Seidl, Woolsey, Schley ve Utley'e (2001) göre, okul sonrası katılım gösterilebilen programlar, örneğin bir sanat eğitimi kursu, çocuklara zamanın nasıl iyi kullanılacağını göstererek, onları ekrana maruz kalmaktan alıkoyarak ve bireysel gelişim için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olarak çocuklara çeşitli faydalar sağlar. Ancak ÖG çocukların özel sanat kurslarına veya eğitimlerine erişme şansı tipik gelişim gösteren akranları kadar çok değildir. Bunun gibi, bu gibi kuruluşların farklı öğrenme geçmişi ya da yetersizliği olan tüm çocuklar için açık olup olmadığı ve herkesi kabul etmeye hazır olup olmadığı da sorgulanmalıdır (Musneckiene, 2020).

Moser, Reikerås ve Egil Tønnessen'e (2018) göre, yeteri kadar gelişmeyen motor beceriler, eğitimsel potansiyellerini gerçekleştirme konusunda zaten düşük şansa sahip olan erken çocukluk dönemindeki çocuklar için ek bir risk faktörü haline gelir. Bu araştırmada yapılan gözlemler de Deniz'in ince motor becerileri nedeniyle sanatsal gelişimini sınırlayan ek bir risk faktörüne dönüştüğünü göstermiş ve çocuğun zaman zaman sınırlı becerileri nedeniyle hevesinin kırıldığını ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veri ışığında, çocukların ince motor gelişimi ne kadar yeterliyse, sanat etkinliklerine katılım göstermede hevesli olacakları ve yetişkinden bağımsız olarak çalışabilecekleri için özerkliğin artacağı söylenebilir. Öğrenme üzerinde hem ince motor beceriler hem de zekâ eşit düzeyde rol oynadığı için çocukların ince motor becerilerinin geliştirilmesi çok önemlidir (Virawanti & Sugiarto, 2022). Bu nedenle, Deniz gibi yetersizliği olan ÖG çocukların ince motor becerilerini daha fazla destekleyecek ek çalışmalara odaklanması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada çocuklar arasındaki sanatsal gelişim açısından farklılıklar gözlenmesinin ikinci nedeni olarak *sınırlı dikkat becerileri* öne çıkmıştır. Araştırmada en çok dikkat sorunu yaşayan iki çocuğun, zihin yetersizliği tanılı (Metin) ve otizm tanılı (Çağrı) iki çocuk olduğu belirlenmiştir. Bu çocukların dikkat problemi yaşadığı fark edildiği anda araştırmacı tarafından isimleri tekrarlanarak dikkatleri çekilmeye ve etkinlikle ilişkili sorular sorularak etkinliğe yönlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, yapılan

sanat eleştirilerinde, yöneltile soru eğer tüm gruba yöneltilmişse Metin'in cevap vermediği, ismi söylenip dikkati çekilince cevap verdiği gözlemlendiği için çocuğa herhangi bir yönerge ya da yardım verilirken önce isminin söylenmesine veya doğrudan yüz yüze bakarak 'Bu konuda sen ne düşünüyorsun?' demeye dikkat edilmiştir. Benzer şekilde Çağrı da, dikkati dağıldığı anda sık sık masadan kalkmakta ve etkinliğin yapıldığı sınıfta koşma problem davranışını sergilemektedir. Bu problem davranış da sanat etkinliğinin kuralı olan 'masada çalışma' hatırlatılarak söndürülmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla, sınırlı dikkat becerileri olan Metin ve Çağrı gibi ÖG çocukların sanat alanında daha yeterli olmaları ve sanat etkinlikleri süresince dikkat sürelerinin artırılmasına yönelik ek önlemlerin alınması gerektiği düşünülmektedir.

Yetersizliğin türü, ÖG çocukların sanatta odaklanma süresini etkiler ve sanat eğitiminde niteliği doğrudan engeller. Bazı fiziksel yetersizlikleri olan çocuklar çok yavaş hareket ederler. Bu, dikkat süresini yakından etkiler. Bu çocuklar, mola verme ihtiyacı duyarlar çünkü çabuk yorulurlar, işlerini bitiremeyebilirler. Dolayısıyla motivasyonları da düşebilir. Fiziksel yetersizliği olan çocukların dikkat süreleri oldukça değişkendir. Fiziksel yetersizlikten şiddetli etkilenmiş çocuklar sınıfta ne olduğundan çok vücut hareketlerine odaklanıyor olabilirler. Ancak, fiziksel yetersizlik tanıılı çocuklar, ek bir zihin yetersizliği veya dikkat eksikliği gibi başka yetersizliklerden eklenmediği sürece odak süresi çok etkilenmez (Sibanda ve Sibanda, 2022). Bu araştırmadaki gibi Deniz'in, Çağrı'nın ve Metin'in sık sık sanatsal uygulamalarda sorun yaşamaları bu bulguyu örneklemektedir. Deniz diğer çocuklardan daha yavaş hareket ettiği için, Çağrı ve Metin ise sınırlı dikkat süreleri olduğu için bazı durumlarda fikirlerini uygulayamamış veya sanatsal sürecin bir bölümünde mola verme gereksinimi duymuştur. Benzer şekilde, dikkat süresinin kısa olması, Çağrı'nın birkaç saniye gibi çok kısa bir sürede sanatsal uygulamasını tamamladığını bildirip süreçten uzaklaşmasına yol açmıştır.

Bu araştırmadaki üç çocuğun (Deniz-Çağrı-Metin) diğer üç çocuktan daha az sanatsal gelişim sergilemesinin son nedeninin ise *sınırlı ilgiler* olduğu düşünülmektedir. Araştırmada yer alan zihin yetersizliği tanıılı Metin'in hayvanlardan horoza karşı aşırı ilgisi bulunmaktadır. Bu nedenle, yapılan etkinliğin türü/tekniki her ne olursa olsun hep horozlara ilişkin bir çalışma yapmak istemiş, hep aynı şeyi yapmak istediği için esnek düşünememiş, yaratıcı beceriler geliştirilmede diğerlerinden oldukça geride kaldığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, sınırlı ilgiye sahip olan ÖG çocuklara ilgi alanlarını çoğaltabilecek farklı yaşantılar sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, bu araştırmada *ince motor, dikkat süresi ve ilgilerdeki sınırlılığın* ÖG üç çocuğun sanatsal gelişim alanında diğer üçünden daha yavaş yol almasına yol açtığı gözlemlenmiştir. Araştırmada uygulanan her sanat etkinliğinde ÖG çocukların sanat süreçleri, çocukların karmaşık ve farklı gelişimlerini yansıtmıştır. Bu nedenle, tıpkı tipik gelişim sergileyen akranları gibi ÖG çocukların da sanatsal gelişimde kendi gelişim hızlarında ilerledikleri görülmüştür. Bu araştırmada hazırlanan sanat etkinliklerinde çocuklar gözlemlendiğinde genel anlamda kendi gelişim hızlarında sanatsal gelişim gösterdikleri kaydedilmiştir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Etkinlikleri Süresince Gelişimine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri)

Araştırmanın beşinci sorusu “*ÖG çocukların sanat etkinlikleri süresince gelişimine ilişkin ebeveynlerin görüşleri nedir?*” sorusudur. Bu kapsamda, araştırmada, araştırma öncesinde bir kez ve araştırma sonunda bir kez olmak üzere iki kez yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarından olan ÖG çocukların ebeveynlerin görüşleri çocukların devam ettikleri okulun bahçesinde ebeveynler için uygun bir zamanda yarı yapılandırılmış görüşme soruların sorulması yoluyla yüz yüze toplanmıştır. Araştırma öncesi ve araştırma sonrası elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma Öncesi Ebeveynlerin Görüşleri

Bu araştırmaya başlamadan önce, altı ÖG çocuğun birer ebeveyniyle 8-12 Kasım 2021 tarihlerinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, çocukların anaokulunda boş bir sınıf veya bahçe gibi uygun bir ortamında gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere ilk görüşmede beş açık uçlu soru yöneltilmiştir. Buna göre, araştırma öncesinde toplam altı adet yüz yüze görüşme kaydı elde edilmiştir. Araştırma kapsamında ebeveynlerle yapılan ilk görüşmelerde, ebeveyn söylemlerinden bazı tema ve alt temalar elde edilmiştir. Bu tema ve alt temalara Tablo 52’de yer verilmiştir.

Tablo 52.

Araştırma Öncesi Ebeveynlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar
1. Sanat eğitime ilişkin görüşler
2. Okul dışında çocuklara sanata ilişkin sağlanan destekler
3. Özel gereksinimli çocukların sanat becerileri (Performans)
i. Yeterlikler
ii. Yetersizlikler
4. Sanat eğitiminin özel gereksinimli çocuklara katkıları
i. Sanatsal gelişime katkıları
ii. İnce motor becerilere katkıları
iii. Dil gelişimine katkıları
iv. Sosyal-duygusal gelişime katkıları
v. Yaratıcılık gelişimine katkıları
5. Beklentiler

Tablo 52 incelendiğinde, araştırma öncesindeki ebeveyn görüşmelerinden elde edilen tema ve alt temaların şu şekilde sıralandığı görülmektedir: *Sanat eğitimi hakkındaki görüşler, çocuklarına okul dışında sanata ilişkin sağladıkları destekler, çocuklarının var olan sanat becerileri, sanat eğitiminin çocuklara katkıları ve beklentiler.*

Sanat Eğitime İlişkin Görüşler

Ebeveynlerle yapılan ilk görüşmelerde elde edilen birinci tema *sanat eğitimi hakkındaki görüşler* çerçevesinde toplanmış ve ebeveynlerin sanat disiplininin bazı özelliklerinden söz edip sanata bakış açılarını yansıtan ifadeler kullandıkları görülmüştür. Ebeveynlere göre sanat, ince motor becerilere katkı veren (Hülya Hanım: *Deniz için çok iyi, makas tutması açısından*), yaratıcılığı geliştiren (Sevinç Hanım: *Yaratıcılık adına ciddi anlamda etkisi olduğu düşünüyorum*) ve sosyal becerilere yardım eden (Melek Hanım: *Çocuğumun sanat etkinlikleri ile uğraştığı zaman sosyalleştiğini gördüm*) bir disiplindir. Bu konudaki görüşünü açıklayan ebeveynlerden Remzi Bey de, *‘Çocuklar resim yapar ya da bu renkli kâğıtları keser, yapıştırır, başka şeye dönüştürürler. Bizimki de elinden geldiğince yapıyor işte. Benim oğlum biliyorsunuz zihin engelli. Ama o da yapıyor’* diyerek sanat sürecini açıklamıştır. Ebeveynlerin açıklamalarıyla örtüşen şekilde, sanat eğitimi alan yazında, sanat materyallerini kullanarak yapılan bir dışavurum ve yaratma süreci olarak tanımlanabilmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Araştırma grubunda yer alan dil-iletişim yetersizliği tanıılı çocuklardan birinin ebeveyni Melek Hanım ise, sanatı tanımlarken bir iletişim yolu ve dışavurum özelliği olduğuna ilişkin görüşlerini şu sözleriyle açıklamıştır: *‘Öğ çocuklar, özellikle benim*

çocuğum duyamadığı, konuşamadığı için yaptığı bütün etkinliklerde, bütün eserlerde kendini anlatmayı, kendini ifade etmeyi hedeflediğini düşünüyorum. Zaten öyle bir çocuktur. Biraz böyle içe dönüktür. Genellikle onun söylemek istediklerini ama söyleyemediklerini ben oradan anlarım. Kendini o şekilde ifade ettiğini düşünüyorum. Özellikle ÖG çocukların sanata yönelmesi o anlamda çok etkili. Kendilerini ifade etmenin bir başka yolu'. Melek Hanım'ın da değindiği gibi, çocuklar sanat yoluyla düşüncelerini kendilerine, akranlarına, ebeveynlerine ve öğretmenlerine daha görünür kılar (Probine, 2014). Sanat, seslerini duyurabilmek için, başka bir ifadeyle, kendilerini ifade etmek için ÖG çocuklara farklı fırsatlar yaratır. Ayrıca, ÖG çocukların sanat etkinliklerine katılımıyla bu çocuklara yönelik var olan 'kendilerini ifade edemezler' önyargısı da yıkılabilir (Cruz, 2009). Sonuç olarak, ebeveyn görüşleriyle sanata eğitime yönelik alan yazın karşılaştırıldığına benzer bulguların çıktığı belirlenmiştir.

Ebeveynlerin sanata ilişkin paylaştıkları görüşler arasında sanatın bazı özelliklerinden ve sanat yapma sürecinden bahsetmelerine rağmen, sanatın bilişsel bir beceri ya da etkinlik olduğu, çocuklarının gelişimini değerlendirmede araç olarak kullanılabileceği, estetik yönleri veya bir öğretim yöntemi olarak da kullanılabileceği hakkında (Yuan Hasiao, 2015) hiç görüş bildirilmediği de tespit edilmiştir. Dolayısıyla, ebeveynlerin sanatın özellikle akademik becerilerle ilişkisi hakkında bilgi sahibi olmadığı ve çocuklarının değerlendirmelerini yaparken çocuğun sanatından yararlanma hakkında bilgi eksikleri olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, ÖG çocukların sıklıkla akademik performanslarını iyileştirmeye odaklandığı ve sanat eğitiminin göz ardı edildiği bildirilmiştir (Silver, 1989; Yazar vd., 2014). Her ne kadar bu akademik öğrenmeler daha önemli görülse de akademik içeriği çok boyutlu ve çok duyulu yollarla öğretmek için sanattan destek alınabilir (Anderson ve Valero, 2020; Salderay ve Vural, 2020). Ancak sanatın değerini, sadece bu boyuta indirgemek doğru değildir (Striker, 2001). Bu nedenle, ebeveynlerin sanatın farklı özellikleri veya farklı disiplin alanlarıyla ilişkisi konusunda farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin, sanata bakış açılarını yansıttıkları paylaşımlar incelendiğindeyse çoğu ebeveynin (n=4) sanatı önemli bulduklarına ilişkin görüşler paylaştıkları dikkat çekmiştir. Örneğin, Şule Hanım, '*Ben çok gerekli olduğuna inanıyorum. Sanat eğitimi, özellikle de bizim çocuklarımız için. Keşke daha fazla olsa. Mesela drama olabilse bizim çocuklarımız için. Tiyatro... Bunlar çok daha iyi olabilirdi*'; Hülya Hanım, '*Gayet iyi bir şey bence. Yani Deniz için de çok iyi gelişmesi anlamında... Yani gayet memnunuz*';

Melek Hanım, ‘*Olumlu katkıları var*’; Remzi Bey, ‘*Okulda da özel eğitimde de her etkinliğe katılmasını istiyorum*’ diyerek sanata karşı olumlu tutum içinde olduklarını söylemişlerdir. Bu söylemlerinden yola çıkılarak ebeveynlerin kendi yaşamlarında da sanatı ne kadar önemli buldukları bilgisine erişilebilir. Ebeveynlerin sanata bakışına ilişkin olumlu düşünceleri alan yazınla karşılaştırıldığında, benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Ebeveynlere göre, sanat deneyimleri ÖG çocukları için çok değerlidir (Kantner ve Hoffman, 1992; Yuan Hsiao, 2015).

Ebeveynlerin çoğunun, sanatın çocukları için değerli olduğunu vurgulamalarına rağmen, bazı ÖG çocukların ebeveynlerinin (n=2) sanat eğitimi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını veya yetersiz bilgiye sahip olduklarını ifade etmeleri de sanata ilişkin belirlenen kayda değer diğer bir bulgudur. Görüşülen ebeveynlerden biri Sevinç Hanım, sanat eğitimi hakkındaki düşüncesini ‘*Sanat eğitimi hakkında açıkçası çok fazla bilgim yoktu. Şu an sizinle daha çok haberdar oldum*’ sözleriyle sanat eğitimi hakkında bilgisi olmadığına açıklık getirmiştir. Benzer şekilde, Ceren Hanım’ın ‘*Çocuğum resim yapmayı sever...*’ şeklindeki bildirimleri sanat eğitimini sadece resim yapmaktan ibaret olduğunu düşündüğünü açığa çıkarmıştır. Eisner’e (1999) göre, ebeveynlerin çocukların eğitiminin bir parçası olarak sanatın ne anlama geldiğini ve sanat eğitiminin çocuklara neler katabileceğini anlamaları sağlanmalıdır. Bu araştırmadaki bazı ebeveynlerin sanat eğitiminin önemi hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarına rağmen, yine de, her iki ebeveynin çocuklarının eğitimi için çeşitli eğitimlerden yararlanmasını istediği, başka bir ifadeyle, çocuklarının farklı araştırmacılarla/öğretmenlerle çalışmasına olumlu yanıt verip araştırmacılarla/öğretmenlerle işbirliği yapmak için gönüllü oldukları da belirlenmiştir.

Ebeveynlerin Araştırma Öncesinde Çocuklarına Okul Dışında Sağladıkları Sanata İlişkin Destekler

Ebeveynlerle yapılan ilk görüşmeden elde edilen ikinci tema, çocuklarına *okul dışında sanata ilişkin sağladıkları destekler* temasıdır. Bu araştırmada, görüşmelerin yapılabilmesi için ebeveynlerin belirlediği gün ve saatte çocukların okulunda toplanılması kararlaştırılmıştır. Belirlenen görüşme zamanında, araştırmanın çalışma grubunda yer alan altı çocuğun dördünün annesinin, birinin babasının, birinin de her iki ebeveynin görüşmeler için hazır olduğu görülmüştür. Bu, ÖG çocukların eğitiminden

daha çok anne başta olmak üzere her iki ebeveynin de sorumlu olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Ebeveyn görüşlerine göre, ÖG çocuğa okul programının dışında, bir başka deyişle, okul öncesi öğretmeninin haricinde sağlanan sanatsal deneyimlere bakıldığında, ebeveynlerin bu konuda çeşitli bilgiler paylaştıkları belirlenmiştir. Buna göre, ebeveynlerce evlerindeki sanat materyalleri ve çocuğun sevdiği sanat materyali hakkında bilgi verilmiş, çocukla ailenin ortak sanat beğenileri hakkında görüşler paylaşılmıştır. Örneğin, ebeveynlerden biri Melek Hanım, ÖG çocuğuyla Yeni Yıl ağacı hazırlama veya gastronomi alanına giren pasta süsleme gibi bazı tasarımlar yaptıklarını söylemiş, dört ebeveyn de evde çocuklarıyla ‘resim yaptıklarının’ altına çizmiştir. Ancak, sanat galerisi, sanat müzesi gibi okul dışı öğrenme ortamlarında çocuklardan hiçbirinin herhangi bir sanat deneyiminin olmadığı da ortaya çıkarılmıştır.

Dünyada giderek daha çok önemli hale gelen, çocukların okul dışındaki zamanının sanatsal etkinliklerle değerlendirilmesi yaklaşımı, ne yazık ki ülkemizde pek değer görmemektedir. Yapılan bir araştırmada, ebeveynlere çocuklarının okul dışında evdeki zamanlarını nasıl değerlendirdiği sorulduğunda, çocukların %62’sinin televizyon izleyerek zamanını geçirdiği ve %73’ünün ise hiç müzeye ya da bir sergiye gitmediği belirlenmiştir. Görüldüğü gibi, ülkemizde çocuklar okul sonrası serbest zamanlarını sanatla değerlendirmemekte, sanat etkinliklerine katılımı elde edilebilecek değerli kazançlar yok olmaktadır (Koçkal, 2017). Bu araştırmadaki ebeveynlerin de ÖG çocuklarına sanat müzesi gibi okul dışı öğrenme ortamı deneyimleri sağlamadıkları bulgusu alan yazınla örtüşmektedir. Yönetmeliğin de belirttiği gibi ‘Okul öncesindeki ÖG çocukların okul öncesi eğitimi zorunlu’ (MEB, 2021) ise bu çocukların gelişiminin desteklenmesi için bu gibi sanatsal etkinliklere katılımlarını sağlayacak tedbirlerin alınması gerektiği düşünülmektedir.

Bununla benzer diğer bir araştırmada, ÖG çocukların yaşam kalitelerinin ve okul dışı serbest zaman etkinliklerine katılımının oldukça düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sanatsal rekreasyon ismi de verilen okul dışı bazı serbest zaman etkinliklerinde ÖG çocuklara görsel sanatlar gibi bir sanat dalında zamanını değerlendirilmesi için fırsat yaratılır. Bu etkinliklerin ÖG çocuğa kendini ifade etme, yaratıcı olma, mutlu ve sağlıklı olma gibi pek çok yararı vardır. Bu etkinlikler sadece çocuğa yarar sağlamakla kalmaz aynı zamanda ebeveynine ve topluma da büyük katkılar sağlar. Bu nedenle, ailelerin

bilinçlenmesi ve çocuklarını bu tip ekinliklere yönlendirmeleri önerilmektedir (Şeker, 2013).

Zimmerman ve Zimmerman' a (2000) göre, küçük çocukların sanatla olan/olacak deneyimleri ancak onlara rehberlik edecek anne, baba veya öğretmen gibi yetişkinlere bağlıdır. Okul öncesinde dönemde, ister iki ister beş yaşında olsun, küçük çocukların tamamı materyallere ulaşma ve onları kullanma cesaretini bu yetişkinlerden alır. Evde çocuğu, sanatla ilgilenmeye teşvik etmeme ona 'senin için önemli olanla, ne ifade etmek istediğinle ilgilenmiyoruz' mesajını verir. Böylece, çocuklar sadece okulda sanatla ilgilenmeye yönelir (Goodman, 2020). Sanatın ÖG çocuklara, tüm gelişim alanlarında katkılar sağladığı araştırmalarla yaygın olarak belirlendiği için (Salderay ve Vural, 2020; Ünal Kaya, 2007), bu katkılardan yararlanabilmek adına ÖG çocuklara ebeveynlerince okul dışında da sanatla ilgilenme fırsatlarının küçük yaşlardan itibaren sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada veriler Kasım, 2021 ve Mayıs 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Bilindiği üzere, 2019 yılının bitimine yakın bir zamandan bu zamana kadar tüm dünyayı etkileyen Covid19 salgını nedeniyle Pandemi ilan edilmiş ve ülkemizde eğitim bir süre uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmüştür. Bu araştırma sürdürülürken Covid19 Pandemisi halen devam ettiği için çeşitli kapanmalar nedeniyle çocukların evlerinde ebeveynleriyle uzun zaman geçirmek durumunda oldukları bilinmektedir. Bu araştırmadaki ebeveynlerin, '*Çocuğunuzla okul dışında sanatla ilişkili neler yapıyorsunuz, nasıl destekliyorsunuz?*' sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, ebeveynlerin yaklaşık %67'sinin 'resim yapıyoruz, boyamalar yapıyoruz' ile sınırlı kalması, ebeveynlerin bu alanda desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Çünkü okulda, çocuğun ilerlemesinden öğretmen/okul sorumlu olsa da, ebeveynler okul dışında sağladıkları deneyimlerle çok değişik şekilde çocuklarını zenginleştirebilecekleri için çocukların hayatındaki en önemli kişilerdir (Bagadood, 2022).

Covid 19 Pandemisi devam ederken Kore ve ABD'de yapılan araştırmalarda, tebeşir, cam boyası, boya kalemleri, parmak boyaları gibi sanat materyallerin satışında büyük patlamalar olduğu, ebeveynlerin online kaynaklar üzerinden birbirleri ile bu konuda bilgi paylaşımları yaptıkları, çocuklarının eğitimi konusunda ebeveynlik tarzlarında da büyük değişimler geçirdikleri belirlenmiştir (Choi, Tessler ve Kao, 2020). Bu dönemde ülkemizde de, diğer ülkelerle paralel şekilde her çocuğun önemli olduğu

felsefesiyle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ‘Özelim Özel Eğitimdeyim’ gibi bazı online uygulamalar geliştirilmiş, ‘Özel Çocuklarımızla Eğlenceli Etkinlikler Takvimi’ gibi sanat alanında etkinlik örneklerine ulaşabilecekleri kaynaklar hazırlanmış ve TRT EBA TV isimli bir kanalın devreye sokulmasıyla sanat etkinliklerini evde nasıl uygulayabilecekleri hakkında yayınlar yapılarak sanatsal beceriler kazanmaları desteklenmiştir. Bazı ÖG çocukların ebeveynlerin teknolojik-maddi nedenlerle veya çocuğun özelliklerinden kaynaklanan sebeplerle bu içeriklere erişim sağlayamadıkları bilinse de, bu adımların, aile ve ÖG çocukların güçlenmesine yönelik olumlu çabalar olduğu görülmektedir (Sani-Bozkurt vd., 2021). Farklı bir araştırmada ise, çocuğu uzaktan eğitime devam eden ebeveynlerin çoğunun sadece okul öncesi öğretmenin gönderdiği kesme, katlama ve yapıştırma becerileri ile sınırlı etkinlikleri tamamladığı ve geri bildirimlerin de çok az olduğu belirlenmiştir (Yıldırım, 2021). Bu nedenle, ÖG çocuk çeşitli nedenlerle anasınıfına ara vermek zorunda kaldığında, ebeveynlere kendilerini ve çocuklarını güçlendirecek okul dışı bu gibi kaynaklar hakkında bilgilendirme yapılması ve gelişimin takibi için geri dönüşlerin de mutlaka alınması gerektiği düşünülmektedir. Sanat eğitiminin ÖG çocuklara sayısız faydaları göz önüne alındığında, ebeveynlerin sanat eğitimi konusunda kendilerini geliştirmek için takip edebilecekleri kamu veya özel kurum ve kuruluşları arasında Halk Eğitim Merkezleri, bebek ve çocuk kütüphaneleri, belediyeler veya sivil toplum kuruluşlarının düzenledikleri sanatla ilişkili çeşitli organizasyonlar yer almaktadır.

Bu araştırmanın başında, çocukların okul öncesi öğretmenlerinin tamamının, yapılan sanat etkinliği sonunda ortaya çıkan ürünü her gün eve gönderdikleri bilgisi edinilmiştir. Ancak, görüşme kayıtlarından, okuldan eve nasıl sanat etkinlikleri geldiği, çocukların ebeveyniyle sanat etkinliğini nasıl paylaştığı veya çocuğun sanat yapma girişimlerine ebeveynlerin ne tür tepkiler verdikleri gibi bilgilere yer vermedikleri görülmüştür. Oysaki okulda yapılan sanat etkinliklerinin bir yönü de, okul ve aile arasında köprü kurmasıdır. Çocuğun istekle tamamladığı çalışma, çocuk gibi ebeveynlerini de mutlu etmektedir. Belki de ÖG çocukların ebeveynleri, çocuklarındaki bu ‘yükselmeyi’ görmeye, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinden çok daha fazla ihtiyaç duymaktadır. ÖG çocuğun yaşı büyüdükçe, sanat etkinlikleri daha da önemli hale gelir ve çocuk gerçekten ‘güzel’ bir etkinlik yaptıysa akranları ve arkadaşları tarafından daha çok kabul edilir (Korinda, 1961). Bu nedenle, ebeveynlerin okulda yapılan sanat

eğitimiyle ilgili olarak, okul öncesi öğretmeninden düzenli olarak ayrıntılı bilgi almaları, çocuğunun öğretmeniyle işbirliği yapmaları önerilebilir.

Çocuğun bakış açısından bakıldığında, sanatla ilişkili etkinlikler onlar için birer maceradır çünkü süreçte nelerle karşılaşacaklarını tahmin edemezler. Sanat etkinlikleri, çocuk için çekicidir. İyi düzenlenmiş bir sanat alanının oluşturulması ve temin edilecek kâğıt, pastel boya, kil gibi pek çok sanat materyalleriyle çocuğun sanatsal gelişimine fırsat tanınmış olur. Bu nedenle, ebeveynlerin kalplerinde olduğu kadar, evlerinin uygun bir yerinde de çocuklarının sanat becerilerini deneyimlemesi için yer ayırmaları gerekir (Striker, 2001). Bu bağlamda, tüm ebeveynlerin sanatın farklı formları hakkında bilinçlenmeleri ve ÖG çocuklarına okul dışında sanata ilişkin zengin bir çevre sağlamaları gerektiği düşünülmektedir.

Okul dışında yapılan sanat etkinlikleri konusunda dikkat çeken önemli bir detay da sanat materyallerine ulaşım konusudur. Ebeveynlerinden biri Melek Hanıma okul dışında çocuğunu nasıl desteklediği sorulduğunda sanat materyallerine ulaşım hakkında önemli bilgiler paylaşmıştır: *'... Onun dışında herhangi bir etkinlik gördük. İşte bu TRT Çocuk' ta Sürpriz Kutusu falan. Beğendiğimiz, yapabileceğimiz, materyallerini alabileceğimiz örneklerini abimizle beraber, o (Ayhan) ayrı abisi ayrı olacak şekilde beraber yapıyoruz'*. Melek hanımın da altını çizdiği şekilde sanat materyallerine kolayca ulaşma, çocukların sanatla ilgilenmesini yakından etkileyen faktörler arasındadır. Mmolotsi (2019), düşük gelirli ailelere mensup çocukların okul öncesi eğitimden ve bu eğitim kapsamında çocukların her yönde gelişimini teşvik eden sanat eğitiminden yararlanamadıklarını, sanatsal becerilerini geliştiremediklerini bildirmiştir. Bu nedenle, özellikle okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların bütünsel gelişimleri için materyallerin ücretsiz şekilde ebeveynlere temin edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, bu araştırmadaki ebeveynlerin görsel sanata yönelik okul dışındaki etkinlikleri incelendiğinde, daha çok çocuklarıyla birlikte resim yaptıkları görülmektedir. Bu nedenle, görsel sanatların kapsamına giren tüm sanat formları/teknikleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olup farklı yollardan çocuklarını desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin Çocuklarının Sanatsal Becerilerine İlişkin Görüşleri

Araştırma öncesinde ebeveynlerle yapılan ilk görüşmede ortaya çıkan üçüncü tema, sanatı uygulamaya ilişkin *çocuğun sanat becerilerini* bir başka ifadeyle *performans* bilgilerini paylaşma temasıdır. Çocuğun yetenekleri ve yetersizliklerinin iyi bilinmesi, neyin ne şekilde öğretileceğine ve nereden başlanacağına dair çok önemli bilgiler sağlar ve çocuğun en iyi yaptığı şeyden yola çıkarak yeni öğreneceği becerileri bunun üzerine temellendirmek gereklidir (Lopez ve Louis, 2009). Görüşmelerin analizinde, ebeveynlerin tamamının çocuklarının yeterliliklerinden bahsettiği, çocuklarının ince motor becerileri ve bilişsel gelişim alanındaki yeterliliklerine yönelik paylaşımlarda bulundukları ve yalnızca birinin çocuğunun yeterliliklerine ek olarak, sanatla yakından ilişkili olan yetersizliğinden de söz ettiği görülmüştür. Bu doğrultuda, ebeveynlerin çocuğunun yeterlik ve yetersizliklerinin farkında olduğu yorumu yapılabilir.

Ebeveyn görüşlerine göre ÖG çocuklarının ince motor becerileri incelendiğinde, bir ebeveyn hariç beş ebeveyn tarafından da çocuklarının görsel sanatla ilgilenebilmek için gerekli kalem/fırça tutma, makas kullanma, yapıştırma gibi ince motor becerilere sahip oldukları belirtilmiştir. Bu konuda görüş belirten Melek Hanım *‘El becerisi de vardır aslında. Ama şu anda çocuk olduğu için bana tam şey gelmiyor. Ama kendisi kalem alıp işte bir şeyler yapmayı, asmayı seviyor. Becerikli de buluyorum. Çünkü makas kullanımından, kalem kullanımından, fırça kullanımından belli oluyor’* diyerek çocuğunun ince motor becerilerini sıralarken Şule Hanım da *‘İşte resim çizebiliyoruz yeni yeni. Bu da beni çok mutlu ediyor. Boyaları çok seviyor zaten... Çok güzel kalem tutar. Makas tutar. O konuda iyi gerçekten’* şeklindeki açıklamasıyla çocuğunun ince motor becerilerinden söz ederek neler yapabildiği hakkında açıklamalarda bulunmuştur.

Bu araştırmada, sanat etkinliklerini yürütebilmek için gerekli ince motor becerilere ek olarak bilişsel gelişim alanında yer verilen dikkat ve algı ile ilgili beceriler de yer almaktadır. Bilişsel becerilere yönelik ebeveynlerden Meltem Hanım, *‘Aslında Ayhan’ın görsel becerisi çok fazla diğer şeylerine göre. Gördüğü şeyi unutmama, gördüğü şeyi yorumlayabilme, yani bu çok fazla’* diyerek açıklık getirmiş, Ceren Hanımsa, *‘Kızımın resme yeteneği olduğunu düşünüyorum. İşte daha 5 yaşında ama gayet güzel, işte anlaşılır resimler yapar. Boyamalarını hiç taşırılmaz. Çok çok dikkatlidir’* sözleriyle çocuğunun dikkat becerisine atıfta bulunmuştur.

Bu iki ebeveynin çocuklarının dikkat becerisini ön plana çıkarmasının aksine ÖG çocuğunun yetersizliği hakkında bilgi veren Remzi Bey ise çocuğunun paylaşma, sıra alma gibi sosyal becerilerde ve dikkat becerilerinde yetersizliği olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır: *‘Paylaşmayı ve sıra beklemeyi daha bilmiyor. Sıra bekleme konusunda özellikle çok eksiğimiz var. Çok sabırsız. Hemen her şey olsun ister. Onun dışında dikkati biraz az’*. Bu bulguyla benzer şekilde, ÖG çocukların dikkat problemleri olabileceği bildirilmektedir (Eripek, 2004). Ayrıca, alan yazında dikkatle ilgili problem yaşayan ÖG çocukların araştırmacıdan ya da öğretmenden sürekli cesaretlendirme bekledikleri ve çalışmaları tamamlamadan da memnun hissettikleri (Kariž, 2008; O’Donnell, Reeve ve Smith, 2011) ya da etkinlikleri çok erken tamamlayıp üründen çok hızla memnun oldukları belirlenmiştir (Rihter, Kosak Babuder ve Selan, 2021). Ancak, sanat ve dikkat gelişimine dair yapılan çalışmalar, çeşitli sanat eğitimleriyle çocukların dikkat becerilerinin geliştirilebildiğini göstermektedir (Eren vd., 2019; Hüseynova, 2019). Bu araştırmalar doğrultusunda, çocuklarının gelişimini desteklemek için ebeveynlerin okul dışındaki yaşantılarında da sanata ilişkin deneyimlere daha çok yer vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Sanat Eğitiminin Çocuklarına Katkılarına İlişkin Görüşler

Araştırmada ortaya çıkan dördüncü tema sınıflarında uygulanan sanat eğitiminin *çocuklara katkıları* temasıdır. Görüşme verisinin analiziyle ÖG çocukların ebeveynlerinin tamamının (n=6) bu konuya ilişkin olumlu ifadeler kullandığı ve okuldaki sanat programına ilişkin görüşlerinin tamamının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırma grubundaki ebeveynlerin tamamı, sanat eğitiminin çocuklarına olumsuz bir etkisi olmadığını söylemiştir. Araştırma öncesinde, ebeveynlerin sınıflarında uygulanan sanat eğitiminin ÖG çocuklarının gelişim alanlarına göre katkıları hakkındaki görüşleri Tablo 53’te yer almaktadır.

Tablo 53.

Araştırma Öncesinde Ebeveyn Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin ÖG Çocuklara Katkıları

Gelişim Alanına Göre Katkılar	f
Sanatsal Gelişim	1
Sosyal-Duygusal Gelişim	6
Dil Gelişimi	2
Yaratıcılık Gelişimi	1
İnce Motor Becerileri	1
Toplam	11

Tablo 53 incelendiğinde, araştırma öncesinde bir ebeveynin sanat eğitimiyle çocuğunun sanatsal gelişimine katkı sağlanacağını, altı ebeveynin sosyal-duygusal gelişim alanında, iki ebeveynin dil gelişimi alanında, birer ebeveyninse yaratıcılık ve ince motor becerileri alanlarında çocuğunun gelişim kaydedeceğini düşündükleri görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, ebeveynlerin bu görüşleriyle benzer nitelikte sonuçların var olduğu görüldüğü için (Alvino, 2000; Edwards, Smart, King, Curran ve Kingsnorth, 2020; Novacović, 2015) araştırmanın alan yazınla benzer olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin Sanat Eğitiminin Çocuklarının Sanatsal Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşleri. Ebeveynlerin ifadeleri incelendiğinde, sanat eğitimiyle sanata ilişkin beceriler kazanıldığına yönelik sadece bir ebeveynin görüş bildirdiği belirlenmiştir. Buna göre, Hülya Hanım, *‘Renkler konusunda yararlı olduğunu düşünüyorum’* diyerek sanat eğitiminin çocuğunun renkleri tanınması konusunda gelişim göstermesine yardım ettiğini bildirmiştir. Sanat ve renk kavramları birbiriyle iç içedir ve öğretmenler sınıflarında, ebeveynler evlerinde farklı pek çok sanat materyalini erişime kolay halde bulundurup ilgi çekici etkinlikler yardımıyla ÖG çocukların renk konusunda keşifler yapmasına yardım edebilirler (Alvino, 2000; Demirci, 2015; Dere Çiftçi, 2007). Bu çalışmada, sanatın ‘renk’ dışında nokta, çizgi, şekil, doku, alan gibi elemanları herhangi bir ebeveyn tarafından dile getirilmemiştir. Benzer şekilde, hareket, vurgu, boyut, zıtlık gibi sanatın ilkelerinden de bahseden bir ebeveyn olmamıştır.

Kindler (1995), çocukların sanatsal gelişimi konusunda ele aldığı makalesinde, ebeveynlerin kritik öneminden bahsetmiştir. Buna göre, evin bir köşesinde (veya sınıfın sanat merkezinde) boyaların, yapıştırıcıların, oyun hamurlarının veya diğer sanat materyallerinin olması, çocuklara bunlarla birçok keşif yapma fırsatı sunmaktadır. Ancak, eğer ortamda yetişkin (veya öğretmen) fiziksel olarak bulunmuyorsa birçok durumda bu merkezler ya çok nadir olarak kısa bir zaman aralığıyla çocuk tarafından ziyaret edilir ya da ‘dokunulmamış’ olarak kalır. Ancak, ebeveyn (ya da öğretmen) çocuğun ne yaptığıyla ilgili onunla doğrudan etkileşim kurduğunda, çocuk o materyalleri gerçekten kullanmış ve çeşitli deneyimler elde etmiş olur. Yetişkinin çocukla etkileşiminin olmadığı durumda, sadece sanat materyallerinin ortamda bulunuyor olması çocuğun sanatsal gelişim kazanacağı anlamına gelmez. Ebeveynlerin dil gelişimi için çocukları destekledikleri şekilde, sanatsal gelişimlerini de desteklemeleri gereklidir (Kindler, 1995). Bu nedenle, çocukların sanatsal gelişimi için ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurarak ve daha fazla

sanatsal etkinliklerle meşgul olarak zaman geçirmeleri gereklidir (Burkitt, Jolley ve Rose, 2010).

Ebeveynlerin Sanat Eğitiminin Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşleri. Ebeveynlerin görüşleri, sosyal-duygusal gelişim alanı kapsamında incelendiğinde altı ebeveynin sanat eğitimi ve sosyal gelişim arasındaki ilişkiden söz ettiği belirlenmiştir. Sosyal-duygusal gelişim alanına yönelik görüş bildiren Remzi Bey'in, *'Filiz öğretmenini çok seviyor oğlum. Okula başladığından beri mutlu. Her şeye elinden geldiğince katılıyor. Sosyalleşiyor çocuklarla aynı zamanda'* dediği; Melek Hanım'ın da *'Çocuğumda konuşmaya bağlı özgüvensizlik ve sosyalleşmeme durumu vardı. Okulda etkinliğe başladığından itibaren arkadaşlarıyla sohbet edebilme, kendini önemseme, yani çok olumlu katkıları var Ayhan'ın üzerinde sanat etkinliklerinin'* diyerek sanatın çocuklarına olumlu etkilerinden bahsettiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin sosyal gelişim ve sanat eğitimi alanının ilişkisi üzerine yaptıkları bu açıklamalar alan yazınla benzer özelliktedir. Hem sanat sürecinin kendisi hem de ortaya bir ürün çıkartılmışsa ürünün kendisi, ÖG çocukların sosyalleşmesini sağlayan önemli faktörlerdir (Anderson ve Valero, 2020; Salderay, 2010).

Bu konuda görüş bildiren diğer ebeveyn Şule Hanımsa, *'Hem daha mutlu hem daha iyi ifade ediyor kendini'* diyerek çocuğunun sanat etkinliklerinden keyif aldığını, onu mutlu eden bir süreç olduğunu bildirmiştir. Kendini yazılı veya sözlü olarak ifade etmede ustalaşmamış küçük çocuklar için sanat keyif vericidir (Jansson ve Schillereff, 1980; Matthews, 2003). ÖG çocuklar, zevk aldıkları bir şeyi yaparken zevk almadıkları bir şeyi yaptıklarına oranla daha kolay ve istekli öğrenirler. Araştırmalara göre, görsel sanat çalışmaları, ÖG çocukların çoğunluğunun zevk aldıkları bir disiplindir (Mason, Steedly ve Thormann, 2004). Çevirgen ve diğerlerine (2018) göre, ÖG çocukların gözüyle sanat etkinlikleri eğlenceli ve memnuniyet vericidir, farklı ve yeni şeyler denemeye izin verir. Sanat, tıpkı ÖG çocuğun kendisi gibi heyecan verici, kafa karıştırıcı, tutkulu, öfkeli, sevgi dolu, eğlenceli ve gizemlidir. Kısacası sanat tüm duyguları içinde barındırır (Cruz, 2009). Bu nedenle, sanat etkinlikleri çocuklara kendi duygu ve düşüncelerini bireysel veya grup içinde ifade etme, keşfetme ve sınıftaki diğer çocuklarla ve öğretmenle tartışma fırsatı verir (Eisner, 2002).

Sanat eğitimiyle çocuklarının duygusal gelişimi arasındaki ilişki konusunda görüş paylaşan bir ebeveyn Sevinç Hanım da *'Yani içerisindeki duygularını sanki resme... Eylül*

bir resim çizdiği zaman, ben oraya sanki duygularını aktarmış gibi hissediyorum’ diyerek sanat etkinliklerinden çocuğunun duygularını anlamak için yararlanabildiğini bildirmiştir. Sevinç Hanımın bu ifadesi alan yazında da sıklıkla vurgulanmaktadır. Tıpkı Şule ve Sevinç Hanımların da vurguladıkları gibi görsel sanat etkinlikleriyle meşgul olma, çocuğa kendini ifade edebilme ve diğerleriyle etkileşim kurabilme fırsatı vermekte dolayısıyla duyulan mutluluk hissinde büyük artışlar meydana gelmektedir (Karagiorgakis, 2013).

Ebeveynlerin Sanat Eğitiminin Çocuklarının Dil Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşleri. Ebeveyn görüşlerine göre, okulda uygulanan sanat etkinliklerinin çocuklarına katkı sağladığı diğer alan da dil gelişimi alanıdır. Buna göre, sanat etkinliklerinin dil gelişiminde olumlu etkisi olduğu iki ebeveyn tarafından dile getirilmiştir. Şule Hanıma göre, çocuğu sanat etkinlikleri ile ilgilendiğinde, *‘Hem daha iyi ifade ediyor kendini. Hem kullandığı sözcükler kelimeler arttı. Etkinliklerin de mutlaka faydası oluyordur’*. Melek Hanıma göreyse, *‘İşte o dediğim gibi bununla bunu karıştırınca yeşil oluyor, bununla bunu karıştırınca turuncu oluyor diyor. Ya da işte bunun baskısı oluyor bunun olmuyor diye yorumlar yapıyor kendince’*. Alan yazındaki benzer çalışmalarda da, bu araştırmadaki ebeveynlerin altını çizdiği gibi sanat eğitimi ve dil gelişimi arasında bir bağ bulunmaktadır. Althouse, Johnson ve Mitchell’e (2003) göre, okullarda uygulanan sanat etkinliklerinin ÖG çocuklara önemi bir katkısı dil gelişimi alanına olan katkılarıdır. Çocuklara sanat aracılığı ile açık uçlu deneyimler sağlandığında, çocuklar zengin bir şekilde sanata ve sanat deneyimlerine maruz kalmış olmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, dil ve sözcük gelişiminin hızlı olduğu bir dönemde oldukları için bu dönem basit sanat terimleri ve sanat bilgisine başlamak için en iyi zamandır. Sanata ve sanat eserine ilişkin zengin dil girdisi, çocukların düşünme becerilerini ve sanat yapma becerilerini beslemektedir. Çocuklara bir sanat eserine bakmayı, bunun üzerine konuşmayı öğretmek heyecan verici bir durumdur. Küçük çocuklar, kendi sanat ürünü olsun ya da olmasın, bir sanat ürünüyle ilgili konuşmaya isteklidir. Sanat hakkında konuşmak, bir dil ve sözcük sistemini hızlıca geliştirdikleri evrede çocukların dil gelişimini güçlendirmektedir.

Ebeveynlerin Sanat Eğitiminin Çocuklarının Yaratıcılık Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşleri. Okulda uygulanan sanat eğitimi ve yaratıcılık gelişimi konusunda yine tek bir ebeveyn görüş bildirmiş ve *‘Yaratıcılığını ön plana çıkarıyor’* diyerek çocuğunun yaratıcılık gelişimiyle sanat etkinliklerinin bağlantısını kurmuştur.

Yaratıcılık gelişimi, çocukların çok yönlü, esnek, akıcı düşünceleri ve yeni durumlara, koşullara, oluşumlara hemen uyum sağlamaları becerisiyle gerçekleşmektedir. ÖG çocukların bazı alandaki yetersizlikleri yaratıcılık gelişimlerini engelleyebilmektedir (Bolu, 2010). Araştırmada tek bir ÖG çocuğun ebeveyninin yaratıcılık konusuna değinmesi, ÖG çocuklarından yaratıcılık konusunda düşük beklenti içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, bu durum, ebeveynlerin diğer gelişim alanlarını daha fazla önemsediklerinin ve/veya sanatın yaratıcılık yönü hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Avrupa Birliği ülkeleri eğitim programlarında, yaratıcılık eğitimine büyük önem verilmekte, bunun sonucu olarak sanat eğitimi, programlarda geniş ölçüde yer bulmakta ve sanata ilişkin çok sayıda araştırma yapılmaktadır (Çal, 2016). Söz edilen ülkelerde, ilk ve orta dereceli okullarda sanat derslerinin saat olarak sayıca üstünlüğü ve çocukları birer ‘sanat üreticisi’ yapmaya yönelik eğilim dikkat çekmekte (Gel, 1994) ve sanatın müfredatın merkezinde olduğu okullarda çocukların öğrenimlerine derin katkılar sağlandığı görülmektedir (Schiller, 1995). Ancak ülkemizde, sosyo-kültürel çevrenin olumsuz etkileri, nitelikli öğretmen eksikliği gibi birçok etmenden kaynaklanan sebeplerle okul öncesi eğitiminden itibaren yaratıcılık eğitimine yeterince önem verilmemekte, dolayısıyla sanat eğitimi ‘olmasa da olur’ bir disiplin olarak değerlendirilmektedir (Yazar vd., 2014).

Okuldaki sanat eğitiminin çocuklara etkileri konusunda dikkat çekici bir bulgu da bir ebeveynin ‘*Açıkçası okulda neler yapılıyor tam da bilmiyorum. Eve gönderilen kâğıtlar, ödevler mesela oluyor. Onları görüyorum. Evde bazen anlatmaya çalışır şunu yaptım bunu yaptım diye. Öğretmenimize güveniyorum. O en iyisini bilir. Faydalı oluyordur tabii*’ diyerek çocuğunun okuldaki sanat deneyimleri hakkındaki bilgi sahibi olmadığını söylemiştir. Ebeveynin bu söyleminde ‘okuldan eve gönderilen çalışmaların olduğuna’ ilişkin bilgiyi paylaşmasına rağmen, okulda hangi etkinliğin ne amaçla yapıldığı hakkında bilgi sahibi olmadığını bildirmesi düşündürücüdür. Okul Öncesi Eğitim Programına göre (2024), ülkemizde anasınıflarında sanat eğitimi okul öncesi öğretmenleri yürütmekte ve sanatla ilgili içerik, kullanılacak sanat materyali, yöntem, etkinlik türü gibi sürecinin tüm bileşenlerinin planlanmasına öğretmenler etkin rol oynamaktadır. Ebeveynin bu söylemlerinden yola çıkarak, çocuğunun gelişimini destekleyici çalışmaları yalnızca öğretmenden beklemenin, sorumluluğu öğretmene

birakmanın doğru bir yaklaşım olmadığı, çocuğunun gelişimini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Bazı kültürlerde, çocukların eğitimini yalnızca öğretmen yönetir ve bu bir normdur. Ancak, öğretmenler, ebeveynleri uygun şekilde bilgilendirdiğinde, ebeveynler okulla işbirliği yapmak için daha fazla teşvik edilebilmektedir. Bazı durumlarda, ÖG çocuğun ebeveyninin eğitim durumu, çalışma durumu veya diğer koşulları nedeniyle her zaman işbirliğini sağlamak pratikte zor olabilir ve tüm ebeveynlerden çocuklarıyla ilgili eşit düzeyde veri alınamaz. Yine de unutulmamalıdır ki özel eğitimde aile katılımı, çocuğun kendine güvenini, motivasyonunu, becerilerini ve ebeveynin de çocuklarının yeteneklerine ilişkin bilgilerini artırdığı için çocuk için oldukça etkilidir (Bagadood, 2022).

Ebeveynlerin Sanat Eğitiminin Çocuklarının İnce Motor Becerileri Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşleri. Ebeveynlerin sanat eğitiminin çocuklara olan katkıları konusundaki görüşleri, ince motor beceriler kapsamında incelendiğinde ise bir ebeveynin görüşünü açıkladığı görülmüştür. Bu konuda görüşünü açıklayan Hülya Hanım, *‘Mesela makas tutması filan açısından. Kalem tutması açısından gelişmeler var. Makas tutması şeyinde. Birinci sınıf açısından çok yaralı olduğunu düşünüyorum’* diyerek sanat eğitiminin çocuğunun ince motor becerilerine katkısından söz etmiştir. Alan yazın incelediğinde benzer nitelikte bulgularla karşılaşmaktadır. Bu araştırmalara göre, sanat eğitimi el-göz koordinasyonu ve el-kas gelişimi gibi ince motor becerilerin gelişiminde ÖG çocuklara yardım etmektedir (Aksu, 2011; Eren vd., 2019; Geçen, 2015; Pierman, 2016). ÖG çocukların görsel sanatlara yönlendirilmeleri duyuşsal ve motor becerilerinin artırılmasına yardım edebilmektedir (Laçınbay ve Yılmaz, 2018).

Bu araştırmadaki ebeveynlerin sanat eğitiminin çocuklarının farklı alanlarda gelişimine destek olduğunu bildirmelerine rağmen, estetik gelişimine değinmediklerini belirlenmiştir. Erken çocuklukta estetik gelişimi önemlidir. Çünkü küçük yaşlarda estetik beğenisi gelişen bir çocuk büyüdüğünde de estetik yönden çevresindeki güzellikleri takdir eden bir bireye dönüşür. Sanat beğenisi, çok küçük yaşlarda başlar. Çocuklar büyürken, öykü kitaplardaki, müzedeki çizgilere, renklere, şekillere, desenlere baktıkça, estetik deneyimleri de gelişmeye devam eder. Estetik gelişimi, bir tek kitapla, bir tek etkinlikle ya da haftada bir planlanana etkinliklerle gelişecek bir şey değildir. Çocuğa zaman sağlayarak, sürekli olarak güzel şeylerle çevrelemeyi gerektirir (Fox ve Schirmacher,

2014). Bu nedenle, ebeveynlerin sanat ve estetik ilişkisi konusunda farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin Araştırmacının Uygulayacağı Eğitimden Beklentileri

Araştırma öncesi yapılan birinci görüşmede belirlenen son tema araştırmacının uygulayacağı sanat eğitiminden *beklentiler* temasıdır. Bu kapsamda, ‘ÖG çocuklar ve sanat eğitimiyle ilgili başka söylemek ya da paylaşmak istedikleriniz varsa paylaşır mısınız’ sorusu yöneltildiğinde dört ebeveynin bu araştırmadan ve/veya araştırmacıdan beklentileri ve sanat eğitimine yönelik diğer önerileri olduğu belirlenmiştir. Buna göre, ebeveynlerden Sevinç Hanım, ÖG çocuğuna daha etkili olabilmek için araştırmacıdan destek almayı beklediğini ‘*Bu konuda benim sizden isteğim ne olabilir? Beni de bilgilendirmeniz, beni de yönlendirmeniz. Ne yapmam gerektiğini ben hani bilmiyorum. O alanda bana yapacağım şeyleri söylemeniz. Eylül’e faydası olur, katkısı olur gibi. Sizden destek görmek isterim*’ sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde, Ceren Hanım ‘*Sanat eğitiminden de beklentim bu. Çocuğumun da diğerleri gibi olmasını isterim... Ben bu eğitimin çocuğum için faydalı olmasını umut ediyorum. İşte, Asel’in konuşma becerileri yetersiz. Bu konuda bize yardımcı olmanızı beklerim*’ ifadeleriyle çocuğunun yetersizliğini önlemeye yönelik katkı sağlamada aracı olarak sanat eğitiminden faydalanma isteğini dile getirmiştir. Görüldüğü gibi ebeveynler araştırmacıyla işbirliği yapmaya isteklidir. Ebeveynlerin bu düşüncesi alan yazındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Ebeveynleri, öğretmeniyle işbirliği yapan genel eğitim sınıflarında eğitimini sürdüren ÖG çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve bu çocukların okulu daha çok sevdiği bilinmektedir (Toros, 2011). Aynı şekilde, işbirliği içinde olan ÖG çocuk ebeveynleri, çocuklarının öğrenme süreçlerine okul dışında (evde) önemli katkılar yapabilmektedir (Flores de Apodaca, Gentling, Steinhaus ve Rosenberg, 2015).

Beklentiler bölümü altında, sanatla ilgili diğer istekler/önerilere bakıldığında iki ebeveynin sanat eğitimi sürecini beğendiklerini dile getirerek iyi dilek ve temennilerde bulundukları belirlenmiştir. Örneğin, Hülya Hanım, ‘*İnceledik birlikte, gayet güzel çalışmalar*’ diyerek uygulanacak sanat eğitimi süreciyle ilgili olumlu düşüncesini bildirmiş; Şule Hanım ise ‘*Keşke daha çok olsa, çocuklarımız daha çok eğitim alabilse. Sanatla daha içli dışlı olsalar*’ diyerek çocuğunun kendi okul öncesi sınıfında da yoğun sanatsal içeriklerin olmasını beklediğini dile getirmiştir.

Ebeveynlerle yapılan bu ilk görüşmeden elde edilen tüm bulgular ortak değerlendirildiğinde araştırmanın başında, bazı ebeveynlerin sanatın sadece resim yapmak olduğunu düşünseler de veya sanat hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmasalar da genel olarak sanat eğitimi değerli buldukları, sanata ve sanat eğitime karşı olumlu tutum besledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin sanat etkinlikleri ile çocuklarının bazı kazanımlar elde ettiklerini ve sanat eğitime katılmanın herhangi bir kaygı unsuru barındırmadığını düşündükleri; çocuklarına okul dışında sanatla ilişkili çok sınırlı deneyimler sağladıkları; çocuklarının sanata ilişkin becerilerinden haberdar oldukları; çocuklarının gelişimi için onları desteklemeye ve öğretmen veya araştırmacılarla işbirliği yapmaya açık oldukları belirlenmiştir

Araştırma Sonunda Ebeveynlerin Görüşleri

Araştırma sonrasında, altı ÖG çocuğun birer ebeveyni ile 2-5 Mayıs 2022 tarihinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, çocukların anaokulunda, boş bir sınıf veya bahçe gibi uygun bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonrasında altı ebeveyninden altı adet görüşme kaydı elde edilmiştir. Araştırma sonunda ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar Tablo 54'te yer almaktadır.

Tablo 54.

Araştırma Sonunda Ebeveynlerle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar
1. Araştırma süresinde ÖG çocuklarda gözlemlenen farklılıklar
i. Sanatsal gelişim alanındaki farklılıklar
ii. Bilişsel gelişim alanındaki farklılıklar
iii. Dil gelişimi alanındaki farklılıklar
iv. Sosyal-duygusal gelişim alanındaki farklılıklar
v. Yaratıcılık gelişimi alanındaki farklılıklar
2. Uygulanan eğitimden ebeveynlerin elde ettikleri katkılar
3. Sanat eğitime bakış açısında oluşan farklılıklar
4. İlerleyen dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar
5. Öneriler/Beklentiler

Tablo 54 incelendiğinde, ÖG çocukların ebeveynleriyle yapılan görüşmelerde *uygulanan sanat eğitimi sürecinde gözlemledikleri farklılıklar, ebeveyn kazanımları, sanat eğitime ilişkin ebeveyn bakış açılarındaki oluşan farklılıklar, ilerleyen dönemlerde*

sanata ilişkin yapılacak çalışmalar ve öneriler/beklentiler temalarının ortaya çıktığı olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin Araştırma Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklarında Gözlemledikleri Farklılıklar

Araştırma sürecinde ÖG çocukların ebeveynleriyle yapılan son görüşmede belirlenen ilk tema araştırmacı tarafından uygulanan *sanat eğitimi sürecinde çocuklarda gözlemledikleri farklılıklar* temasıdır. İncelemeler sonunda, ebeveynlerin tamamının (n=6) olumlu yönde görüşler belirttikleri ve uygulanan sanat eğitiminin başlangıcından sonuna kadar hem çocuklarının hem de kendilerinin eğitimden yararlandıklarını bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin uygulanan eğitimin herhangi olumsuz bir yönünü görmediklerini açıkladıkları kaydedilmiştir. Buna göre, ebeveynler beş alanda çocuklarının gelişmelerinde olumlu yönde farklılıklar görmüşlerdir. Bu alanlara Tablo 55'te yer verilmiştir.

Tablo 55.

Ebeveyn Görüşlerine Göre Araştırma Sürecinde ÖG Çocukların Gelişim Gösterdikleri Alanlar

Gelişim Alanları	f
Sanatsal Gelişim	6
Bilişsel Gelişim	4
Dil Gelişimi	5
Sosyal-Duygusal Gelişim	4
Yaratıcılık Gelişimi	3
Toplam	22

Tablo 55 incelendiğinde, ebeveynlerin sözünü ettiği ve çocuklarının gelişim gösterdiği alanlar, sanat alanına özgü farklılıklar, bilişsel gelişim alanı, dil gelişimi alanı, sosyal-duygusal gelişim alanı ve yaratıcılık alanıdır. Buna göre, altı ebeveyn uygulanan sanat eğitiminin çocuğunun sanatsal gelişimine, dört ebeveyn bilişsel gelişimine, beş ebeveyn dil gelişimine, dört ebeveyn duygusal gelişimine, üç ebeveyn de yaratıcılık gelişimine katkı sağladığını bildirmiştir.

Sanatsal Gelişime İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Ebeveynlerce dile getirilen, ÖG çocuklarında gözlemledikleri sanat alanına ilişkin farklılıklar, doğrudan örnek alıntılarla aşağıda sunulmuştur.

Ebeveyn Görüşlerine Göre Araştırma Sürecinde ÖG Çocukların Sanatsal Gelişim Alanında Elde Ettiği Kazanımlar

Sanatın bir iletişim yolu olma özelliğini fark etme

- ‘İşte bir arkadaşıyla resmini gördü. Büyük oğlum kendini arkadaşıyla çizmiş. ‘Belki de bir şey olmuştur. Onu çok sevdiğini söyleyememiştir. Resmini çizmiştir’ deyip... Hani onun da bir yol olduğunu, işte kendisini anlatamadığı zaman resim ya da sanata yönelebileceğinin falan farkına varmış’ (Melek Hanım)
- ‘Yani resimle bir şey anlatmak istediğini, bir ifade aracı olarak kullanıldığını anlamış’ (Melek Hanım)
- ‘Çünkü özel oldukları zaman bir alanda eksik oluyorlar haliyle ve resimle bu ifade etme şekilleri onları mutlu ediyor’ (Melek Hanım)

Eskiden bildiği/uyguladığı sanat tekniklerinde deneyimler yaşama ve ustalaşma

- ‘Zaten sürekli boyama yapıyoruz. Boyama yaparken mesela, taşırmdan boyayabiliyor. Daha önceki boyamalarına göre çok daha iyi’ (Şule Hanım)
- ‘Eskiden de resim yapmayı severdi. Şimdi daha da seviyor’ (Ceren Hanım)
- ‘Birlikte daha çok resim yapmaya başladık... İşte resim yapmaya devam eder’ (Remzi Bey)

Yeni sanat tekniklerini tanıma

- ‘Yapıştırma, taş yapıştırma falan o şekilde şeyleri burada yapmış galiba. Evde de yapmak istemişti. Taş yapıştırmıştık’ (Hülya Hanım)
- ‘Akrilik boyayı işte hani burada öğrenmişti zaten’ (Hülya Hanım)
- ‘Asel işte sizden resimlerle ilgili çok şeyler öğrendi’ (Ceren Hanım)
- ‘Eylem (gibi biz de) sanatın birçok tekniği olduğunu fark etti(k)’ (Sevinç Hanım)

Yeni becerileri evde de uygulama

- ‘Sizinde birlikte, renkleri yeniden keşfettik kızım. Karıştırdık... Kızım baskı yaptı. Mozaikle, kille çalıştık’ (Sevinç Hanım)
- ‘Aslında şunu da belirtiyim en çok da fotoğraf çekmeye bayıldı. Kızımdaki bu isteği görünce ben de profesyonel bir makine aldım. Eylül, ablası, biz ailecek artık beraberce ne bulursak her şeyin fotoğrafını çekiyoruz’ (Sevinç Hanım)

Kendi sanat çalışmalarının görünürlüğünü artırma isteği

- ‘Bir de evde yaptığı resimleri artık astırmak istiyor hep. Sergide de bunu gördüm. Sağ olun siz de tüm resimlerini asmışsınız, sergilemişsiniz. Bu da onun çok hoşuna gidiyor’ (Remzi Bey)

Sanat teknikleri içinden özel ilgi alanını keşfetme

- ‘Aslında şunu da belirtiyim en çok da fotoğraf çekmeye bayıldı’ (Sevinç Hanım)
- ‘En çok resmin Ayhan’ın üzerinde etkisini çok fark ediyorum’ (Melek Hanım)

Sanatsal terimler kullanma

- ‘Mesela bir yerde asılı bir resim gördüğünde “Anne bak sanatçı resim çizmiş” demeye başladı. Ben ilk duyduğumda gerçekten çok şaşırmıştım. Sizden önce boya yapmak gibi şeyler derdi. Sanatçı veya çizim gibi daha çok konuşur oldu’ (Remzi Bey)
- ‘Sonra, sanatçı, ressam, kolaj gibi cümleler kurmaya başladı’ (Sevinç Hanım)

Sanat eserlerine/görsellere farkındalığın artması

- ‘Böyle resimlere falan ilgisi arttı Deniz’ in’ (Hülya Hanım)
- ‘Resimlere olan ilgisi de arttı’ (Remzi Bey)
- ‘Önceden resimlere karşı bir ilgimiz, bir alakamız, ya da sanat etkinliği ile alakalı bir ilgimiz bir yoktu’ (Melek Hanım)
- ‘En çok, en büyük farklılık bir yerde bir resim, bir fotoğraf gördüğümüzde, onunla ilgili sorular sorması oldu’ (Sevinç Hanım)

Sanat materyallerine ilginin artması

- ‘Önceden boyalara, kalemlere çok uzaktı. Boyalara, kalemlere ve resme daha aşına oldu’ (Melek Hanım)
- ‘Bizden sürekli ona böyle değişik boyalar almamızı istiyor. Ben de işçiyim hocam. Şimdi mümkün olduğunca hep aldım kızıma. E bundan sonra da alacağım inşallah. Dediğim gibi değişik boyalar istiyor. Malzemeler istiyor’ (Ceren Hanım)
- ‘Sulu boya, farklı boyalarla boyama yaptı. Akrilik boyayı işte hani burada öğrenmişti zaten. Onunla yapmak istedi yine evde’ (Hülya Hanım)

Sanata ilişkin merakın artması

- ‘En çok, en büyük farklılık bir yerde bir resim, bir fotoğraf gördüğümüzde, onunla ilgili sorular sorması oldu’ (Sevinç Hanım)

Sanat etkinliklerine aktif katılım gösterme

- ‘Ayhan, önceden işte bu sanat etkinlikleriyle alakalı biraz böyle pasifti. Çok ilgilenmiyordu. Örneğin, resimlere, boyalara, kalemlere çok uzaktı. Bir de bizde şey vardı. Tutukluk vardı. Biliyorsunuz biraz böyle kendini geri çekme, kendini soyutlama vardı. Biz bu sanat etkinliğine başlayalı bir açılma yaşadık.’ (Melek Hanım)

Diğerlerinin sanatı hakkında yorum yapma

- ‘Mesela abisinin, en basitinden abisinin, resimlerini görüyor. Getiriyor abisi bir şey çizmiş oluyor. Anne, işte ‘Abim buraya araba çizmek istemiş, bak belki de şu sensin, belki de ben buyum’ falan deyip yorumlamaya çalışıyor’ (Melek Hanım)
- ‘Ya da bir sanatla karşılaştığımız zaman, bir etkinlikle karşılaştığımız zaman, ‘Anne bak bu böyleymiş, bak bu şöyleymiş’ diyor’ (Melek Hanım)
- ‘Ya da işte başka bir resim görüyor. Onu yorumlamaya çalışıyor. Daha önceden böyle bir şeyimiz yoktu’ (Melek Hanım)

Ressamları tanıma

- ‘Yani gezide, işte gezdiğimiz yerde, ressamaları tanıdı’ (Hülya Hanım)

Renklerle ilgilenme

- ‘Mesela sevdiği rengi daha önce hiç açıklamamasına rağmen kendine bir renk belirlemiş ve onu söylüyor. İşte bir şey birisi bir şey çizdiği zaman çok, çoğu zaman söylüyor’ (Melek Hanım)
- ‘Sizinle birlikte, renkleri yeniden keşfettik kızımla. Karıştırdık...’ (Sevinç Hanım)

Sanatı yaşamının bir parçası haline getirme

- ‘Biz Akdere Bilim ve Sanat Merkezine Eylül’ ün kaydını yaptırdık. Oradaki sanat kurslarına yazdırdık Eylül’ü. İlk olarak ebru yaptılar. Gerçekten de ilk defa denemesine rağmen çok iyi yaptı’ (Sevinç Hanım)

İleride sanatla ilgili bir mesleğe yönelme isteği

- ‘Bir de ben ressam olacağım diyor soranlara. Şimdi eskiden doktor olacağım derdi. Sizden önce ressam olacağım ben demedi hiç’ (Ceren Hanım)
-

Görüldüğü üzere, ebeveynlerin görüşlerine göre, çocuklarının sanat alanına özgü elde ettikleri kazançlara bakıldığında, ÖG çocukların pek çok sayıda kazanım elde ettiği, en kapsamlı ifadeyle çocuklarının sanata ilgisinin arttığı, bir sanat beğenisi geliştirdikleri ve sanatı evde de uygulamak için güçlü istek duydukları görülmektedir. Bu araştırmanın başında, sanat eğitime ilişkin görüşleri sorulduğunda sadece bir ebeveynin '*Renkler konusunda yararlı olduğunu düşünüyorum*' şeklinde görüş bildirdiği belirlenmişti. Araştırma sonunda ise tüm ebeveynler, çocuklarının sanatsal gelişiminde farklılıklar gözlemlediğini bildirmiştir. Buradan yola çıkarak, ebeveynlerin sanatın önemine ve sanat eğitiminin çocuklarının sanatsal gelişimine olan katkılarına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde farklılaştığı yorumu yapılabilir. ÖG çocukların sanata ilgisinde artışta ve sanatta uygulamalar yapmak için duydukları heveste olan bu artışa, 14 hafta boyunca yoğun şekilde sürdürülen sanat eğitiminin büyük katkısının olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, çocuklarla küçük grup olarak yakından ilgilenilmesi, ebeveynlere düzenli olarak uygulanan/uygulanacak etkinlikler hakkında bilgilendirme yapılması ebeveynlerin görüşlerindeki bu farklılıkta etkisinin olduğu düşünülmektedir. Araştırmada belirlenen, ebeveynlerin görüşüne göre çocukların sanata ilgisinin arttığı bulgusu, alan yazında yapılan benzer araştırmalarda da belirlenmiştir. Buna göre, çocukların bir konudaki ilgi artışına yoğun eğitimlerin olumlu etkisi bulunmaktadır (Yıldız Demirtaş, Çelebi Erol ve Karaaslan, 2017). Tekrarlanan bir etkinliğe katılmak, çocuğun içsel öğrenme motivasyonunu kolaylaştırabilir (Larson, 2000). Bu araştırmada sanat eğitimiyle çocukların sanatsal gelişimlerinde olumlu katkılar gözlenmesi, araştırmanın alan yazın bulgularıyla benzerlik taşıdığını göstermektedir.

Ebeveynlerin görüşlerine göre, uygulanan sanat eğitimi kapsamında, çocuklarının sanat alanına özgü olarak elde ettiği kazançlardan biri 'sanat disiplininde yeni bir form/teknik öğrenmedir'. Buna göre, ebeveynlerin, çocuklarının uygulanan eğitimde 'fotoğrafçılık' temalı etkinlikleri çok sevdiklerini söyledikleri ve en çok mozaik, kil ve fotoğrafçılık temasına değindikleri belirlenmiştir. Buna göre, üç ebeveyn, fotoğrafçılık teması kapsamında yapılan sanat etkinliklerinden çocuğunun çok etkilendiğini ve ileride de çocuğunun bu teknikle ilgilenmeye devam edeceğine dair paylaşımlar yapmışlardır. Fotoğrafçılık, dijital teknoloji ve sanatın bütünleştiği bir disiplindir ve sanatın, resim veya heykel gibi diğer dallarıyla bütünleşmesine en yatkın etkinliklerden biridir (İmançer, 2003). Sanatı kil, taş, boya vb. bir materyal ile dışavurum olarak düşündüğümüzde fotoğraf da bu materyaller arasında yer almaktadır. Çünkü fotoğraf, tek başına bir sanat

materyalidir ve teknik olarak çeşitli biçimlerde kullanılabilme özelliğine sahiptir (Çizgen, 1998).

Fotoğrafçılık temasının sanat eğitiminde yeteri kadar dâhil edilmediği ve ülkemizdeki bazı Güzel Sanatlar-Resim Anabilim Dallarında dahi müfredatta yer almadığı da bir gerçektir (Bingöl, 2013). Araştırma bulgularına göre, fotoğraf temalı etkinliklerle okul öncesi çocukların dil ve bilişsel becerileri geliştirilebilir (DeMarie ve Ethridge, 2006). Bu araştırmadaki ebeveynlerin geri bildirimleri doğrultusunda, ÖG çocukların yeni keşifler yapabilmeleri için çocukların, ilgileri doğrultusunda sanatın farklı formlarına yönlendirilmesinin önemi gün yüzüne çıkmıştır denebilir. Bu araştırmanın yapılmasından önce, ÖG çocuklar için hem ebeveynleri hem de okul öncesi öğretmenleri tarafından, fotoğraf çekme ya da fotoğraf kullanılarak bir sanat etkinliği hazırlanmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, fotoğraf makinesi gibi dijital araçların kullanıldığı sanat etkinliklerinin okul öncesi dönemden itibaren hem okulda sanat müfredatına dâhil edilerek hem de ebeveynlerce okul dışında çeşitli etkinlikler yoluyla ÖG çocuklara tanıtılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde, araştırmadaki iki ebeveyn, uygulanan eğitim yoluyla ‘çocuğunun yeni öğrendiği bir teknik’ olarak ‘kil ile çalışmalardan’ söz etmiştir. Bir sanat materyali olarak kilin kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmalarda, kilin ÖG çocuklar için birçok faydası olduğu belirlenmiştir. Bunlar arasında ince motor beceriler, sosyal-duygusal, dil, yaratıcılık gelişimi alanında ve öz bakım becerilerin kazanılması yer almaktadır. Bu nedenle, kilin hem çocuğun ailesinin hem de okulunun bir parçası olmasının önemli olduğu belirlenmiştir (Altundağ, Ural, Eratay ve Aydoğan, 2017; Terwiel, 2010; Yedikardeş, 2014). Bu araştırmanın yapılmasından önce, ÖG çocuklar için hem ebeveynleri hem de okul öncesi öğretmenleri tarafından, kil temalı etkinliklerin yapılmadığı belirlenmişti. Bu nedenle, kilin kullanıldığı sanat etkinliklerinin okul öncesi dönemden itibaren hem okulda sanat müfredatına dâhil edilerek hem de ebeveynlerce okul dışında çeşitli etkinlikler yoluyla ÖG çocuklara tanıtılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Dil Gelişimine İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Ebeveynlerce dile getirilen, araştırma süresinde ÖG çocuklarında gözlemledikleri farklılıkların bir bölümü de dil gelişimi alanında gerçekleşmiştir. Dil gelişimi alanına ilişkin farklılıklar, doğrudan örnek alıntılar eklenerek aşağıda sunulmuştur.

Ebeveyn Görüşlerine Göre Araştırma Sürecinde ÖG Çocukların Dil Gelişimi Alanında
Elde Ettiği Kazanımlar

Bir Sanat Eseri/Görsel/Resim Gördüğünde Sohbet Etme
• ‘Ama sanat etkinliği başlayalı resimlerde böyle gördüğü resimlerde ‘Bunu bunu mu anlatmak istemiş, işte bunu mu çizmiş’ diyor’ (Melek Hanım)
Bir sanat eseri gördüğünde ressam hakkında sohbet etme
• ‘İşte bir resim gördüğünde ressamlarla alakalı falan konuşmaya başladı’ (Hülya Hanım)
Kendi sanat çalışmaları hakkında konuşma
• ‘Resimleri hakkında da konuşur oldu. İşte anlatıyor. Biz kızımın daha iyi konuşması için zaten okula gönderdik’ (Ceren Hanım)
Başkalarının sanatı hakkında konuşma
• ‘Mesela, abisi resim çiziyor. Abisi var evde. Abim bunu mu çizmek istemiş anne. Ya da işte başka bir resim görüyor. Onu yorumlamaya çalışıyor. Daha önceden böyle bir şeyimiz yoktu’ (Melek Hanım) • ‘Ya da bir sanatla karşılaştığımız zaman, bir etkinlikte karşılaştığımız zaman, ‘Anne bak bu böyleymiş, bak bu şöyleymiş’ diyor’(Melek Hanım)
Bir sanat eseri/görsel/resim gördüğünde buna ilişkin sorular sorma
• ‘En çok, en büyük farklılık bir yerde bir resim, bir fotoğraf gördüğümüzde, onunla ilgili sorular sorması oldu’ (Sevinç Hanım)
Sanatın sözel olmayan bir dil olduğunu anlama
• ‘İşte bir arkadaşıyla resmini gördü. Büyük oğlum kendini arkadaşıyla çizmiş. ‘Belki de bir şey olmuştur. Onu çok sevdiğini söyleyememiştir. Resmini çizmiştir’ deyip... İşte kendisini anlatamadığı zaman resim ya da sanata yönelebileceğinin falan farkına varmış’ (Melek Hanım)
Sanat hakkında öğrendiklerini veya sanat süreci hakkında hatırladıklarını başkasına anlatma
• ‘Ablasına da bilgiçlik taslamaya başladı. Yaa onu fark ettim son zamanlarda. Bir resim gördüğünde ‘Sanatçı burada şunu çizmiş, bunu çizmiş’ diye anlatıyor ablasına’ (Sevinç Hanım) • ‘Zaten kille çalışırken bir tek o varmış. Çok mutlu olmuş. Bir süre hep onu anlattı. Öğretmenimle bir tek ben kil yaptım diye’ (Sevinç Hanım) • ‘Bir de sanat müzesi gezisinden çok bahsetti kızım. Bir süre ablasına anlattı geziyi yine’ (Sevinç Hanım) • ‘Bahçedeki horozun fotoğrafını çekmişsiniz. Sağ olun. Onu anlata anlata bitiremedi. Biliyorsunuz tabii horoz takıntısını’ (Remzi Bey) • ‘Eskiden sınıfta yaptığı şeyleri pek anlatmazdı. Kendine saklardı. Sizinle beraber yaptığı şeyleri anlatmaya başladı. Böyle can atıyor. Gerçekten dikkatimi çekti’ (Remzi Bey)
Sanata ilişkin terimler kullanma
• ‘Mesela bir yerde asılı bir resim gördüğünde “Bak sanatçı resim çizmiş” demeye başladı. Ben ilk duyduğumda gerçekten çok şaşırmıştım. Sizden önce boya yapmak gibi şeyler derdi. Sanatçı veya çizim gibi daha çok konuşur oldu’ (Remzi Bey) • ‘Sonra, sanatçı, ressam, kolaj gibi cümleler kurmaya başladı’ (Sevinç Hanım)

Görüldüğü üzere, ebeveynlerin çocukların dil gelişimi alanında gözle görünür pek çok kazanım elde ettiklerini bildirdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın başında iki ebeveyn, sanat etkinlikleriyle dil gelişimi arasında bağ kurduğu, araştırma sonunda ise üç ebeveynin sanat eğitimiyle çocuğunun dil becerilerinde farklılıklar gözlemlediğini bildirdiği görülmüştür. Buradan yola çıkarak, ebeveynlerin sanat eğitiminin çocuklarının dil gelişimine olan katkılarına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde farklılaştığı, daha fazla sayıda ebeveynin sanatın dil gelişimi konusundaki önemini fark ettiği yorumu yapılabilir. Araştırma grubunda iki çocuğun dil-iletişim yetersizliği birinin zihin yetersizliğine ek olarak dil-iletişim yetersizliği tanısı bulunduğu için ebeveynlerin, çocuğunun bu gelişim alanındaki kazanımlarına daha çok dikkat etmiş oldukları düşünülebilir. Bu araştırmada sıklıkla yer verilen sanat formlarından biri sanat eleştirisidir. Sanat eleştirisi kapsamında, genellikle her etkinlikte çocuklarla ünlü bir sanat eseri eşliğinde sohbetler yapılmış, bu yolla çocukların dil gelişimi alanındaki becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bunun sonucu olarak da dil gelişimine katkı sağlandığı düşünülebilir.

Bu araştırmadaki ebeveyn görüşlerini destekler şekilde, sanat, çocukları ‘dinlemenin’ bir yoludur. Dinlenmek, önemlidir çünkü çocuklara kendilerini harika hissetmeleri için fırsat verir. Diğer türlü, çocuklar kendilerini dışlanmış hissederler. Kapsayıcı araştırma ve uygulamaların merkezinde de çocukları dinlemenin yollarını keşfetmek, bulmak ve paylaşmak yer almaktadır. Çocukları dinlemek harikadır. Bazen ebeveynler çocukların ifade ettiklerini nasıl dinleyeceklerini bilmezler. Ancak, sanat yoluyla çocuklarını ‘duyabilirler’. Sanat yoluyla iletişim, dinleyici (sanatçı) ve dinleyen (izleyici) arasındaki ilişki bağlamında oluşur. Örneğin, bir sanat ürünü, iletişim başlatmayı tetikleyici bir ajana dönüştürülebilir (Cologon, Cologon, Mavewalla ve Niland, 2019). Bu nedenle, çocukla doğrudan etkileşimde olan ebeveynlerin ya da öğretmenlerin, evlerinde veya sınıflarında dil gelişimini desteklemek amacıyla sanat etkinlikleri planlamaları ve bu etkinliklerde sanat eleştirisine sıklıkla yer vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Bilişsel Gelişime İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Araştırmada ebeveynlerce sözü edilen ÖG çocuklarında gözlemledikleri farklılıkların bir bölümü de bilişsel gelişim alanında ortaya çıkmıştır. Ebeveyn görüşlerine göre bilişsel gelişim alanına ilişkin farklılıklar, doğrudan örnek alıntılarla aşağıda sunulmuştur.

Ebeveyn Görüşlerine Göre Araştırma Sürecinde ÖG Çocukların Bilişsel Gelişim Alanında Elde Ettiği Kazanımlar

Sanata ilişkin bilgi öğrenme
• ‘Asel işte sizden resimlerle ilgili çok şeyler öğrendi’ (Ceren Hanım) • ‘Yeni şeyler öğrendik’ (Sevinç Hanım)
Çevreye karşı farkındalığın artması
• ‘Mesela taşları topluyor boyama yapalım diye... Hayvanların resmini (fotoğrafını) çekmek istiyor. Çevreye karşı farkındalığı arttı diyebilirim’ (Şule Hanım)
Sanat sürecini hatırlama
• ‘Bir de sanat müzesi gezimizden çok bahsetti kızım. Bir süre ablasına anlattı geziyi’ (Sevinç Hanım). • ‘Sizin geldiğiniz günleri hep evde anlattı. Bugün parmak boyası yaptım, yok bugün yaprak boyadım gibi’ (Remzi Bey)
Dikkat (yoğunluk ve süre artışı)
• ‘Daha çok dikkat ediyor evde bir şey yaparken. Resim yaparken daha uzun süre kalıyor masada mesela’ (Ceren Hanım) • ‘Etrafa karşı ilgisi daha çok arttı’ (Şule Hanım)
Çalışmalarında ayrıntılara yer verme
• ‘Resimlerinde daha çok ayrıntılar görüyorum ben’ (Ceren Hanım).
Algı
• ‘Özellikle hazırladığınız o ünlü tablolar harikaydı. Bunları görmesi çok iyi oldu. Kızım için çok faydalı oldu bu’ (Sevinç Hanım)
Gözlem yapma becerisinde artış
• ‘Artık her şeyi daha iyi gözlemliyor, yani daha çok dikkatini toplayıp gözlemliyor etrafı’ (Sevinç Hanım)
Eleştirel düşünme becerisi
• ‘Bir resim görüyor. Onu yorumlamaya çalışıyor. Kendi kendine işte ‘Buna boyamışlar değil mi anne, burada bunu çizmişler değil mi anne, bak bunu böyle yapmışlar diye benimle birlikte yorum yapmaya çalışıyor’ (Melek Hanım)

Görüldüğü üzere, ebeveyn görüşlerine göre sanat eğitimi süresince çocukları sanata ilişkin bilgiler öğrenmiş, çevreye farkındalıkları artmış ve dikkat, algı, gözlem yapma gibi bilişsel beceriler geliştirmişlerdir. Araştırmanın başında yapılan ilk yarı-yapılandırılmış görüşmelerde hiçbir ebeveynin sanat ve bilişsel gelişim alanına yönelik herhangi bir paylaşım yapmadığı belirlenmişti. Araştırma sonunda ise dört ebeveyn, uygulanan sanat eğitimi ile çocuklarının bilişsel gelişim kapsamında bazı gelişmeler kaydettiğini söylemiştir. Buradan yola çıkarak, uygulanan sanat eğitimi ile ebeveynlerin sanat ve çocuklarının bilişsel gelişimi arasındaki ilişkinin farkına vardıkları yorumu yapılabilir. Ebeveyn bildirimlerine göre, çocuklarının bilişsel gelişim alanındaki kazanımları incelendiğinde bulguların alan yazınla benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Sanat eğitimi başlı başına bilişsel performansı etkilemese bile, gelişim psikolojisi alanında yapılmış kanıt temelli uygulamalar, çocuğun sanat etkinliklerine

katılımının, ileriki yaşam dönemlerinde olumlu gelişimini teşvik etmedeki önemini vurgulamaktadır (Alvino, 2000; Larson, 2000). Ayrıca, farklı görsel sanat formlarını ve materyalleri tanımanın, bunlarla meşgul olmanın ve sanata ilişkin yeni sözcükler öğrenmenin azim, odaklanma ve dikkat becerileri üzerinde olumlu etkiler bıraktığına dair araştırma bulguları mevcuttur (Bradeško ve Potočnik (2022). Bradeško ve Potočnik (2022) tarafından yapılan bir araştırmada, bir ÖG çocuğun ilk kez tanıştığı veya sınıfında çok seyrek olarak uyguladığı sanat tekniğini uygulama sürecinde veya yeni tanıdığı materyallerle dikkatinin geliştiği, odaklanmasının arttığı, kendisine ilginç gelen ve ilgi alanındaki etkinlikleri yapmak için daha çok çaba harcadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada da, Ceren Hanımın “Çocuğum dediğim gibi değişik boyalar istiyor. Malzemeler istiyor” sözleri ve araştırmacının bu çocuğa ilişkin video kayıtları ve gözlemleri bu görüşü desteklemekte, çekici materyallerin çocuk üzerindeki olumlu etkisine işaret etmektedir.

Sosyal-Duygusal Gelişime İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Ebeveyn görüşlerine göre, sanat eğitimi yardımıyla çocuklarının gelişen bir diğer gelişim alanı da sosyal-duygusal gelişim alanıdır. Çocuklar, kendi yetenek ve başarılarını bilmeye ve bunları keşfetmeye gereksinim duymakta, yapabildiklerini gördükçe ve yeteneklerini keşfettikçe de bundan mutluluk ve gurur duymaktadır. Sanat etkinliklerinde doğru-yanlış ya da farklı bir ifadeyle başarısızlık olmadığı ve başarıyı garanti ettiği için duygusal anlamda kendilerini iyi hissetmelerine yardım eden bir etkinliktir (Fox ve Schirmacher, 2014). Bu araştırmada, ebeveynlerce sözü edilen çocuklarının kazandıkları sosyal-duygusal beceriler ebeveynlerden doğrudan alıntılar verilerek aşağıda sunulmuştur.

Araştırma Sonunda Ebeveyn Görüşlerine Göre ÖG Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Alanında Elde Ettiği Kazanımlar

Yakın çevresindeki birinin yaptığı bir resim üzerinden, çizerin duygusunu anlamaya çalışma

- ‘Büyük oğlum kendini arkadaşıyla çizmiş. ‘Belki de bir şey olmuştur. Onu çok sevdiğini söyleyememiştir. Resmini çizmiştir’ anne deyip... Hani onun da bir yol olduğunun farkına varmış’ (Melek Hanım)

Sanatla ilgilenmekten dolayı mutlu olma

- ‘Kızım sanatı çok sevdi’(Sevinç Hanım)
 - ‘Çok sevdi kili. Zaten kille çalışırken bir tek o varmış. Çok mutlu olmuş. Bir süre hep onu anlattı. Öğretmenimle bir tek ben kil yaptım diye’ (Sevinç Hanım)
 - ‘Aslında şunu da belirtiyim en çok da fotoğraf çekmeye bayıldı’ (Sevinç Hanım)
-

-
- ‘Sizi çok sevdiği için okula daha istekli gidiyor... İşte sizin geldiğiniz günler daha neşeli geldi eve. Sizi sevmeseydi böyle neşeli geleceğini ben düşünmüyorum’ (Ceren Hanım)
 - ‘Çocuğumun mutlu olmasına yardım ettiniz’ (Remzi Bey)
-

Sanata olan merak duygusunun artması

- ‘Bana Whatsaptan gönderi yaptığınızda Eylül merakla hep sordu. Öğretmenim ne gönderdi, ne yapacaktınız diye. Çünkü merak ediyordu sizinle yapacağı etkinlikleri’ (Sevinç Hanım)
 - ‘En çok, en büyük farklılık bir yerde bir resim, bir fotoğraf gördüğümüzde, onunla ilgili sorular sorması oldu’ (Sevinç Hanım)
-

Kendi sanat sürecinden/çalışmasından gurur duyma

- ‘Etkinliğini astırmak, sergilemek istiyor’ (Remzi Bey)
 - ‘Sonra gelip gösteriyor resmi. İşte ‘Olmuş mu anne?’ diye’ (Ceren Hanım).
-

Ebeveynlerin bu görüşlere göre, sanat sürecinin ÖG çocuklar için duygusal olarak hoş giden bir deneyim olduğu ve çocukların merak ve sanattan gurur duyma duygularını tetiklediği görülmektedir. Dahası, ebeveynlerin, çocuklarının daha önce deneyim sahibi olmadıkları başta kil, mozaik yapma, dokuma ve sanat müzesine alan gezisi olmak üzere birçok sanat etkinliğinde onlara çeşitli yeni deneyimler sağlandığı için çocuklarının mutlu olduklarını bildirdikleri yönde paylaşımlar da belirlenmiştir. Ayrıca, özellikle dil-iletişim yetersizliği olan çocukların duygularını yansıtmaya aracı olarak çizerek anlatmayı deneyimleme şeklinde sanat sürecinden yararlandıkları, dolayısıyla, her iki tarafın da mutlu oldukları yönünde görüşler göze çarpmaktadır. Benzer şekilde, ebeveynlerin, çocuğun sanat eğitimi ile okulda deneyimlediği etkinliklerden bazılarını evde de tekrarladıklarını, bu sanat yapma sürecinde ailecek eğlendiklerini ve çocuklarının sanatsal üretim sürecinden duydukları gururu yansıttıkları paylaşımların olduğu da görülmektedir.

Sanat ve ÖG çocukların duygusal gelişimine ilişkin bir araştırmada, ÖG çocuklara sanat eğitimi uygulanmış, araştırmanın başında ve sonunda çocukların ebeveynlerinin sanata bakış açısında oluşan farklılıklar araştırılmıştır. Buna göre, araştırmanın başında ebeveynlerin, sanatın çocuklarına katkıları konusunda yetersiz bilgi sahibi oldukları ve sanatın el becerilerine olan katkılarından söz ettikleri, araştırma sonundaysa çocukların mutlu olduklarını ve sanatın çocuklarına başarı duygusunu tattırdığını belirttikleri belirlenmiştir (Salderay, 2014). Bu nedenle araştırmanın alan yazınla benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmada, ÖG çocukların sanat eğitimi sürecinde yapılan her etkinlikte kendilerini nasıl hissettiklerinin belirlenmesi için etkinliğin sonunda ‘Bu etkinlikte

kendini nasıl hissettin göster/boya' denilerek Kendini İzleme Formu üzerine duygusunu yansıtan ifadeyi göstermeleri/boyamaları istenmiştir. Araştırma sonunda, çocuklardan 14 hafta boyunca, 42 kez yapılan sanat etkinliklerinden toplam 159 tane form elde edilmiştir. Bu formların incelenmesiyle, çocukların tamamının sanatla meşgul olma sürecinde olumlu veya olumsuz duygularını açıkça ifade ettiği görülmüştür. Çocukların ifade ettiği bu duygular incelendiğinde ise, 107 kez 'Çok mutlu', 30 kez 'Mutlu-Çok Mutlu', 16 kez 'Mutlu' ve 6 kez de 'Üzgün' hissettikleri belirlenmiştir. Görüldüğü gibi, uygulanan sanat eğitimi boyunca çocuklar eğitim sürecinin %96.2'sinde kendilerini 'Çok Mutlu' veya 'Mutlu' hissetmişlerdir. Araştırmacının yaptığı analizde belirlenen bu durum ebeveyn ifadeleriyle birebir örtüşmektedir. Başka bir deyişle, ÖG çocukların sanat çalışmaları sürecine ilişkin olumlu veya olumsuz duygularını ifade edebildikleri ve çocukların kendi ifadeleri doğrultusunda sanat eğitiminin onları 'çok mutlu' ettiği görülmektedir.

Sanat etkinlikleri, birçok ÖG çocuğun duygu ve düşüncelerini olumlu ve güçlü bir şekilde yansıtmaları için bir yol açar. Yapılan bir sanat eğitimi projesinde, ÖG çocuklarla çalışan hizmet öncesindeki öğretmenler, her çocuğun kendini yansıtan bir kolaj oluşturması için onları desteklemişler ve proje sonunda ortaya çıkan ürünü profesyonelce çerçeveleyip halka açık bir alanda sergilemişlerdir. Bu sayede, öğretmenin yargısı veya yarışma koşulları içerisinde olmadan, bu yaratıcı süreçte çocukların daha fazla özgüven ve gurur sergiledikleri görülmüştür (Schwartz ve Paze, 2008). Bu araştırma kapsamında da, çocukların yaptığı çalışmalar her etkinlik sonrasında, ayrı bir fon üzerine yapıştırılarak sergilenmiş, ayrıca eğitim sonunda da tüm çalışmalar ebeveynlerinin de izleyeceği şekilde bir sergide sergilenmiştir. Bu nedenle, ebeveyn görüşlerinde de vurgulandığı gibi araştırmadaki çocukların mutlu olma, gurur duyma ve özgüvenli hissetme gibi olumlu duygular hissetmelerinde çocukların eserlerinin sergilenmesinin de etkisinin olduğu söylenebilir.

Sanat etkinlikleri, çocuklara duygularını ifade etmek için fırsatlar sunmakla birlikte yetişkinlere de çocukların duygularını anlama konusunda ipuçları sunan önemli etkinliklerdendir (Salderay, 2014). Bu araştırmada da, ebeveynlerin çocuklarının yaptığı sanattan duygularını anladığı belirlenmiştir (Bkz. Tablo 12). Görüldüğü gibi, ebeveyn paylaşımları, sanat eğitimi ile çocuğunun duygusal gelişimine olumlu yönde katkılar yapıldığına, çocuklarının sanat eğitimine katılmaktan dolayı merak ve mutlu olma gibi duygularının tetiklendiğine ve sanat eğitimcisiyle olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurduklarına işaret etmektedir.

Kanada’da düşük düzey sosyo-ekonomik ailelerdeki çocuklar için üç yıl boyunca yürütülen bir boylamsal sanat eğitimi projesinin sonunda, ebeveynlere çocuklarının bu programa düzenli katılım göstermelerinin nedenleri sorulmuştur. Buna göre, ebeveynler tarafından katılımı tetikleyen başlıca unsurun ‘eğitim ortamının olumlu atmosferi’ olduğu söylenmiştir. Projede görev alan eğitimcilerin çocuklarla kurdukları sıcak, disiplinli ilişki, çocukların programı düzenli olarak takip etmesini sağlamada ön plana çıkmıştır. Görüldüğü gibi, çocuklarla çalışma deneyimi ve isteği sanat eğitimi verecek eğitimcilerde bulunması gereken özellikler arasındadır (Wright, John ve Sheel, 2007). Bu araştırmada da çocukların sanat eğitimcisiyle çalışmaktan dolayı çok mutlu oldukları, ebeveynleri tarafından birçok kez dile getirilmiştir. Ceren Hanımın ‘*Asel sizden çok bahseder oldu evde. Sizi çok seviyor. Bizim evde akşamları çok bahsedilirsiniz... Dediğim gibi kızım resim yapmayı severdi eskiden de şimdi de seviyor sayenizde*’ söylemleri; Sevinç Hanımın ‘*Öncelikle Eylül sizi çok seviyor. Çocuğumuzla çok iyi iletişim kurdunuz... Zaten kille çalışırken bir tek o varmış. Çok mutlu olmuş. Bir süre hep onu anlattı*’ söylemleri; Remzi Beyin ‘*Sizin geldiğiniz günleri hep evde anlattı. Çok severek anlattı bunların hepsini gerçekten içten*’ söylemleri olumlu atmosferi örnekleyecek geribildirimler arasında gösterilebilir. Bu nedenle, araştırmacının ÖG çocuklarla kurduğu olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, çocukların sosyal-duygusal gelişim alanında kazançlar elde etmelerinin nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Olumlu öğretmen-öğrencisinin yanı sıra, sanat etkinliklerinde kullanılan materyallerin de çocukların duygularını ifade etmelerinde önemli bir aracı olduğu ve sanat materyallerinin çocukların olumlu duygular geliştirmesine yardım ettiği düşünülmektedir (Karabay ve Geçen, 2022). Bu araştırmanın duygusal gelişim alanındaki bir amacı çocukların kendisi için yeni ve alışılmadık sanat materyallerine olumlu tepkiler vermesidir. Araştırma süresinde çocukların daha önce tanışmadıkları akrilik boya, sünger fırça, poster boyası veya damlalık gibi sanat materyallerini ilk kez gördüklerinde merak duygusuyla keşfetmeye çalışmalarının, bu materyallerle yeni keşifler yaparak mutlu hissetmelerini sağladığı düşünülmektedir. Hülya Hanımın şu sözleri materyali sevdiği için mutlu olduğuna ve evde de materyali kullanmak istediğine örnek teşkil etmektedir: ‘*Akrilik boyayı işte hani burada öğrenmişti zaten. Onunla yapmak istedi yine evde*’.

Yaratıcılık Gelişimine İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Ebeveyn görüşleri doğrultusunda, ÖG çocukların araştırma süresinde yaratıcılık alanındaki gelişimi incelendiğinde ise, üç ebeveynin görüş paylaştığı, araştırma öncesinde yapılan ilk

görüşmede aralarından ikisinin yaratıcılık konusunda herhangi bir görüş bildirmediği belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, uygulanan sanat eğitimi ile ebeveynlerin sanat ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin farkına vardıkları yorumu yapılabilir. Ebeveynlerden Şule Hanım, *‘Mesela taşları topluyor... Evde farklı boyalar bulunduruyorum, baskılar yapıyor bulduğu şeylerle. Yaratıcılığı arttı diyebilirim’* diyerek çocuğunun yaratıcılık gelişimi hakkında bilgi paylaşmıştır. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin bir terim olarak ‘yaratıcılık’ sözcüğünü kullanmadan da sanat eğitiminin yaratıcılık gelişimine olan katkılarına işaret ettikleri de görülmüştür. Örneğin, ebeveynlerden Ceren Hanım’ın, *‘Sonra, etraftan taşlar, kutudur ne bulursak topluyor. Onları boyamaya başladı. Bizden sürekli ona değişik boyalar almamızı istiyor’* sözleri veya Melek Hanım’ın *‘Biz, kutularla robotlar yaparız, araba taşlarla...’* sözleri çocukların doğal/atık materyallerden sıklıkla yararlandıklarını açıklamakta ve yaratıcılık gelişimi kapsamında değerlendirilebilmektedir. Tüm bu bulgularla örtüşen şekilde okul öncesi dönemde çocuğa verilen sanat eğitimi, onu tüm gelişim alanlarında geliştirmekle birlikte yaratıcılık bağlamında da birçok katkı sağlamaktadır (Dale Seiden, 1988; Özden, 2011).

Uygulanan Sanat Eğitiminden Ebeveynlerin Elde Ettikleri Katkıları

Ebeveyn görüşmelerinde belirlenen ikinci tema altında ele alınan ve araştırmadaki kayda değer farklı bir bulgu da, araştırmacı tarafından uygulanan sanat eğitiminin ÖG çocukların yanı sıra ebeveynlere de olan katkılarıdır. Bu araştırmanın ana amacı ÖG çocukların gelişiminin izlenmesi olmasıyla birlikte, yapılan görüşmelerde ebeveynler bu araştırmanın yapılmasından dolayı kendilerinin de çeşitli faydalar elde ettiklerini söylemişlerdir. Bu konuda, dört ebeveyn görüş bildirmiştir. Buna göre, ebeveynler sanat eğitiminin uygulanmaya başlamasıyla, tıpkı çocukları gibi, daha önceden bilmedikleri farklı sanat formlarını tanımış, çocuklarıyla beraber daha çok sanatsal etkinliklerde bulunmaya başlamış, çocuğunu daha iyi değerlendirebilmiş, çocuğun başarısından dolayı mutlu hissetmiş kısacası sanata karşı ilgileri ve farkındalıkları daha da artmıştır.

ÖG çocuğunun elde ettiği kazanımların ailelerine de olumlu yönde yansıdığını söyleyen ebeveynlerden biri olan Remzi Bey, uygulanan sanat eğitimi sayesinde zihin yetersizliği tanılı çocuğu ile diğerleri arasındaki benzerlikleri fark ettiğini *‘Çocuğum(un), diğer çocuklar ne yapabiliyorsa, neler yapabiliyorsa başarmasını çok arzu ederim. Sergide çocuğumun başka çocuklar gibi başarılı olduğunu bana gösterdiniz. Çok teşekkür ederim’* diyerek açıklamıştır. Remzi beyin bu görüşünden yola çıkarak, sanat

eğitimi sürecini yansıtan sergide çocuğuyla aynı ya da benzer tanılı çocukların çalışmalar yapabildiğini gördüğü için ÖG çocuğuyla gurur duyduğu, normal gelişim sergileyen çocuklarla da benzer özellikler sergilediğini fark ettiği yorumu yapılabilir.

Bir başka ebeveyn Sevinç Hanım, çocuğunun aldığı sanat eğitiminin kapsamında yer alan fotoğrafçılık teması sayesinde aile olarak fotoğrafçılık alanında ortak bir sanat beğenisi geliştirdiklerini, çocuğunun sanatla ilgilenmesi için onu desteklemeye devam edeceğini şu sözlerle açıklamıştır: *‘Sizinle tanışıp sanatın birçok tekniği olduğunu biz de fark ettik. Sanat etkinliği deyince aklıma benim kâğıda çizilen resimler, boyalar falan gelirdi... Kızım, en çok da fotoğraf çekmeye bayıldı. Kızımdaki bu isteği görünce ben de profesyonel bir makine aldım. Benim de açıkçası merakım vardı biraz. Eylül, ablası, biz ailecek artık beraberce her şeyin fotoğrafını çekiyoruz... Ailecek birlikte sanatla daha önce hiç bu kadar yakından ilgilenmemiştik... Sergiden sonra biz Akdere Bilim ve Sanat Merkezine Eylül’ün kaydını yaptırdık. Oradaki sanat kurslarına yazdırdık. Sadece Eylül değil biz de bu eğitimden faydalandık açıkçası’*. Araştırmanın başında, bu ebeveynin sanat eğitimi hakkında yetersiz bilgiye sahip olduğu belirlenmişti. Ancak bu açıklamalarla, uygulanan sanat eğitimi programıyla, ebeveynin sanata karşı bakış açısının eskisine oranla olumlu yönde farklılaştığı, çocuğuyla birlikte daha çok sanatsal çalışmalara yöneldikleri, aile bağlarının kuvvetlendiği ve sanata karşı artık olumlu tutum beslediği açıkça görülmektedir.

Bu araştırmadaki ebeveynlerin, araştırmacıyla işbirliği yapıp çocuğunun sanata ilişkin becerilerinin kalıcılığının sağlanması için, okul-aile işbirliğine yönelik başka bir ifadeyle aile katılımı için, araştırmanın başında her ebeveyn ile yüz yüze bir toplantı yapıp araştırmanın tüm detayları açıklanmıştır. Bunun dışında, her hafta ebeveynlere bir sonraki hafta hangi etkinliklerin yapılacağı ve o sanat formuna ilişkin çocuklarının okulda elde edeceği kazanımları nasıl destekleyebileceklerine yönelik etkinlik örnekleri hazırlanarak bir iletişim kanalı (Whatsapp) üzerinden bilgilendirici paylaşımlar yapılmıştır. Bu bilgilendirici paylaşımların ve uygulamaların ebeveynlerin sanata olan ilgilerini artırmış olabileceği düşünülmektedir.

ÖG çocukların sanat eğitimi sürecinde elde ettikleri kazanımlara ek olarak, araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre, tüm ebeveynlerin çocukları aynı okula, aynı saatler içerisinde eğitimlerine devam etmesine rağmen, ebeveynlerin birbirlerini henüz tanımadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın yapılmaya başlaması, bu

ebeveynlerin tanışması için de bir fırsat olmuş, birbirlerinin iletişim numaralarını almalarıyla aralarında bir arkadaşlık başlamıştır. Sanat eğitimi kapsamında yer verilen sanat müzesi alan gezisi etkinliğinde de, bazı ebeveynlerin arkadaşlık ilişkilerinin sürdürdüğüne, çocuklarının gereksinimleri hakkında sohbet ettiklerine, birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunduklarına şahitlik edilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 42). Özetle, bu araştırmanın olumlu katkıları sadece çocuklarla sınırlı kalmamış, araştırma grubundaki ÖG çocukların ebeveynleri de kendi bildirimlerine göre, hem duygusal hem de bilişsel anlamda kazançlar, araştırmacı gözlemlerine göre de sosyal kazançlar elde etmişlerdir. Ayrıca, ebeveynlerin görüşleri, uygulanan sanat programının sanata bakış açılarını olumlu etkilediği, çocuklarının öğrenmeleri için bir motive edici disiplin olduğu, olumlu yansımalarını gördükleri için gelecekte sanatla ilgilenmeye devam edecekleri, sanat eğitimini başka ÖG çocukların da almalarını önermeleri konularında birleşmiştir. Guay' a (1995) göre, ebeveynler sanata katılmaları için çocuklarını ya cesaretlendir ya da uzaklaştırır. Bu çalışmada ebeveynlerin bildirimlerine ve araştırmacı gözlemlerine göre, ebeveynler araştırma sonunda araştırma öncesine göre, sanatla daha yakından ilgilendikleri ve sanatın çocukları için katkılar sağladığını gördükleri için çocuklarını ileride de sanata yönlendirmeye devam edebilecekleri düşünülmektedir. ÖG bir çocuğa uygulanan eğitimin olumlu etkilerinin sadece çocukla sınırlı kalmadığı, ailenin ve dolayısıyla toplumun da bu eğitimden çeşitli şekillerde faydalar sağlayacağına ilişkin benzer çalışma bulguları da mevcuttur (Basdevant, Boute ve Borry, 1999; İlhan, 2000). Bu nedenle, ÖG çocukların sanat eğitimlerinin, okul öncesi programlarda ve daha sonraki eğitim dönemlerindeki müfredatlarda daha çok yer bulması gerektiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin Sanat Eğitimine İlişkin Bakış Açılarında Oluşan Farklılıklar

Ebeveyn görüşmelerinden elde edilen üçüncü tema, *sanat eğitime ilişkin bakış açılarındaki oluşan farklılıklar* temasında toplanmıştır. Araştırmanın başında, ebeveynlerin dördünün sanata bakışı olumluyken, ikisinin ise sanat eğitimi hakkında bilgi yetersizliği bulunmaktaydı. Bu iki ebeveyninden biri Sevinç Hanım, araştırma sonunda hem çocuğunun hem de kendinin farklı sanat tekniklerini tanıdığını ve uyguladığını bildirmiş ve artık sanata ilgisinin ve sanata karşı tutumunun olumlu olduğundan bahsetmiştir. Hatta bu ebeveyn, çocuğunun sanat eğitiminden çok etkilendiğini, bu nedenle de çocuğunu bir sanat eğitimi kursuna yazdırdığını söylemiştir. Ayrıca bu ebeveynin çocuğunun okul öncesi öğretmeni Gizem öğretmen de *'Veliden de olumlu dönütler aldım hep. Onlar da çok faydasını gördü'* diyerek Sevinç Hanımı doğrulamıştır.

Bu araştırmanın başında yapılan ilk görüşmede ince motor becerilerde geriliği bulunan ÖG çocuklardan birinin ebeveyninin, çocuğu hakkında *‘Bu şekilde (sanat etkinliği) pek etkinlik yapmayı sevmiyor. Daha çok bu şekilde değil de Deniz baleye gitmek istedi mesela baleye başladı. Daha çok ben o şekilde yönlendiriyorum’* diyerek çocuğunun sanat etkinliklerini sevmediğini söylediği kaydedilmişti. Ancak, çocuğun 14 hafta boyunca 42 kez yapılan sanat etkinliklerinde KİF yardımıyla sadece iki kez *‘Bu etkinliği sevmedim’* dediği belirlenmiştir. Bu nedenle, çocuğun araştırmanın başında kendi sınıfında karşılaştığı türden olan sanat etkinliğini sevmediği ama araştırmanın sonunda artık sanat etkinliklerini sevdiği yorumu yapılabilir. Hem ebeveynin *‘Yani benim olumlu yönde bütün gördüğüm her şey. Deniz’de de olumlu yönde ilerlemeler oldu. Yani her çocuk da bence sanat eğitimi almalı diye düşünüyorum’* şeklindeki söylemleri hem de bu çocuğun öğretmenin *‘Okula daha heyecanla geldiler. Sizinle çok güzel vakit geçirdiklerini ailelerine de bana da her zaman dile getiriyorlardı. Sizinle çok güzel çalışmalar yaptıkları için, çok güzel vakit geçirdikleri için, okula gelişlerinde de sizin okula geleceğiniz zamanı sabırsızla beklediler’* şeklindeki ifadeleri de bunu desteklemektedir. Dolayısıyla, bu araştırmadaki gibi ÖG çocukların düzeylerine uygun, farklılaştırılmış materyallerle ve küçük grup eğitimiyle yürütülen sanat etkinliklerinin, çocuklara sanat eğitimi sevdirebileceği yorumu yapılabilir. Dolayısıyla, bu araştırmanın sonunda hem ÖG çocukların hem de ebeveynlerinin sanata bakış açılarının olumlu yönde farklılaştığı yorumu yapılabilir.

Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Sanat Eğitimine İlişkin İlerleyen Dönemlerde Yapacakları Çalışmalar

Araştırma sonunda ebeveynlerle yapılan son görüşmede ortaya çıkan diğer tema *ilerleyen dönemlerde sanata ilişkin yapılacak çalışmalardır*. Yapılan incelemede ebeveynlerin tamamının çocuğunun sanatla ilgilenmesi için ona çeşitli fırsatlar yaratacaklarını söyledikleri belirlenmiştir. Buna göre, iki ebeveyn sanat eğitimi sürecince çocuğunun araştırmacı ile yaptıklarını evde yeniden tekrarlayacaklarını; bir ebeveyn çocuğunun sanat eğitimi yoluyla değerli katkılar kazandığı için onu sanat eğitimi ile ilgili kursa yazdığını ve çocuğunun bu kursta sanat etkinlikleri ile meşgul olmaya devam edeceğini bildirmiştir. Diğer ebeveynler de farklı materyallerle çalışmalara devam edeceklerini söylemişlerdir. Araştırmada dil-iletişim yetersizliği tanılı bir çocuğun (Ayhan) ebeveyni olan ebeveynin (Melek Hanım), özellikle resmin, çocuğunun

üzerindeki etkisinden çok fazla yararlandığı için resim yapmaya devam edeceklerini söylediği kayda değer bir bulgu olarak görülmektedir.

Remzi Bey'se ileriki dönemlerde sanatla ilgili yapacakları çalışmalar konusundaki görüşünü '*Hocam kesinlikle sizin yaptığınız her şeyi yapacağız. Söz. Biz bazılarında yoktuk. Mesela Metin, kil çalışmalarında yoktu. Onu fark ettim. Muhakkak ve mutlaka kil yapacağız. Kilin faydalarını daha önceden de duymuştum ama yapamamıştık. O kili kesin yapacağız... Yani sizin yaptıklarınızı yapacağız*'; Sevinç Hanım, '*Biz Akdere Bilim ve Sanat Merkezine Eylül' ün kaydını yaptırдық. Kızım sanatı çok sevdi ve işte biz de sanatla ilgilenmesine devam etmesini istedik. Başladık bakalım. Şimdilik orada da mutlu. Biz sanatı sizinle tanıdık ve çalışmanız devam edebilseydi keşke... Yani hakikaten devam ettirmeyi düşünüyorum ben*' diyerek açıklamışlardır. 'Her çocuk bir sanatçıdır. Sorun, büyüdüğünde bunu koruyabiliyor olmaktır' diyen Pablo Picasso'nun (Akt. Goodman, 2020, Sayfa 14) da dediği gibi, bu araştırmadaki ebeveynlerin sanatın gücünü açıkça fark ettikleri ve bunu korumak istedikleri söylenebilir. Bu nedenle, ÖG çocukların ebeveynlerinin görüşlerine göre sanat eğitimi boyunca çocuklarında gözle görülür farklılıklar ortaya çıkmış ve çocuğun gelişimine katkı sağlamıştır yorumu yapılabilir. Sanat etkinlikleri çocuklar için değerli, eğlenceli ve ilginçtir. Öyleyse neden sanatın ödüllerinden tüm çocuklar tam olarak yararlanmasınlar ki? (Alvino, 2000).

Bu araştırmanın başında, ebeveynlere 'çocuklarını okul dışında sanatsal anlamda nasıl destekledikleri' sorulduğunda, ebeveynlerin çoğunlukla ÖG çocuğuyla 'resim yaptıkları' belirlenmişti. Araştırmanın sonunda ise, sanat eğitiminden hem çocuklarının hem de kendilerinin yararlandıklarını söyleyip sanat eğitiminin süresinin daha uzun olmasını istedikleri ve hem de kendilerinin okul dışında da sanat eğitimi sürdürecekleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocukları için sanatla ilgili desteklerini devam ettirmeye yönelik yeni arayışlarda olduklarını, bazılarının çocuklarını yeni bir sanat eğitimi kursuna yazdırdıklarını ve araştırma boyunca çocuklarının çalışmalarında gördükleri farklı sanat formlarını/tekniklerini evde yeniden uygulayacaklarını bildirmeleri, bu araştırmanın her iki taraf içinde olumlu sonuçlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Ebeveynlerin Uygulanan Sanat Eğitime İlişkin Önerileri/Beklentileri

Araştırmada belirlenen son tema uygulanan sanat eğitimi ile ilgili *öneriler/beklentiler* temasıdır. Yapılan incelemede, dört ebeveynin eğitimin süresinin daha uzun olması ve farklı disiplinlerin de eklenerek eğitimlerin sürekliliğinin sağlanması isteğini dile

getirdiği belirlenmiştir. Ceren Hanım bu konudaki görüşünü ‘Çocuğum severek okula geldi. İşte sizden resimlerle ilgili çok şeyler öğrendi. Çocuğumun konuşmasını kolaylaştıracak bu eğitimlerin daha çok olmasını istiyorum. Milli Eğitim de bize daha çok yardımcı olsun bu konuda. Daha çok yardımcı olsun’ sözleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde Melek Hanım da, ‘Bu gibi çalışmaların üstüne katarak devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü özel oldukları zaman bir alanda eksik oluyorlar haliyle ve bu ifade etme şekilleri onları mutlu ediyor. Yani kendilerini bir şekilde ifade etmek istiyorlar. Sanat etkinlikleri bunun için çok güzel bir yol. O yüzden bunların çoğaltılması, yaygınlaştırılması. Yani daha çok yapılmalı’ diyerek beklentisine açıklık getirmiştir.

Sonuç olarak, araştırma sonunda ÖG çocukların ebeveynleriyle yapılan son görüşmelerden elde edilen tüm veri ortak değerlendirildiğinde birçok bulgu elde edilmiştir. Birincisi, araştırmacının uyguladığı sanat eğitiminin çocuklarına farklı alanlarda katkılar sağladığı tüm ebeveynlerce dile getirilmiştir. Çocukların olumlu yönde kazanımlar elde ettikleri bu alanlar, sanata özgü becerilerin elde edilmesiyle sanatsal gelişim, bilişsel gelişim, duygusal gelişim, dil gelişimi ve yaratıcılık gelişimidir. İkincisi, hiçbir ebeveyn çocuğunun uygulanan sanat eğitimi programından olumsuz etkilendiğini söylememiştir. Üçüncüsü, ebeveynlerin araştırma öncesinde, sanat ve bilişsel gelişim alanı arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir yorum yapmadıkları ama araştırma sonunda ÖG çocuklarının sanat eğitimi sayesinde bazı bilişsel beceriler kazandıklarını söyledikleri belirlenmiştir. Dördüncüsü, ebeveynlerce hem araştırma öncesinde hem de araştırma sonunda hiç dile getirilmeyen iki gelişim alanı, estetik gelişimi ve öz bakım becerileridir. Beşincisi, araştırma öncesinde ebeveynlerden ikisinin sanatla ilgili yetersiz bilgisi ve bununla bağlantılı olarak yetersiz ilgisi varken, sanat eğitimi programı sonrasında bu konuda bilinçlendikleri ve böylece araştırmadaki tüm ebeveynlerin sanat eğitimini önemli buldukları belirlenmiştir. Bununla bağlantılı olarak altıncısı, araştırma sonrasında ebeveynlerin sanat eğitimini önemli buldukları için ilerleyen dönemlerde ‘resim yapmanın çok ötesinde’, çocuklarını sanata ilişkin çeşitli çalışmalarla desteklemeye devam edecekleri görülmüştür. Yedincisi, uygulanan sanat eğitimi programının, ÖG çocukların yanı sıra dolaylı yoldan ebeveynlerinin de sanata ilgisini artırdığı ve onları sanata yönlendirdiği belirlenmiştir. Sekizincisi, ebeveyn görüşmelerinde dikkat çeken diğer bir nokta ise, ebeveynin çocuğunun yetersizlik alanı ne ise ona yönelik daha fazla açıklamalarda bulunduğudır. Örneğin, otizm tanılı çocuğu bulunan ebeveynin daha çok bilişsel becerilerden; dil-iletişim yetersizliği tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin ise daha çok

çocuğun kendini ifade etmesine yönelik olan kazanımlardan söz ettiği görülmüştür. Dokuzuncusu ise, tüm araştırma süresince hem ilk hem son görüşmelerde çocukla ilgili en detaylı ve en çok bilginin ebeveyninden alındığı görülmüştür. Son olarak, ebeveynlerin çocuklarının elde ettiği gelişmelere ilişkin söylemleri ile çocuğun okul öncesi öğretmenlerinin ifade ettiği gözlemlerin tamamen örtüştüğü, özel eğitim öğretmenlerinin söylemleri ile de çoğunlukla örtüştüğü görülmüştür. Bu gözlemlere ilişkin veri, çocukların okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen veri başlığı altında açıklanmıştır.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Etkinlikleri Süresince Gelişimine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri)

Araştırmanın altıncı sorusu “*ÖG çocukların sanat etkinlikleri süresince gelişimine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nedir?*” sorusudur. Bu kapsamda, araştırma öncesinde bir kez ve araştırma sonunda bir kez olmak üzere iki kez yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarından olan ÖG çocukların okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri çocukların devam ettikleri sınıflarda veya okul koridoru gibi uygun bir ortamda ve uygun bir zamanda yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının sorulması yoluyla yüz yüze toplanmıştır. Bu araştırmada altı ÖG çocuktan bazıları aynı sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak yer aldığı için araştırmada toplam dört okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Araştırma öncesi ve araştırma sonrası elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma Öncesi Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri

Bu araştırmaya başlamadan önce, altı ÖG çocuğun okul öncesi öğretmeni olan dört öğretmenle 8-12 Kasım 2021 tarihlerinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğretmenlere bu görüşmelerde sekiz açık uçlu soru yöneltilmiştir. Buna göre, araştırma öncesinde toplam dört adet yüz yüze görüşme kaydı elde edilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar, Tablo 56’da yer almaktadır.

Tablo 56.

Araştırma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar
1. Sanat eğitimi hakkındaki görüşler
2. Özel gereksinimli çocukların sanat eğitimi hakkındaki görüşler
3. Özel gereksinimli çocukların sanat becerilerine ilişkin görüşler
4. Günlük akış kapsamında yer verilen sanat etkinlikleri
5. Sanat eğitiminin özel gereksinimli çocuklara katkıları
i. İnce motor becerilere katkıları
ii. Dil gelişimine katkıları
iii. Sosyal-duygusal gelişime katkıları
iv. Yaratıcılık gelişimine katkıları
6. Özel gereksinimli çocukların sanata dâhil edilmeleri için yapılan uyarlamalar

Tablo 56 incelendiğinde ÖG çocukların öğretmenleriyle araştırma öncesinde yapılan yarı-yapılandırılmış ilk görüşmelerden elde edilen altı tema görülmektedir. Elde edilen temalar şunlardır: *Sanat eğitimi hakkındaki görüşler, ÖG çocukların sanat eğitimi ile ilgili görüşler, sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları, ÖG çocuğun var olan sanat becerileri, günlük akışta uygulanan sanat etkinlikleri ve ÖG çocukların sanata dâhil edilmeleri için yapılan uyarlamalar.*

Sanat Eğitimi Hakkındaki Görüşler

Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleriyle yapılan birinci görüşmelerin analizleriyle belirlenen ilk tema okul öncesi dönemde *sanat eğitimi hakkındaki görüşler* temasıdır. Bu temadaki görüşler, öğretmenlerin sanat eğitimini açıkladıkları ve sanatı ne şekilde uygulamanın en etkili olduğuna dair yaptıkları paylaşımlar etrafında toplanmıştır. Yapılan incelemeye göre, öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu, sanat eğitimini önemli gördükleri ve sanata karşı öğretmenlerin tamamının olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sanat eğitimini açıkladıkları paylaşımlara bakıldığında, Gizem öğretmen, ‘*Sanat eğitimi sadece kâğıttan ibaret değil diye düşünüyorum, ben kesinlikle küçümsemiyorum sadece kâğıt değil*’ diyerek görüş bildirmiş; Seda öğretmen ise, ‘*Çocukların yaratıcılıklarını desteklediğini düşünüyorum*’ diyerek sanatın yaratıcılık yönünü ön plana çıkartmış ve sanat eğitiminin bir yaratma süreci olduğuna değinmiştir. Bu görüşler, alan yazındaki benzer bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin de

değindiği gibi sanat eğitimi, ister sınıfta isterse sınıf dışı yapılsın, tüm yaratıcı etkinlikleri kapsayan bir alan olarak tanımlanmaktadır (Artut, 2017).

Bu araştırmada, okul öncesinde sanat eğitimi hakkındaki görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin sanat eğitiminin nasıl uygulanması gerektiğine dair paylaşımlarda bulundukları tespit edilerek birinci tema altında incelemeye alınmıştır. Buna göre, çalışmadaki dört öğretmen arasından üç öğretmenin, bir sanat eğitimi programının en etkili ne şekilde yürütülebileceğine dair paylaşımları olduğu belirlenmiştir. Bu paylaşımlarında da sıklıkla ‘Yaratıcılık’, ‘Örnek/Kalıp göstermeme’ sözcüklerini sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Çalışma grubu öğretmenlerinden Derya öğretmen, *‘Ben çocukların özellikle serbest çalışmalarını daha çok önemsiyorum. Çünkü kendi duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade ediyor... Kâğıt işlerinde yaratıcılık varsa onlar bir şey katıyorsa tamam. Ama sadece hani ezbere şeyler yapıyorsa onların çok bir şeyler kattığını düşünmüyorum’* diyerek bir çalışmanın, yalnızca yaratıcı bir süreç barındırıyorsa sanat etkinliği olduğunun altını çizmiştir. Seda öğretmene göreyse, *‘Belirli bir kalıp çerçevesinde verilmeden sanat etkinlikleri. Onları (çocukları) yönlendirerek, küçük yönlendirmelerde bulunabiliriz. Ama daha çok onların kendi yaratıcılıklarını ortaya koyabilecek çalışmalar’* yapıldığında sanat eğitimi en iyi şekilde uygulanmış olur. Bu iki görüşle çok benzer şekilde, Gizem öğretmen de, sanat etkinliği uygulama sürecini şu sözleriyle açıklamıştır: *‘Yönergeleri veriyorum, anlatıyorum ama örnek kalıp göstermeden çocukların da yapması bekliyorum. Çocukların nasıl yapacaklarını merak ediyorum’*.

Görüldüğü gibi, araştırmadaki öğretmenler yaratıcılığa önem verdiklerinin ve uygulamalarını çocukların yaratıcı becerilerini kullanmalarını gerektirecek şekilde kendi deneyimlerinden öğrenmelerini temel alarak yürüttüklerinin altını çizmektedir. Bu söylemler, sanat eğitimindeki rollerine dair, öğretmenlerin kendilerini çocukların yaratıcılıklarını destekleyen bir rehber olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu söylemlerinin, alan yazınla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Sjöqvist, Göransson, Bengtsson ve Hansson’a (2021) göre sanat eğitimi, ÖG çocukların yaratıcılık, hayal gücü, problem çözme, merak ve inisiyatif alma gibi yeteneklerini geliştirebileceği; yöntem, sanat materyali, sanat tekniği gibi sanat alanına özgü beceriler kazandırarak sanatsal ürün yaratılacağı; sanatsal çalışma süreçleri aracılığıyla planlama, değerlendirme veya raporlama gibi beceriler geliştireceği şekilde tasarlanmalıdır.

Bu araştırmada belirlendiği gibi, öğretmenlerin yaratıcılığa önem verdiklerinden söz etmelerine ve G çocukların yaratıcı sanat etkinliklerinden yarar sağladıkları bilinmesine rağmen, aynısını kopya ettirmek ya da boyama gibi basmakalıp sanat etkinliklerine yönlendirilerek, çocukların yaratıcı gücünün ellerinden alınabildiği de bilinmektedir (Striker, 2005). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerin sanat etkinliklerini planlarken yaratıcılığı göz ardı etmemeleri, yaratıcılık gelişimini destekleyecek etkinlikleri günlük akışlarına dâhil etmeleri gerektiği bildirilmiştir (Bulut, 2020; zden, 2011).

Özel Gereksinimli ocukların Sanat Eğitimiyle İlgili Görüşler

Öğretmenlerle yapılan görüşmede belirlenen ikinci tema okul öncesi dönemde *G çocukların sanat eğitimiyle ilgili görüşlerdir*. Görüşme kayıtları incelendiğinde, öğretmenlerin tipik gelişim gösteren çocukların sanat eğitimiyle G çocukların sanat eğitimini birbirinden ayırmadıkları, her iki gruptaki çocuklar için de sanatın önemli olduğuna inandıkları, G çocukların sanatla ilgilenmesine karşı olumlu tutum sergiledikleri ve çocukların sanat etkinlikleriyle ilgilenmeye hazır olduğuna değindikleri tespit edilmiştir.

Bu konuda görüş bildiren Seda ğretmen, *‘Onlar (G çocuklar) da zaten sanat etkinliklerine severek, isteyerek katılıyorlar’* diyerek, Filiz ğretmen de, *‘Sanat etkinliklerine en çok yer veren öğretmenlerden biri benim bu okulda... Sınıfta yaptırdığım etkinliklerin hepsini onlara da uyguluyorum... Hatta onlar diğerlerinden daha iyi yapıyor. O yüzden gayet güzel şeyler çıkıyor ortaya’* diyerek, sanat etkinliklerini sınıfı tamamını kapsayacak şekilde uyguladıklarının ve sanat eğitiminde tipik gelişim gösteren ya da G ocuk diye bir ayırım yapmadıklarının altını çizmektedir. Burada dikkat edilmesi gerekli nokta, öğretmenlerin bir çocuğun çalışmasını diğerleriyle karşılaştırmaması gerektiğidir. Her ocuğun sanatının kendine özgü bir değeri vardır. Diğerlerinin çalışmalarıyla ilişkilendirilmeye veya karşılaştırılmaya ihtiyaç yoktur (Korinda, 1961).

Derya ğretmense *‘zellikle G çocuklar da sanatta mutlaka yer alması gerekiyor. Kendilerini orda buluyorlar. İfade ediyorlar. Sanat alışması, gerçekten onlar için önemli... Çocukların i dünyalarını sanatla ya da yaptıkları resimlerle ya da müzikle ifade ettiklerini düşünüyorum ya da drama ile. Onların i dünyalarına girmek istiyorsak sanat çalışmalarını incelememiz gerekir. Birçok şeyi, sözel olarak anlatamadıkları şeyi*

sanatla anlatıyorlar açıkçası. Resimle özellikle. Resim çalışmalarıyla' diyerek ÖG çocukların da mutlaka sanat eğitimi alması gerektiğini vurgulamıştır. Derya öğretmenin bu görüşünden, ÖG çocukları tanıma aracı olarak çocuğun sanatından yararlandığı gerçeği de ortaya çıkmaktadır. Reggio Emilia felsefesi kurucusu Loris Malaguzzi'ye göre, *'Bir çocuk yüzden ibarettir, çocuğun yüz lisanı, yüz eli, yüz düşüncesi, yüzlerce oyun oynama ve konuşma yolu vardır... Yüz zevk yüz dünya icat etmek için, hayal kurulacak yüz dünya, yüzlerce yüzlerce dahası...* (Edwards, Gandini ve Forman, 2012, syf. 3). Derya öğretmenin vurguladıklarıyla paralel olacak şekilde Cologon ve diğerleri (2019) de çalışmalarında görsel sanatların çocuğun sahip olduğu yüzlerce dilden biri olduğunu, iletişimin sadece sözlü veya yazılı olmadığını vurgulamaktadır.

ÖG çocuklar da tıpkı tipik gelişim gösteren akranları kadar görsel sanat etkinliklerini uygulamada yeteneklidir ve ilgi göstermektedir (Silver, 1989). ÖG ve normal gelişim gösteren çocukların sanat etkinliklerindeki benzerlikler, farklılıklardan daha fazladır (Aleksandrovich ve Zoglowek, 2014; Demir, 2005; Kotroni, Bonoti ve Mavropoulou, 2019; Metin ve Aral, 2020). ÖG çocuklar sanat materyallerini uygun şekilde kullanabilir ve sanat yapmaya önce çekinerek başlasalar da (Demir, 2005), sanatsal gelişimlerinde akıcılık ve beceri anlamında zamanla önemli artışlar gözlenmektedir (Furniss, 2011, 2016; Gross, 2017; Hirsch, 1988; Köse, 2006). ÖG çocuklara, eğitim süreçlerinde genellikle pasif ve boyun eğen rolleri atfedilmektedir (Dalke, 1984). Hâlbuki sanat etkinlikleri yardımıyla, ÖG çocuklar kendi düşüncelerinin aktif başlatıcıları olabilirler (Brunick, 1999). Görüldüğü gibi, ÖG çocukların sanat çalışmalarına katılmaları önemlidir ve teşvik edilmelidir (Coleman, Cramer, Park ve Bell, 2015).

Kartopu (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin sanat etkinliklerinin ÖG çocuklar için uygun çalışmalar olmadığını düşündükleri ve etkinlik için ayrılan sürede bu çocukların sanat etkinliklerini tamamlayamadıklarını bildirdikleri ortaya konmuştur. Bunun aksine, bu çalışmada ise, tüm okul öncesi öğretmenlerinin ÖG çocuklarla sanat eğitimi yürütmenin öneminin farkında oldukları, çocukları teşvik ettikleri ve çocukların da normal gelişim sergileyen akranları gibi sanat etkinliklerine katıldıkları açıkça görülmektedir.

Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuklara Katkılarına İlişkin Görüşler

Araştırmadaki belirlenen üçüncü tema *sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları* başlığında toplanmıştır. Yapılan incelemede, öğretmenlerin görüşlerine göre, sanat eğitiminin, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine pek çok alanda olumlu katkılar sağladığı, sanat eğitimi ile herhangi bir ÖG çocuğun zarar görmediği veya olumsuz etkilenmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin söz ettiği katkılara ilişkin bilgilere Tablo 57’de yer verilmiştir.

Tablo 57.

Araştırma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmeni Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin ÖG Çocuklara Katkıları

Gelişim Alanı	f
Sosyal-duygusal gelişim	5
Dil gelişimi	1
İnce motor beceriler	1
Yaratıcılık gelişimi	1
Toplam	8

Tablo 57 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin söz ettiği, çocukların sanat yoluyla olumlu katkılar elde ettiği bu alanlar arasında sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi, ince motor beceriler ve yaratıcılık gelişimi yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin görüşlerine göre, sanat eğitimi yapmanın sosyal-duygusal gelişime olan katkısından beş öğretmen, dil, ince motor beceriler ve yaratıcılık gelişimine olan katkısından ise birer öğretmen tarafından söz edildiği görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleriyle alan yazın karşılaştırıldığına benzer bulguların var olduğu görülmektedir (Aykanat, 2018; Bulut, 2020; Novacović, 2015). Ancak, öğretmenlerin uyguladıkları sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları başlığı çerçevesinde sanat gelişimine özgü bazı kazanımlara, başka bir deyişle, sanatsal gelişime ilişkin görüşlere rastlanmamıştır. Öğretmenler, nokta, çizgi, renk, şekil, doku, alan (boş/dolu) bilgisi gibi sanatın elemanları hakkında ya da hareket, vurgu, boyut, zıtlık gibi sanatın ilkeleri hakkında herhangi bir paylaşıma yer vermemiş, sanat eğitimi ile ÖG çocukların sanata özgü olan kazanımları elde edebileceğinden bahsetmemişlerdir. Bunun gibi, öğretmenlerin paylaşımlarında bilişsel gelişim, estetik gelişimi veya öz-bakım becerilerine olan katkılarından söz eden bir öğretmen bulunmamaktadır.

Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşler. Sanat ve sosyal-duygusal gelişim alanı bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, sınıflarında uyguladıkları sanat etkinlikleri ve ÖG çocukların sosyal-duygusal gelişimi arasında beş öğretmenin bağ kurduğu ve sanat etkinlikleri sürecinde çocukların becerilerinin geliştiğini bildirdikleri belirlenmiştir. Buna göre, Seda öğretmen, *‘Hem orda arkadaşlarıyla da birbirlerine destek oluyorlar, paylaşıyorlar. Birbirlerine destek çıkıyorlar. Bir de benim sınıftımdaki çocuklar, ben onları hep öyle yetiştiriyorum ki, onlara (ÖG çocuklara) böyle her şeyde destek çıkıyorlar. Yardımcı oluyorlar. Aralarına daha çabuk kabul ediyorlar’* diyerek; Derya öğretmen *‘Arkadaşlarıyla sosyalleşmeleri. Çünkü birbirlerine alışveriş içinde bunabiliyorlar. Şunu yaptım, bunu yaptım, sen bunu yap...’* diyerek; Filiz öğretmen ise, *‘Arkadaşlarıyla sanat etkinliği yaparken sosyalleştiklerini düşünüyorum’* diyerek sanat eğitiminin çocukların sosyal gelişimlerine katkı sağlandığını vurgulamışlardır. Bu araştırmadaki okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve sosyal gelişim alanını ilişkilendirdiği gibi sanat eğitimi, çocukların sosyal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin de bildirdiği gibi, alan yazındaki araştırmalarda sanat eğitimi ve çocukların kendine güvenmeleri, empati kurabilmeleri, problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir (Rizzuto, Cordeiro ve Roda, 2022). Sanat, ÖG çocukların sosyal becerilerinin artması, etkileşim başlatma ve sürdürme ve jestler konusunda alıştırmaya yapma gibi sosyal gelişim alanındaki becerileri için birçok potansiyel barındırmaktadır (Osborne, 2003).

ÖG çocuklar bildikleri bir bilgiyi diğerlerine en kolay sanat etkinlikleri yoluyla aktarırlar. Bu aktarım sırasında, kendi bireysel hızlarında ve düzeylerinde sınıfa katılım sağlarlar. Bununla birlikte, sanat eğitimi yalnızca ÖG çocukların sosyal gelişimine yardım etmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmen ve çocuk arasındaki var olabilecek olası etkileşim boşluğunu doldurarak öğretmen-çocuk arasındaki ilişkileri de düzenler. Dolayısıyla sınıf ortamının her iki taraf için de katılmaktan dolayı memnuniyet duyulan bir yer olmasını sağlar (Alexander, 2012). Peter’e (1998) göre, öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi, işbirliği, çeşitlilik ve bireyselliğe dayalı bir ilişki kurulmasına bağlı olarak çocukların sosyal gelişimi için çok önemlidir.

Benzer şekilde, öğretmenlerin sanat eğitimiyle geliştiğini düşündükleri becerilerden biri ‘Kendine güvenme’ becerisidir. Öğretmenlerinden biri Seda öğretmen, ÖG çocuklar ve sanat eğitimi hakkında söylediği, *‘Sanat etkinliklerine çok yer verdiğim*

için onların da birçok alanda desteklendiğini düşünüyorum. Onlar da zaten sanat etkinliklerine seyerek, isteyerek katılıyorlar. Onlar için de zaten daha eğlenceli hale gelmiş oluyor eğitim. Çünkü sonunda bir ürün çıkardıkları için bir kendine güven geliyor, özgüven geliyor' şeklindeki sözleriyle sanatın, ÖG çocukların hem özgüven geliştirmelerine yardım ettiğini hem de sanatın eğlenceli bir süreç olduğunu bildirmiştir. Araştırmadaki bu öğretmenin de sözünü ettiği gibi sanat eğitimi, özgüvenli çocukların yetiştirilmesinde önemli bir yardımcıdır (Akkurt ve Boratav, 2018; Rago ve Gibson, 2021).

Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocukların Dil Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşler. Araştırmadaki öğretmenlerin sanat eğitimiyle geliştiğini düşündükleri alanlardan diğeri dil gelişimi alanıdır. Bu konudaki görüşünü, sınıfında dil-iletişim yetersizliği tanımlı ÖG çocuk bulunan Filiz öğretmen, *'Dil konuşma bozukluğu olan çocuklar, sanat etkinlikleri sırasında iletişime geçiyorlar'* diyerek bildirmiştir. Bir okulda öğretmenin görevinin 'dil öğretmek' değil, dil öğreniminin doğal olarak gerçekleşeceği 'zengin bir çevre yaratmak' olduğuna inanan bazı araştırmacılar, dil öğreniminin kendiliğinden oluşan yaratıcı bir süreç olduğunu ve 'okulda dil öğretimi yapılmadan' da çocukların başkalarını dinleyerek, gözlemleyerek doğal olarak öğrendiklerini savunmaktadır. Etkili bir öğretmen, çocuğu gözlemleyerek gelişim düzeyini belirler ve dil gelişimiyle ilgili okul etkinliklerini çocuğa göre uyarlar (Jaggar ve Smith-Burke, 1985). Bu nedenle, öğretmenlerin gelişim dönemlerini ve bu gelişim dönemlerindeki görevleri başarabilmeleri için çocuklara uygun etkinlikler hazırlamaları çok önemlidir (Akbaba, 2004). Sanatın da ÖG çocukların dil gelişimlerine olan katkıları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Cologon vd., 2019; Winsler, Gara, Alegrado, Castro ve Tavassolie, 2019). Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerin ÖG çocuklara yönelik sanat etkinliklerine daha fazla yer vermeleri ve sanat etkinliklerinde dil gelişimi alanına özgü kazanımları da eklemelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocukların Yaratıcılık Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşler. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri sanat ve ÖG çocukların yaratıcılık gelişimi bağlamında incelendiğinde, 'Okul öncesi dönemde sanat eğitimi hakkındaki görüşleri' sorulduğunda üç öğretmenin yaratıcılığa özellikle vurgu yapmalarına rağmen, 'Sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları nelerdir' diye sorulduğunda sadece bir öğretmenin *'Yaratıcılığı geliştiriyor'* dediği belirlenmiştir. Bu nedenle, bu bulgu, üç öğretmenin sanat eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklara

yaratıcılık alanında katkı yapmasına inandığı ama aralarından sadece bir öğretmenin ÖG çocukların yaratıcılığına katkı yaptığını düşündüğü şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanan sanat etkinliklerinin, ÖG çocukların yaratıcı yönlerini geliştirdiğine dair çeşitli araştırma bulguları mevcuttur (Bulut, 2020; DaleSeiden, 1988). Ayrıca, Mitchell'e (2004) göre, sanat materyalleri, yeteri kadar zaman ve uygun bir alan sağlandığında ÖG küçük çocukların da yaratıcılık kapasitelerini arttırmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin ÖG çocukların da yaratıcılık geliştirebildikleri hakkında farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada yer alan öğretmenlerin sanat eğitimi yardımıyla ÖG çocukların ince motor beceriler, sosyal, dil gelişimi ve yaratıcılık alanlarında kazanımlar elde ettiklerini düşündüklerini belirtmelerine karşın, çocukların bilişsel ve estetik gelişim alanlarıyla öz-bakım gelişimine olan katkılarından söz etmedikleri de dikkat çekmiştir. Hâlbuki sanat eğitimi, 'güzel resim yapabilmenin' çok ötesinde bir süreçtir. Fikir üretme, problem çözme, yaratıcılık, analiz yapma, sorgulama gibi üst düzey bilişsel becerileri de geliştiren önemli bir ajandır (Yıldız Demirtaş, Çelik, Maba, 2017). Bu nedenle, sanat ve bilişsel gelişim alanı ilişkisine dair farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitiminin ÖG çocuklarının farklı alanlarda gelişimine destek olduğunu bildirmelerine rağmen, estetik gelişimine değinmediklerinin belirlenmesi de dikkat çekici bir başka bulgudur. Okul Öncesi Eğitim Programında estetik, çocukların elde etmesi beklenen değerler arasındadır. Estetik değer, sanatsal bir perspektif edinmeyi, sanatsal ve kültürel mirası koruyup geliştirmeyi ve sanatı yaşamın ayrılmaz bir parçası haline getirmeyi içerir (MEB, 2024). Erken çocukluk dönemindeki çocukların estetik gelişimine yapılacak katkıyla sanata verdikleri önem artmakta ve çocukların bu yolla doğrudan sanat etkinliklerine katılımı artırılabilir (Fox ve Schirmacher, 2014). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik gelişim hakkındaki farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Benzer şekilde, öğretmenler sanat etkinlikleri ve öz bakım gelişimi alanındaki ilişkiden söz etmemektedir. Oysaki sanat etkinlikleri, çocukların uygulama sürecinde uygun kıyafet giyme-çıkarma sorumluluğu alma gibi bazı öz bakım becerileri kazanmalarına yardım etmektedir (Bulut, 2000). Bu araştırmadaki öğretmenlerin bilişsel gelişimden, estetik gelişiminden, öz-bakım becerilerinden söz etmemeleri nedeniyle,

sanat eğitiminin bilişsel, estetik gelişim ve öz bakım alanına etkileri hakkında farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Sanat eğitimi ve ÖG çocuklara olan katkıları konusunda, bir öğretmen de ÖG çocuğun düzeyine dikkat çekerek, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin sanat eğitiminden elde edeceği kazanılarda çocuğun düzeyinin belirleyici olduğunun altını çizmiştir. Gizem öğretmene göre, *‘Sınıfa uyum sağlayabilecek bir kaynaştırma öğrencisi ise o çocuğa sanat eğitiminin birçok katkısı olur. Ama çok ağır düzeyde bir otizmli öğrenci olunca da pek faydası olmaz’*. Bu görüşünden dolayı, öğretmenin sanat etkinliklerini büyük grup etkinliği olarak planladığı, ÖG çocuğun ihtiyacına uygun bireyselleştirilmiş bir plan dâhilinde sanat etkinliği planlamadığı düşünülmektedir. Oysaki her çocuğun kendi hızında bireysel olarak ilerlemesi gerektiği ve sanat etkinliklerinin küçük grup veya çocuğun gereksinimlerine göre bireysel olarak da planlanabileceği Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2024) açıkça belirtilmiştir. Ayrıca, ÖG çocuğun yapabilecekleri konusunda beklentileri azaltmaktansa, çocuk için hazırlanmış bir bireysel plan doğrultusunda, verilen destekleri veya yöntemi farklılaştırarak çocuğun sanat etkinliği yapmasına fırsat verilmelidir (Thurlow, 2012). Sanat eğitiminin, ÖG çocuğun gereksinimini karşılayacak şekilde planlanması çok önemlidir (Salderay, 2001).

Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Becerilerine İlişin Görüşler

Planlama konusuyla yakından ilişkili olarak, okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırma öncesindeki görüşmelerde belirlenen dördüncü tema *ÖG çocuğun sanat becerileri* başka bir deyişle, sanatı uygulamaya yönelik performans bilgilerinin paylaşılmasıdır. Öğretmenlere sorulan *‘Sınıfınızdaki ÖG çocuğun sanat becerileri nelerdir? Bu becerilerinin sanat alanına yansması nasıl?’* sorusuyla çocukların yetersizliklerinden daha çok yeterliklerine dikkat çekilmek istenmiştir. Çünkü ÖG çocukların yetersiz olduğu bir yönü geliştirmeden önce yeterliklerini bilmek ve dikkate almak gereklidir (Fox ve Schirmacher, 2014). Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, üç öğretmenin çocukların sanat eğitimi için gerekli ince motor becerilere sahip olduklarını bildirdikleri, bir öğretmenin de sınıfındaki çocuğun ince motor becerilerde sınırlı olduğunu ama ilerlemelerin olduğunu bildirdiği belirlenmiştir. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerden biri hariç üçü, çocukların başka herhangi bir yetersizliğinden bahsetmemiştir.

Bu konudaki görüşlere bakıldığında, Seda öğretmen, *‘Asel, dil-konuşma. Normal çocuklarla aynı gelişimi gösteriyor diğer alanlarda. Deniz ise sadece onlardan biraz daha yavaş. Küçük kasları daha yavaş çalıştığı için. Birazcık da öğrenme güçlüğü olduğu için. Sadece hani küçük kaslarını çok iyi kullanamadıkları için biraz daha yavaş ilerliyor’* diyerek; Filiz öğretmen, *‘ÖG öğrencilerim, başarılı çalışmalar çıkartıyor’* diyerek; Derya öğretmen *‘Sanatsal çalışmalarında çok başarılı olduğunu düşünüyorum. Resim yapma yeteneği var. Resim yapma yeteneği de ilerletilmeli. Kendini resimle daha iyi ifade ediyor’* diyerek; Gizem öğretmen de *‘Zihin engeli tanılı öğrencim yönergeleri algılıyor, etkinliğini tamamlayana kadar çaballıyor, bir ürün ortaya çıkartıyor’* diyerek araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların sanatla ilişkili becerilerinden bahsetmişlerdir.

Bir çocuğun performansını bilebilmek için sanatsal gelişim aşamalarının ve bu gelişime etki eden çevresel faktörlerin iyi bilinmesi önemlidir. Bir çocuğun sanatsal gelişimde izlediği yolu bilen öğretmen, çocuğun yaşına ve düzeyine uygun sanat etkinliğini, sanat tekniğini, sanat materyallerini kolaylıkla seçebilir ve sanatı hangi yöntemlerle öğreteceğine kolayca karar verebilir (Luehrman ve Unrath, 2006). Diğer türlü, sanat eğitimi, katı kurallar ve yönergelerin olduğu, sadece kesme, yapıştırma gibi küçük kas becerilerine hizmet eden, sınırlı renk kullanarak boyama yaptırma gibi çalışma sayfalarının dağıtmasıyla sonuçlanır ve bunu sanat olarak kabul edemeyiz (Zimmerman ve Zimmerman, 2000).

Blandy’e (1994) göre, aldıkları etiketlerden dolayı, öğretmenlerin ÖG çocuklardan beklentileri çok düşüktür ve bu nedenle, ellerinden sanatla tanışma, sanat yapma fırsatları alınmaktadır. Ancak, esas ilgi çocuğun düzeyinde ya da etiketinde değil, çocuk üzerinde olmalıdır. Bu görüşlerin aksine, bu araştırma grubundaki öğretmenlerin görüşmeler sırasında verdikleri cevaplar incelendiğinde, ÖG çocukların sanat becerilerine yönelik beklentilerinin düşük olmadığı ve çocukları sanat etkinliklerine yönlendirdikleri belirlenmiştir.

Her ne kadar bu araştırmadaki öğretmenlerin görüşleri ÖG çocuklardan düşük beklenti içinde olmadıklarını yansıtsa da, görüşlerde dikkat çeken bir nokta, iki öğretmen tarafından *‘ürün veya başarılı ürüne’* atıf yapılmasıdır. Hâlbuki çocuklar, kendi deneyimleri temelinde öğrendikleri için sanat sürecinin kendisine ve ürüne eşit derecede önem verilmelidir (Novacović, 2015). Zihin yetersizliği olan çocukların görsel sanatlar

eğitimindeki amaç bir sanat ürünü oluşturmak değil, çocuğun bireysel gelişimine katkı sağlamaktır (Erim ve Caferoğlu, 2012). Süreçle ilgili olarak, öğretmenin çocuğun nihai davranışına değil de öğrenme hevesine, başka bir deyişle, çocuğun sürecine vereceği ‘senin potansiyeline inanıyorum, başaracağına inanıyorum’ mesajı çocuk için en etkili, en sevgi dolu mesajdır. Bu mesajı alan çocuğun yeni bir öğrenme yolculuğuna çıkmak için artık daha fazla cesareti vardır (Cüceloğlu, 2018). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerin süreç odaklı sanat eğitimi konusunda farklılıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Yaşından, cinsiyetinden, görünüşünden, ailesinin sosyo-ekonomik durumundan, aktif ya da durgun olmasından, konuşkan ya da suskun olmasından bağımsız olarak her bir çocuk sınıf içinde diğerine eşittir. Tüm çocuklara sınıfta kendisi olarak var olabilmesi için eşit fırsatlar verilmelidir. Sınıfta bulunan her bir çocuk, öğretmeninden ve sınıfın eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilme hakkına sahip olmalıdır (Cüceloğlu, 2018).

Son dönemlerde, ÖG çocukların performans bilgilerinin, başka bir deyişle, yeterlik ve yetersizliklerinin göz önüne alınmasından doğan yeni bir öğretim yaklaşımı ortaya çıkmıştır. ‘Güçlü yön temelli yaklaşım’ ismi verilen bu yaklaşıma göre, sınıfa gelen her bir çocuk yanında bazı yeteneklerini ve yetersizliklerini sınıfa taşır. Bu yaklaşımda, çocuklar ‘yetersiz bireyler’ olarak görülmez, aksine, belirli yetenekleri olan ve bu yetenekleri temel alarak üzerine inşa edilecek yeni becerileri kazanabilecek biri olarak değerlendirilir. Geçmiş eğitim politikalarında sıklıkla çocuğun yetersizlikleri üzerine odaklanılırken artık odak çocuğun yapabildikleri yönüne kaymıştır. Öğretmenler ise, çocuğun en iyi yaptığı şeyden yola çıkarak katılımı sağlamak ve bir güç elde edebilmesi, üretken olması sürecinde çocuklara yardım eder (Lopez ve Louis, 2009). Bu nedenle, ÖG çocukların refahı söz konusu olduğunda, okul öncesi öğretmenlerin güçlü yön temelli yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmaları ve sınıf içi sanat etkinliklerini uygularken benimsemelerinin büyük önem arz ettiği düşünülmektedir.

Günlük Akışta Uygulanan Sanat Etkinlikleri

Araştırma öncesinde, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan ilk görüşmede ortaya çıkan beşinci tema da öğretmenlerin *günlük akışlarında uyguladıkları sanatla ilişkili etkinlikler* temasıdır. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin tamamının sınıflarında her gün mutlaka bir sanat etkinliği uyguladıklarını paylaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin

uyguladıkları görsel sanat etkinliğinin içeriğine bakıldığında ise boyama, kâğıt işleri, yoğurma maddeleriyle çalışmalar ve atık materyallerle çalışmalar yaptıklarını söyledikleri görülmüştür. Bu bulgu, alan yazındaki benzer araştırmaları (Bulut, 2020) destekler niteliktedir. Bu araştırmadaki öğretmenlerin yaptıkları sanat eğitiminde, sanat müzesi, sanat galerisi gibi okul dışı ortamlarda deneyim sağlama, farklı doğal/atık veya sanat materyalleriyle baskı yapma, kolaj yapma, dikiş dikme, dokuma, mozaik, sanat eleştirisi yapma, dijital araçlarla sanat deneyimi sağlama gibi sanat tekniklerine yer verdikleri paylaşımların olmadığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin sanata ilişkin sınıf içi uygulamaları gözlem yapılarak belirlenmemiş, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanılmıştır. Öğretmenlerce sözü edilen sanat tekniklerinin çok sınırlı olması, sınıflarında farklı türde sanat formlarını/tekniklerini uygulamadıklarını düşündürmektedir.

Benzer şekilde, Erim ve Caferoğlu (2012) çalışmalarında ÖG çocuklarla çalışan öğretmenlerin görsel sanatlar dersi kapsamında renkli çalışmaları önemsediklerini, görsel sanatlarda bazı teknikleri kullanmayı tercih etmediklerini, örneğin baskı tekniğini kullanmadıklarını, baskı tekniğinin çocukların gelişimine olan katkısının bilinmediğini veya benimsenmediğini belirlemişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri sanat alanına özgü yetkinlikler kazandıkça, sanatı gelişimsel olarak uygun olarak şekillendirebilecek ve çocuğun bütünsel gelişimini etkileyebilecektir (Novacović, 2015). Özellikle küçük yaşlardaki ÖG çocukların devam ettiği anasınıfları, onlar için tek bir eğitim alma kaynağı olabilir ve okul öncesi öğretmenin çocuğa sağladığı hizmetler olmadan çocukların gelişmesi sağlanamayabilir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerin, sanat hakkında daha fazla bilinçlenmeleri, günlük akışlarında yukarıdaki sayılan sınırlı çalışmalara ek olarak daha farklı formlarda/tekniklerde sanat etkinlikleri sunarak çocukların gelişmelerine yardım etmeleri önem arz etmektedir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerin farklı pek çok sanat formunu/teknikini bilmeleri ve sınıflarında tüm çocukların aktif katılabileceği sanat etkinlikleri yürütmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Okul öncesinde bir sanat programının niteliğini belirleyen ana etken, öğretmenin sanata ve sanat eğitime ilişkin bakış açısıdır (Lindsay, 2021). Öğretmenin, toplumun geleceğine yön veren gizli bir gücü olduğunu düşünen Cüceloğlu'na (2018) göre, bir alandaki eğitimin niteliği asla öğretmenin niteliğini geçemez, ne eksik, ne de fazla, yalnızca öğretmen kadar nitelikli olabilir. Okulun materyal açısından zenginliği veya fiziksel donanımı ne kadar iyi olursa olsun, öğretmen nitelikli değilse çocuk o eğitimi

alamaz. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, düşüncelerinden derinden etkilenmekte ve bu inançları tarafından belirlenmektedir. Dolayısıyla sanat eğitimi müfredatının uygulanmasında öğretmen inançları kritik öneme sahiptir (Yero, 2002). Okul öncesi öğretmenleri sanat alanına özgü yetkinlikler kazandıkça, sanat eğitimi uygulamalarını gelişimsel olarak uygun olarak şekillendirebilecek ve çocuğun bütünsel gelişimini olumlu yönde etkileyebileceklerdir (Novacović, 2015).

Sanat eğitimi, çocuklara değerli katkılar sağlamasına rağmen, Akyıldız (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıfında bir sanat etkinliğini hiç uygulamayan okul öncesi öğretmenlerin oranı %10; ara sıra uygulayanlar ise %25 ile oldukça düşündürücü bir değer olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, Aykanat'a (2018) göre, okul öncesi öğretmenlerin yaklaşık %4'ü sanat eğitimi önemsiz bulmakta, çocuğa herhangi bir katkısının olduğunu düşünmemektedir. Bu iki araştırmacının bulgularıyla örtüşmeyen şekilde, bu çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerin tamamının her gün sanat etkinliği uyguladıkları belirlenmiştir. Bu etkinliklerin sınıflarındaki ÖG çocuklar için büyük bir fırsat olduğu düşünülmekte, ancak sanata karşı olumlu tutumlarına ek olarak, uygulamalarında farklı sanat tekniklerine de yer verip çeşitlilik sağlamaları gerektiği düşünülmektedir.

Özel Gereksinimli Çocukların Sanata Dâhil Edilmeleri İçin Yapılan Uyarlamalar

Öğretmenlerinin paylaşımları neticesinde belirlenen son tema ÖG çocukların sanat etkinliklerine dâhil edilmesi için yaptıkları *uyarlamalar* temasıdır. ÖG çocuklar, çeşitli uyarlamalarla sanat etkinliklerine katılabilmekte ve kazanımlar elde edebilmektedir (Eren vd.,2019). ÖG çocuklar da tıpkı normal gelişim sergileyen akranları gibi günlük akış içerisinde yapılacak uyarlamalardan büyük yarar sağlamaktadır. ÖG çocukların sanat etkinliklerine katılımını, ilgilerini ve öğrenmelerini desteklemek için çeşitli değişiklikler ve uyarlamalardan yararlanmaktadır. Çocuğun sanat etkinliklerine yarımsız olarak en üst düzeyde katılımını sağlamak için işe koşulabilecek stratejilerden bazıları fiziksel ve sosyal çevresel desteğin sağlanması, materyallerin uyarlanması, çocuğun tercihlerinin dikkate alınması, sanat etkinliklerinin basitleştirilmesi, basamaklandırılması, özel araç-gereç temin edilmesi ve yetişkin, akran veya gizli desteklerin sunulmasıdır (Sandal ve Schwarts, 2014).

Bu araştırmada yer alan ÖG çocukların, ikisinin zihin yetersizliği, birinin zihin yetersizliğine ek olarak dil-iletişim yetersizliği, ikisinin dil-iletişim yetersizliği ve birinin de otizm tanısı bulunmaktadır. Araştırma grubunda yer alan Gizem öğretmenin sınıfında iki kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunmaktadır. Gizem öğretmen ÖG çocukların sanata katılmasına ilişkin sınıfında yaptığı uyarlamaları, söylediği şu sözleriyle açıklamaktadır: *'...Eğer hafif düzeyde bir kaynaştırmaysa buna çok fazla... Sadece yönlendiriyoruz, fiziksel olarak yardım etmiyoruz. Ama tabii mesela otizimli ağır bir çocuksa sürekli yanında olup onu desteklemek lazım. Yani kaynaştırmamıza göre çok değişiyor. ÖG çocuklarda dediğim gibi kaynaştırma düzeyine göre yapıyoruz. Yardım edilecek bir çocuksa mecburen oturup yanına bütün aşamalarda yardım ediyoruz. Ama değilse sadece rehberlik yapıyoruz... Çocuğun düzeyine göre, çok ağır bir otizimli öğrencide destekle de (sanat etkinliğini) yaptıramadığımız zamanlar da oluyor... Biraz daha basite indirgiyorum. Eğer gerçekten hani ağır bir ÖG çocuksa onun etkinliğini biraz daha basite indiriyorum, fiziksel destekte bulunuyorum. Onun yapabileceği, kendini daha iyi hissedebileceği, zor verip de hani neden yapamadım diye... Yapamadım diye üzölmek yerine yapınca daha iyi hissedebileceği, ... O başarma duygusunu tatsın, hem güveni gelsin diye'*. Buradan anlaşılacağı üzere, bu öğretmen çocuğun ihtiyaçı kadar yardım sağlanması için çocuğun gelişimi için oldukça önemli olduğuna değinmektedir.

Gizem öğretmen gibi, öğretmen ve hizmet öncesindeki öğretmen adaylarının ÖG çocukların görsel sanat eğitiminde uyarlamaların kullanılmasıyla ilgili olumlu görüş sahibi oldukları benzer araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin ÖG çocuklarla sanat etkinliklerini uygulamak için çeşitli uyarlamalardan yararlandıkları ya da yararlanacakları, görsel sanat temelli müdahaleleri kullanan destek müdahalelerinin ana amacının, ÖG çocuğun eksiklerini azaltmak ve güçlü yanlarını teşvik etmek olduğu vurgulanmaktadır (Rihter vd.,2021; Rihter ve Potocnik, 2022).

Uyarlamalar konusunda görüş bildiren bir diğer öğretmen Seda öğretmen, ince motor becerilerde yetersizliği bulunan zihin yetersizliği tanılı öğrencisine yönelik *'Deniz, sadece diğerlerinden biraz daha yavaş. Biraz da öğrenme güçlüğü olduğu için. Küçük kaslarını çok iyi kullanamadıkları için biraz daha yavaş ilerliyor. Ama ilerliyorlar. Pekiştirenle, desteklerle ilerliyorlar. Bir de sınıftaki çocuklar, onlara böyle her şeyde destek çıkıyorlar. Yardımcı oluyorlar. Zaten çoğu da bilmiyordur onun kaynaştırma öğrencisi olduğunu'* diyerek pekiştirenlerden söz etmiş ve pekiştiren kullandığını bildirmiş, ayrıca, akran desteğinden yararlandığını söyleyerek ÖG çocuğa gerektiğinde

sanat alanında sosyal destek sağladığından söz etmiştir. Seda öğretmenin de söz ettiği gibi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında, çocuklara birbirlerine özen göstermelerinin, kabul etmelerinin ve destek olmalarının öğretilmesi oldukça önemlidir. Çocuklar sınıf ortamında birbirlerini yakından tanıdıkları için ÖG akranları için uyarlama veya değişiklikler önerebilirler. Farklı yeteneklere sahip çocuklar birlikte sanat sürecine katılabilir ve sanatta yeni keşifleri birlikte yapabilirler (Guay, 1995).

Aynı öğretmen, sınıfındaki dil-iletişim yetersizliği tanılı Asel için *'Asel biliyorsunuz dil-konuşma. Normal çocuklarla aynı gelişimi gösteriyor diğer alanlarda'* diyerek uyarlama yapmaya gerek duymadığını bildirmiştir. Benzer şekilde, dil ve iletişim yetersizliği tanılı öğrencisi bulunan Filiz öğretmen de, *'6 yıldır dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler geliyor (sınıfıma). O nedenle kendimi şanslı hissediyorum. Diğer çocuklardan herhangi bir farkı olmuyor. Hatta daha iyi oluyorlar özel eğitime gittikleri için'* sözleriyle, ÖG olarak tanı almasına rağmen dil-iletişim yetersizliği olan çocukların da sanat alanındaki kazanımları kolaylıkla elde edebilen bir grup olduğuna dikkat çekmektedir. Filiz öğretmen, ayrıca, sadece fiziksel yakınlık kurmakla ÖG çocuğu kolaylıkla sanata dâhil edebildiğini söylemiştir. Bu söylemlerle paralel olarak, Rihter ve diğerleri (2021) de, yaptıkları araştırmalarında, sanat öğretmenlerine ÖG çocuklarla sanat eğitimi çalışırken hangi tanıya sahip ÖG çocuklarla çalışırken kendilerine en çok güvendiklerini sorduklarında, öğretmenlerin en çok dil-iletişim yetersizliği olan ve süregelen hastalığı olan çocuklarla çalışırken kendilerine güvendiklerini belirlemişlerdir.

Çeşitli araştırmalarda, ÖG çocukların iyi planlanmış kapsayıcı bir sanat eğitiminden yararlandıkları; sanat eğitimcilerinin, özel eğitim öğretmenlerinin, genel eğitim öğretmenlerinin ve ÖG çocuklarla çalışan diğer uzmanların sanatın çocuklar üzerindeki gücünü keşfettikleri belirlenmiştir (Malley ve Silverstein, 2014). Sanatla ilgilenen ÖG çocuklar kendilerine özgü bir 'ifade ediş dili' bulabilir ve kendi hayat öykülerini geliştirebilirler. Buradaki en önemli bir nokta, çoğu öğrencinin öğretmenin rehberliğinde, ondan sağlayacağı ek desteklerle kendi sınıf/gelişim düzeyinin kazanımlarına erişebileceğidir. Yine de çocukların bazıları hala bu kazanımlara ulaşamıyorsa, beklentileri düşürmek yerine, hizmetleri, destekleri veya yöntemi değiştirmek gereklidir. Diğer bir deyişle, ÖG çocukların içerikle tam olarak etkileşime girebilmeleri için sanat eğitimi ve materyallerin dikkatle planlanması (Thurlow, 2012) ve çocuğun biyolojik yaşından çok performansına ve düzeyine dikkat edilmesi (Striker, 2001) gerekmektedir.

Normal gelişim gösteren çocuklar gibi ÖG çocuklara da sanat eğitiminde öğretmenin istediğini yapmaktan ziyade farklı sanat materyalleri kullanarak kendini özgürce ifade etmeleri için fırsat yaratılmalıdır. Bu çocuklara kendilerini özgürce ifade edebilme fırsatının verilmesinin yanı sıra sanat etkinliklerini çocukların doğrudan kendilerinin yapması da oldukça önemlidir. Bu noktada, tüm sanat etkinliklerinin açık uçlu olması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar sanat çalışmalarını kendi istedikleri şekilde tamamlamalıdır (Korinda, 1961). Bu araştırmadaki okul öncesi öğretmenleri de, bir önceki temada belirlenen performans başlığında yer alan, ÖG çocukların sanat becerileriyle bağlantılı olacak şekilde, sınıflarında çocuğun ihtiyacına göre çeşitli uyarlamalar yaparak çocuğun da sanat etkinliklerine dâhil olmasına yardım ve rehberlik ettiklerini söyledikleri görülmüştür. ÖG çocuğun sağlıklı gelişimine katkı sağlayacak sanat etkinliklerinin planlamasında, çocuğun düzeyinin dikkate alınması ve gelişimin sırasının çok iyi bilinmesinin gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerle yapılan araştırma öncesi ilk görüşmede elde edilen bulgular ortak değerlendirildiğinde, tüm öğretmenlerin sanat eğitimini önemsedikleri ve sanata yönelik olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Tüm öğretmenler sanatı önemsedikleri için sınıflarında boyama, kâğıt işleri, yoğurma maddeleriyle çalışmalar ve atık materyallerle çalışmalar yaptıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin, ÖG çocuklar için sanatın öneminden söz ettikleri ve sanat eğitiminin çocukların ince motor beceriler, sosyal, duygusal, dil ve yaratıcılık alanlarında gelişim göstermelerine yardım ettiğini bildirdikleri görülmüştür. Dahası, okul öncesi öğretmenleri sanat eğitime katılmanın herhangi bir kaygı ya da risk unsuru oluşturmadığını düşünmektedirler. Ek olarak, ÖG çocukları sınıfta sanata dâhil etmek için çocuğun gereksinimine uygun çeşitli uyarlamalara başvurdıkları belirlenmiştir.

Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri

Araştırma sonrasında, altı ÖG çocukların okul öncesi öğretmenleri ile 2-5 Mayıs 2022 tarihinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve ikinci görüşme kapsamında altı açık uçlu soru sorulmuştur. Buna göre, araştırma sonrasında dört okul öncesi öğretmeninden dört adet görüşme kaydı elde edilmiştir. Son yarı-yapılandırılmış görüşmede belirlenen tema ve alt temalara Tablo 58’de yer verilmiştir.

Tablo 58.

Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar
1. Özel gereksinimli çocuklarda gözlemlenen farklılıklar
i. Sanatsal gelişim alanındaki farklılıklar
ii. Sosyal-duygusal gelişim alanındaki farklılıklar
iii. Dil gelişimi alanındaki farklılıklar
iv. İnce motor becerilerdeki farklılıklar
v. Bilişsel gelişim alanındaki farklılıklar
vi. Günlük akıştaki diğer etkinliklere olan katkılar
2. İlerleyen dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar
3. Eğitimin içeriği ve süresi
4. İleriki araştırmalara ilişkin beklentiler/öneriler

Tablo 58'e göre, araştırma bittikten sonra okul öncesi öğretmenleriyle yapılan son yarı-yapılandırılmış görüşmelerde dört tema elde edilmiştir. Elde edilen bu temalar *eğitim süresinde ÖG çocuklarda gözlemlenen farklılıklar, ilerleyen dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar, eğitimin içeriği-süresi veya yaşanan sorunlara ilişkin görüşler ve ilerleyen çalışmalara yönelik öneriler/beklentilerdir.*

Özel Gereksinimli Çocuklarda Gözlemlenen Farklılıklar

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan son yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ortaya çıkan ilk tema, eğitim süresinde öğretmenlerin ÖG çocuklarda *gözlemledikleri farklılıklar* çerçevesinde toplanmıştır. Görüşme kayıtları incelendiğinde, bu konuda öğretmenlerin tamamının çocuklarda olumlu farklılıklar veya gelişmeler olduğunu gördüklerini söyledikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, sanat eğitiminin başlamasından itibaren, uygulanan eğitiminin çocuklar üzerindeki bu olumlu katkıları yedi farklı grupta gerçekleşmiştir. Bu farklılar ve farklılıklardan bahseden öğretmen sayısı Tablo 59'da yer verilmiştir.

Tablo 59.

Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşüne Göre ÖG Çocukların Gelişim Gösterdikleri Alanlar

Gözlemlenen Farklılıklar	f
Sanatsal Gelişim	3
Renk bilgisinde artış	
Renk kullanımında artış	
Daha nitelikli çalışmalar ortaya koyma (Örneğin, boyarken taşırmama)	
Sanat etkinliğinde verilen yönergeyi yapma	
Sanat çalışmalarına odaklanma	
Sanat çalışmalarını detaylandırma	
Sanat etkinliğinde verilen yönergeyi anlama	
Sanat etkinliği sonunda bir ürün ortaya çıkarma	
Resim çizme yoluyla kendini daha iyi açıklama	
Sosyal-Duygusal Gelişim	5
Sanat etkinliklerine katılmak için heyecan duyma	
Çocuğun okula uyumunda sanatın kolaylaştırıcı rol oynaması	
Sanat etkinliklerine katılmaktan mutluluk duyma	
Sanat çalışmaları sürecinde kendine güven duyma	
Sanat eğitimi süresince eğlenceli vakit geçirme	
Sanat etkinliğinin başlaması için sabırsızlıkla bekleme	
Dil Gelişimi Alanı	2
Sanat etkinlikleri sürecinde eğlendiğini öğretmene ve ebeveyne anlatma	
Duygularını daha rahat dile getirme, paylaşma	
Kendini sözel olmayan yollarla da (resim çizme) ifade etme	
Bilişsel Gelişim Alanı	2
Sanat etkinliğinde verilen yönergeyi anlama	
Sanat etkinliğinde öğretmen tarafından verilen yönergeyi yapma	
Sanat etkinliklerinde detaylara yer verme	
Sanat etkinliklerine odaklanma	
İnce Motor Beceriler	1
İnce motor becerilerinin gelişimi	
Okuldaki Diğer Etkinliklere Katkıları	1
Günlük akışta yer verilen diğer etkinliklere de katılma oranında artış	
Toplam	14

Tablo 59 incelendiğinde, öğretmenlerin ÖG çocuklarda gözlemledikleri farklılıkların, sanatsal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, duygusal gelişim, ince motor beceriler, sosyal gelişim alanlarında elde edilen gelişmeler ve sınıftaki diğer etkinliklere katılıma ilişkin farklılıklar olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından dile getirilen farklılıklar ve kazanımlardan bazıları aşağıda öğretmenlerden doğrudan alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir:

‘Çok teşekkür ederim Çağrı üzerinde olumlu etkiler bıraktınız. Çünkü Çağrı sizin gelmenizi dört gözle bekliyordu. Çağrı detaylara daha dikkat eder oldu. Daha dikkatli ve detaycı oldu diyebilirim sanat çalışmalarında’ (Derya öğretmen).

‘İkisinde de büyük farklılıklar oluştu. İlk başta sanat etkinliklerini verdiğim zaman kavrayamıyorlardı, yapamıyorlardı. Sizden sonra biraz daha şey yaptı bu... Verdiğim zaman direkt yapmaya başladılar. Gayet güzel ürünler de çıkartılar. Kendilerine güvenleri geldi. Kendilerini ifade etmeye başladılar. Bunu da sanat eğitimi sayesinde yaptıklarını gerçekten düşünüyorum. Baya ilerlediler çünkü’ (Filiz öğretmen).

‘Okula daha heyecanla geldiler. Gelmek istediler. Sizinle çok güzel vakit geçirdiklerini ailelerine de bana da her zaman dile getiriyorlardı. Sizinle çok güzel çalışmalar yaptıkları için çok güzel vakit geçirdikleri için, okula gelişlerinde de sizin okula geleceğiniz zamanı sabırsızla beklediler. Ayrıca diğer etkinliklere daha aktif katıldılar. Bence bu yapılan etkinlikler hem çocukların uyumunu kolaylaştırdı hem de kendilerini ifade etmelerine yardımcı oldu bu. Ben iki öğrencimde de bunu gözlemledim. Resim yoluyla, sizinle yaptıkları etkinlikler yoluyla kendilerini daha düzgün ifade ettiler’ (Seda öğretmen).

Bir diğer öğretmen Gizem öğretmense, ‘Sanat eğitiminin öncesinde, yaparken mesela en basitinden bir sulu boyada renkleri istediğimiz gibi kullanmıyordu. Ama şimdi renkleri çok güzel kullanıyor. Yüzü boyarken ten rengi kullanması gerektiğini, işte çiçekleri yaparken taşırmadan yapabiliyor. Eskiye göre daha güzel yapıyor verilenleri. Sanat çalışmalarında eskiye göre genel olarak iyi’ söylemiyle ÖG çocuğun renk bilgisinin geliştiğine ve boyama yaparken daha fazla rengi kullandığına atıf yaptığı görülmektedir. Ancak, ifadede yer alan ‘istediğimiz gibi’ sözcükleriyle çocuğun yaratıcılığının sınırlandığı ve kendini özgün şekilde ifade etme gelişimine ket vurulduğu düşünülmektedir. Striker’e (2001) göre, bir sanat etkinliği sürecinde çocuğu düzeltmek onun yaratıcı gücüne zarar verir.

Sanatsal Gelişimde Gözlemlenen Farklılıklar. Tablo 58’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin söylemlerine göre çocuklarda gözlemledikleri farklılıklardan bir bölümü sanat alanına özgü elde edilen kazanımlardır. Üç okul öncesi öğretmeni tarafından sınıflarındaki ÖG çocukların sanata özgü beceriler kazandığını dile getirilmiştir. Dile getirilen bu kazanımlar, renk bilgisi ve kullanımında artış daha nitelikli çalışmalar ortaya koyma, sanat etkinliğinde verilen yönergeyi yapma, sanat çalışmalarına odaklanma, sanat

çalışmalarını detaylandırma, bir ürün ortaya çıkarma gibi kazanımlardır. Öğretmenlerin bu görüşleriyle alan yazın karşılaştırıldığında benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, sanat eğitimiyle ÖG çocuklara nokta, çizgi, renk, doku, biçim, alan gibi sanatsal/tasarım elemanları ve hareket, vurgu, zıtlık gibi sanatın/tasarım ilkelerinin öğretilbildiği belirlenmiştir (Dağal ve Şallı, 2014; Erişti, 2005; Özalp, 2012; Şubaşı, 2014). Benzer şekilde, ebru yapma (Çetin ve Ulugöl, 2017), resim yapma, dijital fotoğraf makinasıyla fotoğraf çekme (Chan, Lambdin, Laarhoven ve Johnson, 2013) gibi sanatsal becerilerinin öğretildiği araştırma bulguları mevcuttur.

Bilişsel Gelişim Alanında Gözlemlenen Farklılıklar. Bu araştırmadaki öğretmenlerin bilişsel gelişim alanında çocukların elde ettikleri kazanımlara ilişkin gözlemleri incelendiğinde öğretmenlerin çocukların bir yönergeyi anlama ve yerine getirme, detaylara yer verme ve odaklanma becerilerindeki artıştan söz ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu görüşleriyle alan yazın karşılaştırıldığında benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, sanat etkinlikleri dikkat, algı gibi becerilerin öğrenilmesinde yardımcıdır (Alvino, 2000). ÖG çocuklar ve sanat eğitimiyle ilgili pek çok mit bulunmaktadır. Bunlardan biri, çocukların analitik çalışma yürütemeyecekleridir. Oysaki en basit haliyle bir kum birikintisiyle ilgilenirken, çocuklar kumun içine resim yapabilir, sanatın öğelerinden şekil ve dokuya ait özellikleri keşfedebilir. Dolayısıyla ÖG çocuklar da sanat etkinlikleri yardımıyla analitik düşünebilirler (Cruz, 2009)

Dil Gelişimi Alanında Gözlemlenen Farklılıklar. Bu araştırmadaki okul öncesi öğretmenlerin dil gelişimi alanında çocukların ilerlemeler kaydetmesine ilişkin söylemleri incelendiğinde ise, öğretmenlerin çocukların araştırmacıyla geçirdiği süreci ve bu süreçte de eğlendiklerini öğretmene ve ebeveyne anlattıkları, duygularını daha rahat dile getirdikleri, kendilerini sözel olmayan yollarla da ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin dil gelişimine ilişkin düşünceleri alan yazınla karşılaştırıldığında benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Düşüncelerini kelimelere yansıtmakta ya da ne söylendiğini anlamada zorluk çeken çocuklar için kendini görsel sanatlar yoluyla ifade etme bir seçimden daha fazlasıdır (Silver, 2001, syf. 11). Bu araştırmada, sanat eğitimi süresinde her etkinlik öncesinde, bir sanat eseri ile birlikte sanat eleştirisi yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin gözlemlediği dil alanındaki ilerlemelere sanat eleştirisinin yol açtığı söylenebilir. Çünkü çocuklara tanınmış bir sanat eseri ile açık uçlu deneyimler sağlandığında, çocuklar zengin bir şekilde sanata ve sanat deneyimlerine maruz kalmış

olmakta ve böylece eserleri gördükçe görsel algıları da beslenmektedir. Çeşitli araştırmalarda, yetişkinler çocuklarını sanat ve sanatçı hakkında konuşmaya cesaretlendirdiğinde, çocukların sanat yapmaya ilgilerinin arttığı belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar dil ve sözcük gelişiminin hızlı olduğu bir dönemdedir. Bu nedenle, erken çocukluk basit sanat terimleri ve sanat bilgisine başlamak için en iyi zamandır. Sanata ve sanat eserine ilişkin zengin dil girdisi, çocukların düşünme becerilerini ve yüksek nitelikli sanat yapma becerilerini beslemektedir. Çocuklara bir sanat eserine bakmayı, bunun üzerine konuşmayı ve onu onaylamayı öğretmek heyecan verici bir durumdur. Küçük çocuklar, ister kendi yapsın isterse de başkası, bir sanat hakkında düşüncesini ifade etmeyi sever. Sanat hakkında konuşmak, bir dil ve sözcük sistemini hızlıca geliştirdikleri evrede çocukların dil gelişimini güçlendirmektedir. Müfredatta sanat eserlerinin reproduksiyonlarını kullanmak şaşırtıcı derecede basittir ve küçük çocuklara oldukça geniş yelpazede faydalar sağlamaktadır. Küçük çocukları sanat ürünleri ile tanıştırmak, bilgiyi yapılandırmalarına, yaratıcı ve eleştirel düşüncelerine yardım ederken aynı zamanda gördükleri şey üzerinden kendi öykülerini anlatmaya da teşvik etmektedir (Althouse vd., 2003).

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanında Gözlemlenen Farklılıklar. Araştırmadaki öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişim alanında ÖG çocukların ilerlemeler kaydettiğine ilişkin bildirimleri incelendiğinde de sanat eğitimi programının bir öğretmenin sınıfındaki iki ÖG çocuğun sosyal becerilerine etkisi olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. Alan yazındaki benzer çalışmalarda da öğretmenin altını çizdiği gibi sanat etkinlikleriyle sosyal gelişime katkı sağlandığı belirlenmiştir. Sosyal beceriler, bir çocuğun güvende, kabul edilmiş ve okul tarafından desteklendiği duygusunu hissetmesini sağlar (Rizzuto vd., 2022). Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun alan yazınla benzer olduğu söylenebilir. Eğitimde, özellikle Covid 19 Pandemisiyle birlikte, çocukların sosyal ve duygusal alanda başarılar elde etmelerini ve öğrenmelerini vurgulayan bütüncül bir eğitim anlayışına doğru bir kayma söz konusudur (Darling-Hammond, 2021). Bu dikkate alındığında, okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden ÖG çocukların sosyal becerilerini genişletecek sanat etkinliklerine daha çok önem vermesi gerektiği düşünülmektedir. Benzer şekilde, bir öğretmenin sınıfındaki ÖG çocuğun duygusal becerilerine etkisi olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçla alan yazın benzerlik göstermektedir. Alan yazında, başarının çocuğa, hayatının kontrolünün kendisinde olduğu hissini verdiği ve beraberinde iyi ya da

en azından tatmin edici bir özgüven getirdiği, sanat ve duygusal gelişim arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Alvino, 2000; Karagiorgakis, 2015; Jansson ve Schillereff, 1980; Matthews, 2003; Piscitelli, 2020). Bu araştırmadaki çocukların tamamı da, sanat eğitimi devam ettikçe sanat etkinliklerini sevdiklerini, etkinlikler süresince kendilerini mutlu hissettiklerini, okulda yaptıkları çalışmaları evde tekrarlamak istediklerini bildirmişlerdir. Buradan hareketle, sanat eğitiminin çocuklara ‘başarılı’ oldukları hissini tattırdığı, tatmin ve özgüven duygusu vermiş olduğu söylenebilir.

ÖG çocuklar ve sanat eğitimi ile ilgili değişmesi gereken bir önyargı, çocukların ‘görünmez’ ve ‘duyulmaz’ olması ile ilgilidir. Bunun tersine, ÖG çocuklar, görünür ve duyulur olmaya ihtiyaç duymaktadır. Sanat, hem öğrenme çıktısını hem de sanatı yapan kişiyi görünür yapar. ÖG çocukların yaptıkları çalışmaların diğer tüm çocukların da görebileceği şekilde sergilenmesiyle bu çocuklar birer ‘sanat yıldızına’ dönüştürülebilir ve bu durum, akranları tarafından beğenilmeleriyle sonuçlanabilir. Bu da, beraberinde onlarla sosyalleşebilmeleri ve kendine güven duymaları için benzersiz bir fırsata dönüşebilir (Cruz, 2009). Bu araştırmada da ÖG çocukların sanat süreci, araştırma sonunda 15 Nisan 2022 tarihinde Dünya Sanat Gününde, kendi okullarında yapılan bir sergide ebeveynlerin ve öğretmenlerinin ziyaretine açılmıştır. Sergiyi ziyaret eden çocuklardan birinin okul öncesi öğretmenin geribildirimleri şöyledir: *‘Ben çok beğendim. Gerçekten çok güzel olmuş. Çünkü kendi velimden söyleyeyim dönütü çok güzeldi. Çok memnun kaldılar. Onlar da gördü çünkü. Yani her konu var. Rastgele olmamış. Yani bir amacı olduğunu gördüm o şeyde’*. Benzer şekilde, sergiyi gezen bir ebeveyn görüşmede şu ifadeleri kullanmıştır: *‘Ben sizin bu kadar çok şeyler yaptıracağınızı hiç tahmin etmemiştim. Özellikle hazırladığınız o ünlü tablolar harikaydı. Bunları görmesi çok iyi oldu. Sergi de aynı şey. Kızım için çok faydalı oldu bu’*. Bu nedenle, serginin ziyaret edilmesinin çocukların özgüven duygusunu artırmış olduğu, kendileriyle gurur duymalarına yardım ettiği düşünülmektedir.

İnce Motor Beceriler Alanında Gözlemlenen Farklılıklar. Araştırmadaki öğretmenlerin ÖG çocuklarda gözlemledikleri farklılıklara bakıldığında, bir öğretmenin sınıfındaki çocuğun ince motor becerilerinde ilerlemeler gözlemlediğini bildirdiği belirlenmiştir. İnce motor becerilere ilişkin yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmanın bu bulgusuyla tutarlık gösterdiği görülmektedir (Edwards vd., 2020; Aksu, 2011; Geçen, 2015).

Öğretmenlerce belirtilen gelişim alanlarında gözlenen çeşitli farklılıklara ek olarak, bir öğretmen tarafından, araştırmacıyla sanat eğitime katılan sınıftaki iki çocuğun, kendi uyguladığı programdaki etkinliklere daha aktif katılım gösterdikleri de bildirilmiştir. Öğretmenin bu görüşü alan yazını desteklemektedir. Bu öğretmenin ifadesiyle örtüşen şekilde, sanat etkinliklerinin okul programında ele alınan pek çok etkinliği hem kolaylaştırdığı, hem diğer etkinliklerle/derslerle kolayca ilişkisinin kurulabildiği, böylece öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiği ayrıca, öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve zenginleştirilmesi için fırsatlar sağladığına yönelik araştırma bulguları mevcuttur (Korinda, 1961).

Okul öncesi öğretmenleri tarafından dile getirilen Tablo 56'daki ÖG çocuklarda gözlemledikleri bu farklılıklar ortak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tamamının ÖG çocukların uygulanan sanat eğitimi programından hep olumlu yönde etkilendiğini söylediği belirlenmiştir. Araştırma öncesinde yapılan ilk görüşmelerde öğretmenlere 'sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları nelerdir' diye sorulduğunda, öğretmenlerin sanat ve ince motor beceriler, sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi, yaratıcılık alanlarındaki var olan ilişkiden bahsettikleri; bilişsel, estetik, öz bakım gelişimi arasındaki ilişkiden bahsetmediği belirlenmişti. Araştırma sonunda çocuklarda gözlemledikleri alanlara bakıldığında ise, uygulanan sanat eğitimi programının estetik gelişimi ve öz bakım becerileri hariç tüm gelişim alanlarında çocuklar üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmişleridir. Özetle, çocukların hem sanatsal gelişimlerinde hem de bütünsel gelişimlerinde sanat eğitiminin bir katkısı olduğu yorumu yapılabilir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre araştırmacı tarafından uygulanan sanat eğitimi, çocukların gelişimine katkı sağlamıştır denebilir. ÖG çocukların okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlediği bu farklılıklar ebeveynler tarafından dile getirilen farklılıklarla da örtüşmektedir.

Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Eğitime Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin İleri Dönemlerde Yapacakları Çalışmalar

Araştırmadaki öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda belirlenen ikinci tema, *ilerleyen dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar* temasıdır. Araştırma öncesinde, öğretmenlerin tamamının (n=4) sanat eğitimi uyguladıkları, uyguladıkları sanat eğitiminin kapsamınsa boyama, kâğıt işleri, yoğurma maddeleriyle çalışmalar ve atık materyallerle çalışmalardan oluştuğu belirlenmişti. Araştırma sonundaki

görüşmelerin ardından yine benzer şekilde öğretmenlerin tamamının sanat eğitimi uygulamaya devam edeceklerini bildirdikleri belirlenmiştir. Derya öğretmen buna ilişkin *‘Bizim çalışmalarımızda sanat her zaman vardı. Artarak da devam edecek. Kendi başlarına bir şeyler yapmak onları mutlu ediyor. Onlarla birlikte biz de mutlu oluyoruz tabii’* diyerek, Filiz öğretmen de *‘Sanat etkinliği almaya devam edeceğim. ÖG çocukları da dikkate alarak, onların yaşını ve gelişim seviyelerine uygun olarak yapmaya devam edeceğim’* diyerek bilgi vermiştir. Seda öğretmene, ileriki dönemde neler yapacağına ilişkin *‘Zaten fazlasıyla veriyorum ama daha farklı çeşitlendirebilirim’* diyerek görüşünü bildirmiştir. Bu görüşlerle benzer şekilde Gizem öğretmen, *‘Ben sanat çalışmalarını yaptırırken genelde şey olarak hani mesela bir kitap okuyorum. Arkasından onunla ilgili sanat çalışması yapıyorum. Hani rastgele gelişigüzel değil de. Hem çocuğa bir şeyler katsın diye. Ünlü ressamların suluboyalarını çok yaptık bu yıl A3 boyutunda ki hala yapıyoruz. Hem büyük boyamalar daha çok hoşlarına gidiyor hem de büyük küçüğe göre biraz daha şey. Ayrıntısı da fazla olduğu için. Bundan sonra da böyle yapacağım’* diyerek sanat eğitimine ilişkin gelecek planlarından bahsetmiştir.

Araştırmacının Çocuklarla Uyguladığı Sanat Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Araştırma sonrasında okul öncesi öğretmenlerle yapılan son görüşmede ortaya çıkan bazı görüşler de *eğitimin içeriği-süresi veya yaşanan sorunlara ilişkin görüşler* teması etrafında birleştirilmiştir. Buna göre, öğretmenler eğitimin içerik ve süresi hakkındaki görüşlerini içerik ve süreyi birlikte değerlendirerek cevaplar vermişler ve bu konudaki görüşlerini çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Örneğin, Derya öğretmen *‘İçeriği çok güzeldi sizi takip ettiğim kadarıyla. Eğitimi de uzatabiliriz. Bir yıl boyunca bile olabilir’* diyerek sanat eğitimi kapsamını beğendiğini açıklamıştır. Gizem öğretmen de, ÖG çocuklarla birlikte uygulanan sanat eğitimi sürecinde her sanat formunun ele alındığını gördüğünü ve sanat etkinliklerinin belli bir amaca hizmet ettiğini fark ettiğini şu sözleriyle açıklık getirmiştir: *‘Evet, ben çok beğendim. Gerçekten çok güzel olmuş. Ben isterdim keşke (eğitim) dönem bitene kadar devam etseydi. Çünkü kendi velimden söyleyeyim. Dönütü çok güzeldi. Çok memnun kaldılar... Veli de onun faydasını çok gördü... İçerik... Her konu var. Rastgele olmamış. Konu verilmiş. Çocuğu evet orda sırf alayım aşağıda bu etkinliği yaptırayım (değil)... Yani bir amacı olduğunu gördüm o şeyde. Hani dediğim gibi, insan (sanat eğitimi) bittikten sonraki o ürünleri görünce, evet bir şeyler yapılmış’.*

İçerik ve süreye ilişkin görüşü sorulan Seda öğretmen, sınıfındaki iki ÖG çocuğun bakış açısını yansıtmış ve çocukların araştırmacıyla birlikte sanat etkinlikleri uygulamaktan çok mutlu olduklarını *'Şimdi kızlarım sizinle çok güzel vakit geçirdikleri için onlar için yetmedi bu süre. Ya böyle şey biraz mutsuz geldiler sizden ayrıldıkları için. Bazen ekstra alıp götürdüğünüz zamanlar da oldu Asel ve Deniz'i. Buna isteyerek ve mutlu bir şekilde gittiklerini ve o derse katıldıklarını gözledim. O süre onlara yetmedi galiba'* sözleriyle dile getirmiştir. Görüldüğü gibi, uygulanan eğitimin içeriği öğretmenlerce takip edilmiş ve tüm öğretmenlerce beğenilmiş aynı zamanda da süresiyle ilgili olarak daha uzun sürmesi beklentisi dile getirilmiştir.

Sanat eğitimi sürecinde yaşanan sorunları olup olmadığına ilişkin ise öğretmenlerin tamamının herhangi bir sorun yaşamadıklarını bildirdikleri tespit edilmiştir. Çalışma grubu öğretmenlerinden Filiz öğretmen, *'Sorun olduğunu düşünmüyorum hiç. Gayet de güzel gittiğini düşünüyorum etkinliklerinizin. Çocuklar açısından da öyle. Sizi gördüklerinde zaten koşarak geliyorlar yanınıza. Gayet güzel gitti bence'* diyerek çocukların araştırmaya istekle katıldıklarını bildirirken; Derya öğretmen de *'Herhangi bir sorun yaşamadım. Bizim sadece işte Çağrı'nın gelmediği günlerde aile ile işbirliği kurup yapamadık'* diyerek eğitimle ilgili sorun yaşamadığı fakat ÖG çocuğun okula gelmediği günlerde araştırmaya katılamadığını, aile ile işbirliği yapılarak çocuğun devamının sağlanması gerektiğini söylemiştir.

Yapılacak İleriki Araştırmalarla İlişkili Görüşler/Öneriler

Öğretmenleriyle yapılan ikinci görüşmelerde ortaya çıkan son tema ise ÖG çocukların sanat eğitimi ile ilişkili olarak *ilerleyen çalışmalara yönelik öneriler/beklentiler* temasıdır. Bu kapsamda, hem halen sınıflarında bulunan hem de ilerleyen dönemlerde sınıflarında yer alabilecek ÖG çocukların sanat eğitimine yönelik ne tür gereksinimleri, beklentileri, önerileri olduğu belirlenmek istenmiştir. Bu temayla ilişkili olarak, araştırmacı tarafından sadece ÖG çocuklarla yürütülen sanat eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklarla da yürütülebileceği, ya da resmi bir tanısı bulunmayan ama öğretmenlerce gelişim geriliği riski bulunduğu düşünülen çocuklarla veya daha az sayıda ÖG çocukla çalışılabileceği şeklinde öneriler verilmiştir.

Yine bu tema altında, okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen farklı bir bulgu da ÖG çocuklarla sanat eğitimi çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, deneyimlerini artırmaya ve bu konuda bilgilerini zenginleştirmeye gereksinim duyduğudur. Derya öğretmen sanat

eğitimiyle ilgili bilgi alma isteğini *‘Keşke bu sanat eğitimi derslerini arada bize de seminer olarak verseler. Biz de kendimizi yenilemiş oluruz’* sözleriyle dile getirmiştir. Yapılan bir araştırmada, üniversitelerin yaklaşık %75’ine yakınının, hizmet öncesindeki öğretmen adaylarına küçük çocukların görsel sanat becerilerine yönelik sadece bir ders zorunlu kıldığı, kalan %25’lik kısmında ise görsel sanatlarla ilgili herhangi bir ders bulunmadığı belirlenmiştir (Jeffers, 1993). Yapılan farklı bir araştırmada da, birçok öğretmenin uygulamalarını nasıl biliyorsa öyle devam ettirdiği, örneğin sanat eğitime yönelik yaklaşımı hazır boyama kitaplarını boyatmak ya da kendi hazırladığı projelerden oluşan sanat etkinliklerini uygulamaksa, bu alışkanlıklarını daha iyi ve daha zengin bir alternatif öğrenene kadar sürdürdüğü belirlenmiştir (Eisner, 1999). Ülkemizde lisans eğitimi düzeyinde sanat eğitimi derslerindeki durum analiz edildiğinde de durumun benzer olduğu belirlenmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamak için toplam 240 AKTS toplanması gerektiği ve sanat eğitime yönelik yalnızca bir dersin alınmasının zorunlu olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimini tamamlamak için gereken toplam kredinin yalnızca %1.66’sı sanat eğitime yönelik bir derse ayrılmıştır (https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf). Aynı şekilde, özel eğitim öğretmenliği için de benzer durum söz konusudur. Özel eğitim öğretmenliği lisans eğitimini tamamlamak için gereken toplam kredinin yalnızca %1.25’i sanat eğitime yönelik tek bir derse aittir (https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf). Pek çok araştırmada sanat eğitiminin çocuklar üzerinde olumlu yansımaları belirlendiği için hizmet öncesindeki öğretmen adaylarına yönelik daha fazla sayıda teorik ve uygulamalı sanat eğitimi derslerinin alınmasının zorunlu olması gerektiği düşünülmektedir.

Sanatın çocuklara olan sayısız faydaları dikkate alındığında, öğretmenlerin hizmet öncesinde hazırlanmaları, üniversitelerin ÖG çocuklarla çalışacak olan öğretmen yetiştiren bölümlerinin, ÖG çocukların sanat eğitime odaklanan bir sanat eğitimi dersi içermesi gerekliliği kaçınılmazdır. Hizmet öncesindeki öğretmenlere ÖG çocukların sanat eğitime yönelik rehberlik eden, tüm çocukların sanat eğitime erişimini savunan, çocukların ihtiyaç duydukları destekleri almaları için işbirlikçi ortaklıklar kuran danışman öğretmenlere gerek bulunmaktadır. Bu durumda, üniversite öğretim üyelerinin

yalnızca hizmet öncesi deneyimi geliştirmek için değil, aynı zamanda sanat eğitimi ve özel eğitim arasındaki işbirliği için derslerin tasarımı da işbirliği yapması gerektiği düşünülmektedir (Begeske, Lory, David ve Rispoli, 2021).

Sanat eğitimi veren öğretmenlerin, ÖG çocuklarla kazandıkları deneyimleri arttıkça kendilerini daha yeterli hissettikleri bilinmektedir (Cramer, Coleman, Park, Bell ve Coles, 2015). Deneyim kazanmanın bir yolu, mesleki hizmet içi eğitimler veya atölye çalışmalarındır (Novacović, 2015). Kearns'e (1986) göre, hizmet içi çalışmalara katılım, ÖG çocuklarla sanat çalışmaları yapmada ve karşılaştıkları sorunları çözmede yardımcı olmaktadır. Bu araştırmadaki okul öncesi öğretmenlerin ortalama çalışma deneyimlerinin 10 ile 15 yıl arasında değiştiği ($\bar{x}$ =12,5 yıl) göze alındığında, öğretmenlerin, erken çocuklukta sanat eğitimi konusunda periyodik olarak bir sanat eğitimi almaları, sanata ilişkin bilgi ve becerilerinin gelişmesine yardım edebilecektir. Bu yenilenmenin aynı zamanda, kaynaştırma/bütünleştirme eğitime devam eden ÖG çocukların sanat eğitimi ile elde edeceği kazanımlarını artıracak için gerekli olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan son görüşmelerden elde edilen bulgular ortak değerlendirildiğinde, araştırmacının uyguladığı sanat eğitiminin çocuklara farklı alanlarda katkılar sağladığı tüm öğretmenlerce dile getirilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, eğitim sonrasında çocuklar, sanata özgü becerilerin elde edilmesiyle sanatsal gelişimde ve bilişsel, ince motor beceriler, sosyal, duygusal, dil, yaratıcılık gelişiminde olumlu katkılar elde etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin ÖG çocukların sanat eğitimine karşı hâlâ olumlu tutumları olduğu, ilerleyen zamanda sınıflarında sanat eğitimine ilişkin çeşitli etkinlikler yapmaya devam edecekleri, araştırmanın yapılmasından dolayı memnun oldukları ve ÖG çocukların gelişimlerine yardımcı olabilecek bu gibi araştırmaların daha uzun sürmesini temenni ettikleri tespit edilmiştir.

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Etkinlikleri Süresince Gelişimine İlişkin Görüşleri)

Araştırmanın yedinci sorusu “*ÖG çocukların sanat etkinlikleri süresince gelişimine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri nedir?*” sorusudur. Bu kapsamda, ÖG çocukların ebeveynleri ile yapılan ilk görüşmelerde, özel eğitim öğretmenlerinin iletişim numaraları rica edilmiş ve iletişim numaraları üzerinden öğretmenler aranarak

araştırma hakkında detaylı şekilde bilgilendirilmiştir. Covid19 Pandemisi ve iş hayatından kaynaklanan diğer zorluklar nedeniyle veya öğretmenlerin ses kaydı izni vermemesi gibi nedenlerden dolayı kendileriyle yüz yüze görüşme yapma fırsatı bulunmadığı için, hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara görüşlerini yazmaları istenmiştir. Çocuklardan birinin özel eğitim öğretmeni, araştırmacının hem yüz yüze görüşme talebini hem de görüşme formundaki soruları yazıyla yanıtlama isteğini geri çevirerek araştırma için katkı sağlamak istememiştir. Bu nedenle, araştırmaya beş özel eğitim öğretmeni ile devam edilmiştir. Yarı yapılandırılmış ilk görüşmeler için hazırlanan formlar, çocuğun ebeveyni vasıtasıyla kendilerine ulaştırılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri formu cevaplamayı tamamladığında, formlar yine ebeveynler tarafından araştırmacıya iletilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinden araştırma öncesinde bir kez ve araştırma sonunda bir kez olmak üzere iki kez yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir.

Araştırma Öncesi Özel Eğitim Öğretmenleri Görüşleri

Bu araştırmaya başlamadan önce, çocukların özel eğitim öğretmenlerinden Kasım 2021 tarihinde yarı-yapılandırılmış görüşme formuna görüşlerini yazmaları istenerek beş özel eğitim öğretmeninden toplam beş adet görüşme kaydı elde edilmiştir. Araştırma öncesindeki görüşme formundaki sorular, açık uçlu sekiz sorudan oluşmuştur. Araştırma öncesinde ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar Tablo 60'ta yer almaktadır.

Tablo 60.

Araştırma Öncesinde Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan İlk Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar
1. Okul öncesi dönemde sanat eğitimi hakkındaki görüşler
2. Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi hakkındaki görüşler
3. Sanat eğitiminin özel gereksinimli çocuklara katkıları
i. Bilişsel gelişim
ii. Sosyal-duygusal gelişim
iii. Dil gelişimi
iv. Estetik gelişim
v. İnce motor beceriler
vi. Yaratıcılık gelişimi
4. Özel gereksinimli çocukların sanat alanındaki becerileri
5. BEP’lerde sanat etkinliklerine yer verme durumu ve buna ilişkin deneyimleri
6. Özel gereksinimli çocukları sanata dâhil etmek için yapılan uyarlamalar
7. Beklentiler

Tablo 60 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin form üzerinde yazdıkları ifadelerden yola çıkılarak yedi ana temaya ulaşıldığı görülmektedir. Bu temalar, *okul öncesi dönemde sanat eğitimi hakkındaki görüşler; okul öncesi dönemde ÖG çocuklarla sanat eğitimi hakkındaki görüşler; sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları; çocukların sanatsal becerileri; BEP lerinde sanat etkinliklerine yer verme durumu ve buna ilişkin deneyimleri; çocukları sanata dâhil etmek için yaptıkları uyarlamalar ve beklentiler* temalarıdır.

Sanat Eğitimine İlişkin Görüşler

Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmede elde edilen birinci tema *okul öncesinde sanat eğitimi hakkındaki görüşler* temasıdır. Öğretmenlerin sanata bakış açısı, çocuklara sanatı nasıl öğreteceklerini etkilediği ve belirlediği için önemlidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sanatı ve çocukları algılama biçimleri sanatın uyguladıkları programda yer alıp almayacağını etkilemekte ve belirlemektedir (Mmolotsi, 2019). Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının (n=5) sanat eğitimine olumlu tutum gösterdikleri ve görüşlerinin tamamının olumlu ifadelerle yansıtıldığı görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin sanatı çoğunlukla yaratıcılık ve hayal gücü kullanımı ile ilişkilendirdiği, sanatın, çocuğun kendini ifade etmesinin bir başka yolu olduğunu düşündükleri ve sanatı, bilişsel becerileri destekleyen bir aracı olarak gördükleri belirlenmiştir.

Bu araştırmadaki özel eğitim öğretmenlerince çocuğunun sanatına yani öğretmenlerin ilişkilendirdiği şekilde yaratıcılığına üç kez, hayal gücüne ise iki kez atıf yapılmıştır. Araştırma grubu öğretmenlerinden biri olan İnci öğretmen, yaratıcılık ve sanat arasındaki ilişkiyi şu ifadeleriyle açıklamıştır: *‘Sanat eğitiminin çocuğu ezberci, kalıplaşmış bilgi ve öğretim tekniklerinden soyutlayıp, çocuğa özgü olan hayal gücü ve yaratıcılığı ile ön plana çıkardığını düşünüyorum’*. Bu görüşle benzer şekilde, Gonca öğretmen de *‘Okul öncesi dönemde sanat etkinlikleri çocukların yaratıcılığını ve becerilerini ortaya çıkarır’* diyerek sanat ve yaratıcılığı ilişkilendirmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin bu ifadeleri, alan yazınla benzerlik göstermektedir. Özel eğitim öğretmenlerin de altını çizdiği gibi, çocuklar sanat etkinliklerinde farklı malzeme ve teknikler kullanarak yaratıcı potansiyellerini geliştirirler (Eisner, 2002). Çocukların görsel sanatlarla meşgul olmaları, sözel ya da sözel olmayan şekilde yaratıcı ifade gelişimini destekler. Bu nedenle, çocukların özellikleri dikkate alınarak yaratıcılık gelişimine yönelik uygun sanat materyali, ortam ve zaman yaratılmalı ve sanat etkinlikleri planlamalıdır (Mitchell, 2004).

Araştırmadaki öğretmenler sanatı yaratıcılık dışında, bilişsel beceriler için bir kolaylaştırıcı olarak da görmektedir. Öğretmenlerce belirtilen bilişsel becerilerden biri odaklanmadır ve *‘Sanat, çocukların konsantrasyon yeteneğini artırmaktadır’* (Serpil öğretmen). özel eğitim öğretmenlerinden bir diğeri Nazlı öğretmen ise, *‘Sanat eğitiminin temelde çocuğu görmeye, aramaya, sormaya, denemeye ve sonuçlandırmaya yönlendirdiğini düşünmekteyim’* ifadesiyle sanatın bir anlamda bilimsel süreç becerileriyle yakın ilişkisine işaret etmiştir. Alan yazındaki çalışmalar, Nazlı öğretmenin bu görüşünü destekler niteliktedir. Sanat, çeşitli yollar sağlayarak çocukların bilime ilişkin deneyim sağlama sürecini somut hale getirir. Çünkü bilimin temelinde, gözlem yapma, problem çözme, görünür hale getirme, keşif yapma gibi beceriler vardır ve bu beceriler sanat etkinliklerinin de bir parçasıdır (Yıldız, Demirtaş, Çelik ve Maba, 2017). Nazlı öğretmenin ifadeleriyle paralel olacak şekilde, Yıldız Taşdemir (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, Sanat ve Bilimle Keşif Programı isimli bilim ve sanat etkinliklerinden oluşan bütünlük bir program hazırlanıp okul öncesi dönem çocuklarına uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sanat ve bilimin birlikte uygulandığı programın çocukların orijinallik ve detaylandırma başta olmak üzere yaratıcı düşünme becerilerini ve gözlem yapma ve iletişim kurma gibi bilimsel süreç becerilerini

geliştirdiği, çocukların sanat yapmaya ve bilimsel eylemlerde bulunmaya karşı motive olduğu belirlenmiştir.

Özel Gereksinimli Çocuklarla Sanat Eğitime İlişkin Görüşler

Araştırmada özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmede elde edilen ikinci tema *okul öncesi dönemde ÖG çocuklarla sanat eğitimi hakkındaki görüşler* temasıdır. Bu tema altındaki görüşler incelendiğinde, ÖG çocuklar için sanat eğitimini önemli bulduklarına ilişkin paylaşımların yapıldığı belirlenmiş ve ayrıca, *‘oldukça önemlidir (Nazlı öğretmen)’*, *‘çok büyük öneme sahiptir (Gamze öğretmen)’*, *‘mutlaka alınmalıdır (Nazlı öğretmen)’* gibi güçlü ifadelerle ÖG çocuklar ve sanata ilişkin düşüncelerini vurguladıkları görülmüştür. Araştırma grubundaki bir özel eğitim öğretmeni olan Nazlı öğretmenin, ÖG çocuklar ve sanat eğitimi ilgili düşünceleri şöyledir: *‘Sanat eğitimi, sadece özel yeteneği olanlara ya da sanatı meslek olarak seçmek isteyenlere yönelik değildir. Yaşam boyunca çeşitli aşama ve basamaklarda sürdürülebilecek bir süreçtir’*.

Alan yazın incelendiğinde, sanat etkinliklerinin ÖG çocuklarla yürütülmesi konusunda olumlu ve olumsuz olmak üzere iki karşıt görüş olduğu belirlenmiştir (Silver, 1975, 1978; Silver ve Lavin, 1977). Bu araştırmadaki özel eğitim öğretmenlerinin olumlu ve güçlü ifadeler kullanmaları, sanat eğitime olumlu tutum gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu görüşleri, alan yazındaki benzer bulgularla da örtüşmektedir. özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu, sanatı çocuklar için değerli etkinlikler olarak görmekte ve sanata karşı olumlu tutum sergilemektedir (Bağlama, Yücesoy, Miralay ve Sakallı Demirok, 2018; Ünal Kaya, 2007).

Bu araştırmada sanata olumlu tutum beslemeye ek olarak, özel eğitim öğretmenleri tarafından sanatın ÖG çocukları tanıma sürecinde etkili bir rol üstlendiğine ilişkin görüşler de üç farklı öğretmen tarafından paylaşılmıştır. Serpil öğretmen buna ilişkin görüşünü, *‘Bu etkinlikler ile eğitimciler çocukların duygu ve düşünceleri hakkında bilgi sahibi olurlar’* açıklamasıyla, Nazlı öğretmen *‘Sanat eğitimi çalışmak öncelikli olarak çocuğu tanımak açısından çok büyük önem arz ettiğini düşünmekteyim. Çocuğu tanıma aracı olarak yaşam boyu kullanılabilir’* ifadesiyle açıklık getirmiştir. İnci öğretmen ise *‘ÖG çocuklar belli isimlerde tanı almış olsa da her biri farklı özellikleriyle ön plana çıkıyor. Sanat eğitimi, ÖG çocukların eğilimlerini keşfetmeye yardımcı olur’* şeklindeki açıklamasıyla çocuğu tanımak için sanat sürecinin incelenmesinin önemi üzerinde durmuştur. Alan yazındaki benzer çalışmalarda da bu üç öğretmenin altını

çizdiği şekilde, öğretmen ve ebeveyn gibi çocukla yakın ilişkide olan kişilerin, çocuklarının ortaya koydukları çalışmalardan onların dünyalarını anlama fırsatları elde edebilecekleri belirlenmiştir (Yavuzer, 1992). Buna göre, küçük yaşlarda sözcükleri yeteri kadar ustalıkla kullanamayan çocuklar için sanat, özellikle de resim, büyüme süreci hakkında bize değerli bilgiler vermektedir. Ancak, bir çocuğu tanımak için sadece resmini kullanmak yanıltıcıdır. Çocuğun sanatına ek olarak, gözlem veya diğer projektif tekniklerin de eklenmesiyle çocuk gerçek anlamda tanınabilir (Yavuzer, 1992).

Bu araştırmada öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenen önemli bir diğer bulguysa sanatın ÖG çocuklar için keyif verici özelliğinin olduğunun belirtilmesidir. Bu konuda, İnci öğretmen ‘*ÖG çocuklar, sanat etkinlikleri ile verilen kazanımlarda daha çok keyif almaktadır*’ ifadesiyle ÖG çocuklara beceri kazandırma sürecinde çocukların eğlendiklerine de dikkat çekmiştir. Öğretmenin bu ifadesi, alan yazındaki bulgularla benzer niteliktedir. ÖG çocukların gözüyle sanat etkinlikleri eğlenceli ve memnuniyet vericidir. Bu nedenle, hiçbir çocuk sanat etkinliklerinden mahrum bırakılmamalıdır (Alvino, 2000; Çevirgen vd., 2018).

Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuklara Katkılarına İlişkin Görüşler

Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmede elde edilen üçüncü tema *sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları* temasıdır. Yapılan incelemede özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre, sanat eğitiminin, ÖG çocuğa farklı alanlarda olumlu katkılar sağladığını ve sanat eğitiminin olumsuz yönü olmadığını bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerinin söz ettiği sanat eğitiminin çocuklara katkılara ilişkin bilgilere Tablo 61’de yer verilmiştir.

Tablo 61.

Araştırma Öncesinde Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin ÖG Çocuklara Katkıları

Gelişim Alanı	f
Bilişsel gelişim	3
İnce motor beceriler	3
Sosyal-duygusal gelişim	2
Yaratıcılık gelişimi	1
Dil gelişimi	1
Estetik gelişimi	1
Toplam	11

Tablo 61 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenleri tarafından, sanat eğitiminin başta bilişsel ve ince motor beceriler olmak üzere, çocukların yaratıcılık, sosyal, duygusal, dil ve estetik gelişimi alanlarına olumlu katkılar sağladığını bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerinin görüşlerine göre, sanat eğitimi ile en fazla bağ kurulan gelişim alanlarından biri bilişsel gelişimdir. Nazlı öğretmen, sanat eğitiminin ÖG çocuğun bilişsel gelişim alanına etkisi hakkındaki görüşüne şu ifadeleriyle açıklık getirmiştir: *‘Çocuğun gözlem yapma, özgün buluş ve pratik düşüncesini geliştirdiğini düşünüyorum. Sanat etkinlikleri, çocuğun olayları olmadan da beyinde gerçekleştirebilme gücünü artırır’*. Benzer şekilde Melis öğretmen de *‘Etkinliklerin onları geliştireceğini, planlama becerilerinin artacağını düşünüyorum’* diyerek sanat etkinlikleri ve bilişsel gelişim arasında bağ kurmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin bu görüşleri alan yazını desteklemektedir. Sanat ve çocukların bilişsel gelişimi yakından ilgilidir. Çocuklar bu süreçte, hem bir fikir üretir hem de bu fikre bir şekil vermeyi deneyimler, çizerken bir şeyler yaratır, keşfederler, denerler ve farklı tür boyaları az ya da çok sert bastırınca nasıl farklı izler bıraktığını öğrenme gibi bile olsa pek çok bilgiyi bağımsızca öğrenebilirler. Bu da, onların problem çözme becerilerini destekler. Bu nedenle sanat, çocuk gelişiminin önemli bir parçası olarak değerlendirilmelidir (Goodman, 2020). ÖG çocukların görsel sanatlara yönlendirilmeleri gözlem yapma ve çevreye karşı farkındalığın artması gibi bilişsel becerilerin artırılmasına yardım edebilmektedir (Laçınbay ve Yılmaz, 2018). Ayrıca, sanat motive edici, anlamlı ve enerji verici olduğu için temelde bir anlam yaratmak ve bunu paylaşmakla ilgilenir. Başka bir ifadeyle, bir kişisel gelişim sürecini teşvik eder. Çocukların görüntüleri dışsallaştırmaları ve uygun beceriler geliştirmesini sağlar. Öyleyse sanat eğitimi, ÖG çocuklar için ‘iyidir’ (Peter, 1998).

Tablo 59’a göre, bilişsel gelişim dışında, ayrıca, öğretmenlerin ince motor beceriler, yaratıcılık, sosyal, duygusal, dil ve estetik gelişimi alanlarına atıf yapıp bu konularda paylaşım yaptıkları da belirlenmiştir. Bunlara ilişkin örnekler şunlardır: Gonca öğretmene göre, *‘Sanat etkinlikleri, ÖG çocukların birçok materyal kullanarak el-göz koordinasyonu sağlamasına yardımcı olmaktadır’*; İnci öğretmene göre, *‘Estetik zevkleri, görsel ve işitsel algılarına olumlu katkılar sağlamaktadır’*; Serpil öğretmene göre *‘Duygularını ifade etmekte zorlanan çocukların kendilerini ifade etmesine olanak sağlar. Sosyal-duygusal alanda önemli katkılar sağlar’*; Gonca öğretmene göre *‘İç dünyasından yaratıcılığının gelişimi anlamında birçok bilgi verir’*; Melis öğretmene göre, *‘Çocukların*

ilerde kendini ifade etmelerinde sanat önemlidir'. Bütün bu ifadeler ile alan yazın karşılaştırıldığına benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Sanat eğitimi çocuğu bütünsel olarak güçlendirir (Silver, 1975, 1978; Silver ve Lavin, 1977; Özden, 2011).

Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerilerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerinin verdiği görüşler doğrultusunda ulaşılan dördüncü tema ise *çocuğun sanat alanındaki becerileri* temasıdır. ÖG bir çocuk için hazırlanan bir müdahale programının başarısı, çocuğun o anki var olan becerilerine uygun olmasına ve gerekli desteklerin sağlanmasına bağlıdır (Smith, Miller, Bredekamp, 1999). Melis öğretmen bir çocuğun gerçek performansını belirlemek için çocuğu bütünsel olarak desteklemeye ilişkin görüşünü, '*Çocukların her yönden desteklenmesinin performanslarını açığa çıkaracağına inanıyorum*' ifadesiyle bildirmiştir. Bu araştırmada olduğu gibi, sanat eğitiminin çocukları tanıma ve gerçek performanslarını belirlemede başvurulabilecek kaynaklardan biri olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerinin eğitim verdikleri bu araştırmanın çalışma grubundaki ÖG çocuklarının sanat alanındaki yeterlik ve yetersizlikleriyle ilgili bildirimleri incelendiğinde, öğretmenlerinin çocukların yeterlikleri hakkında bilgi paylaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin paylaştıkları ifadeler şöyledir: '*Sanatsal faaliyetlere ilgisinin ve eğiliminin olduğunu düşünüyorum*', '*Büyük bir istekle katılıyor*', '*Tahtaya çok güzel resimler çiziyor her geldiğinde*', '*Deniz bu alanda kendini çok iyi ifade etmekte, birçok beceriyi bağımsız gerçekleştirebilmektedir*', '*İlgi alanı dâhilinde olduğunda performansı yeterli*'. Ayrıca, öğretmenlerin tamamının çocukların yetersizlikleri hakkında herhangi bir paylaşımda bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırmadaki özel eğitim öğretmenlerinin çalışma grubundaki çocuklarla çalışma deneyimleri üç aydır. Öğretmenlerin, çocukların özel eğitim destek hizmetlerini haftada iki kez, toplam seksen dakika gibi kısa bir süre alması nedeniyle buradaki gibi kısa ifadeler kullanmayı tercih ettikleri düşünülmektedir.

Sanatın, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına Dâhil Edilmesine İlişkin Görüş ve Deneyimler

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmede belirlenen beşinci tema *bireysel eğitim planlarında sanat etkinliklerine yer verme durumu ve bununla ilgili deneyimlerdir*. Araştırma öncesindeki yapılan incelemede, araştırma grubundaki beş öğretmen arasından üç özel eğitim öğretmenin (%60) öğretim

planlarında sanat etkinliklerine yer verdiğini bildirdiği, ikisinin (%40) ise yer vermediğini bildirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, aynı tanıya sahip (dil-iletişim yetersizliği) iki çocuğa hizmet veren iki farkı kurumdaki özel eğitim öğretmeninden birinin sanat etkinliklerinden yararlandığı diğerinin yararlanmadığı, başka bir deyişle, öğretmenler arasında öğretim planlarındaki amaçları gerçekleştirmede sanat etkinliğinden yararlanma bakımından da farklılıkların olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada belirlenen bazı özel eğitim öğretmenlerinin sanat eğitimi yapması, bazılarının yapmaması, uygulama farklılıklarının bulunduğunu göstermekte ve alan yazınla da örtüşmektedir. Buna göre, öğretmenler sınıflarında sanat temelli etkinlikleri uygulamasalar bile, sanat etkinliklerinin ÖG çocukların öğrenmelerini desteklediğini düşünmektedir (Smithrim ve Upitis, 2005). Başka bir ifadeyle, öğretmenler sanat eğitiminin önemli olduğunu düşünürler bile ÖG çocuklarla sanat etkinliği yapmaya yönelik istekleri ve eğitimleri yeterli değildir (Akyıldız, 2020; Bulut, 2020; Coleman, Cramer, Park ve Bell, 2015; Douglas ve Schwarts, 1967; Guay, 1994; Rihter ve Potočnik, 2020; Seefeldt, 1995; Ünal Kaya, 2007; Yige, 2015).

Öğretmenlerin eğitimi, öğretmen olarak sanat eğitimi deneyimleri, sanat eğitiminin yararlarına ilişkin beklenti ve düşünceleri, hobileri ve çocukluk yaşantılarındaki sanat deneyimleri, sınıflarındaki sanat eğitimi uygulamalarını etkilemektedir (Cemiglia, 2006; Oliver, 2017). Bu araştırmadaki İnci öğretmenin ‘*Özel hayatımda görsel sanatlarla uğraşan bir birey olarak çocukların eğitiminde de sanatsal faaliyetlere çocuğun düzeyine uygun olarak yer vermeye çalışıyorum*’ ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. İnci öğretmen de ÖG öğrencisinin yetersiz olduğu alanlarda yardım etmek için öğretim planlarında sanat etkinliklerine yer verdiğini bildirmiştir. Benzer şekilde, Serpil öğretmenin de sanatın ÖG çocuklara ulaşmadaki etkisinden bahsettiği ve ‘*Etkinliklerimde pozitif katkıları göz önünde bulundurarak sıklıkla kullanmaktayım*’ ifadesi öğretmen tutumu ile planlarında sanat etkinliklerine yer verme arasındaki ilişkiyi örneklendirebilir.

Birçok çocuğun genellikle öğretmenlerinin isteklerini ve müfredat gerekliliklerini yerine getirdiği, büyüdüklerinde ebeveynleri nasıl olması gerektiğine inanıyorlarsa o hayalleri gerçekleştirdikleri bilinmektedir (Mmolotsi, 2019). Oysaki çocukların ne ve kim olduklarını görsel bir formda aktarmaları için bol bol fırsata sahip olmaları gerçekten önemlidir. Bu nedenle, çocuklar, becerilerini ve deneyimlerini geliştirebilmek için zaman

içinde çok çeşitli sanat fırsatları sunulmalıdır (Lindsay, 2016). Dolayısıyla, okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklara evde ebeveynlerince, anasınıfında okul öncesi öğretmenlerince, ek özel eğitim hizmetleri almak için devam ettikleri özel eğitim kurumunda da özel eğitim öğretmenlerince çeşitli sanat deneyimleri sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki, BEP lerde sanat etkinliklerine yer vermeyen özel eğitim öğretmenlerin sanat eğitimini çocuklar için yararlı görmelerine rağmen kullanmamaları, hizmet öncesinde ÖG çocukların sanat eğitimine ilişkin deneyimlerinin yetersiz olabileceğini düşündürmektedir (Erim ve Caferoğlu, 2012). Begeske ve diğerine (2021) göre, öğretmen adaylarının, ÖG çocuklara hizmet veren farklı eğitim ortamlarını ve bu ortamlarda sanatın nasıl kullanıldığını görmüş olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, ÖG çocukların bireysel eğitim planları doğrultusunda, öğretmen adaylarının hem kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında hem de ayrı eğitim ortamlarında yürütülen sanat etkinliklerini görmeleri için mesleki uygulama deneyimlerinde saha ziyaretleri planlanmalıdır. Ayrıca, bu deneyimlerinde ÖG çocuklara en iyi uygulamaları yapan bir öğretmenle tanışmaları, programda uygun şekilde değişiklikler ve uyarlamalar yapma konusunda işbirliği geliştirilebilmeleri önemlidir.

Planlarında sanat etkinliklerine yer veren üç özel eğitim öğretmenin deneyimlerine bakıldığında ise üç öğretmenin de olumlu deneyimler yaşadıkları, sanat etkinliklerini uygularken herhangi olumsuz bir deneyim yaşamadıklarını bildirdikleri belirlenmiştir. Serpil öğretmen *‘Genellikle olumlu deneyim yaşıyoruz. Genellikle öğrencilerim sanat etkinliklerine büyük bir istekle katılıyor’* ifadesiyle ÖG çocukların sanat etkinliklerine katılma isteğinin çok olduğunu altını çizerek deneyimlerinin olumlu olduğunu bildirmiştir. Nazlı öğretmen de *‘Hayata bakış açılarının değiştiğini ve sorunlarla daha kolay baş edebildiklerini deneyimledim’* ifadesiyle sanatın terapötik yönüne atıf yaparak olumlu deneyimler yaşadığını bildirmiştir. İnci öğretmen ise *‘Çocukların, bir beceriyi kazandırmak için kartlar, kitaplar vb. ezberci ve kalıplaşmış eğitim materyallerinden ziyade sanat etkinliklerini yaparken daha çok keyif aldıklarını ve bu etkinlikleri gerçekleştirdiklerinde daha kalıcı olduğunu gözlemliyorum’* ifadesiyle hem sanatın keyif verici hem de öğrenilen becerilerin kalıcılığına yardım eden yönünü deneyimlediğini bildirmiştir.

Araştırmadaki birkaç soru öncesinde, ÖG çocuklar ve sanat eğitimi hakkındaki görüşleri sorulduğunda öğretmenlerin tamamının sanat eğitimini önemli bulduklarını

ifade ettikleri görülse de, iki öğretmenin çocukların BEP içeriklerinde yer alan amaçlara ulaşmada sanatla ilişkili bir etkinliğe yer vermedikleri görülmektedir. Bu bulguyla paralel bulgular, alan yazında da mevcuttur. Sanat etkinlikleri, farklı öğrenen çocuklara erişmede oldukça etkili görülse de ve ÖG çocukların öğrenmelerini desteklediği düşünülse de bazı öğretmenler sınıflarında sanat temelli etkinlikleri uygulamamaktadır (Smithrim ve Upitis, 2005).

Sanat etkinliklerine yer vermeyen iki öğretmenden birinin uzmanlık alanı dil-konuşma terapisi. Bu öğretmen *‘Ders içerisinde çok fazla el becerisi kullanmıyoruz. Ama sınıfta tahtaya çok güzel resimler çiziyor her geldiğinde’* ifadesiyle çocuğun ilgi alanına işaret etmiştir. Çocuğun ebeveyninden de eş zamanlı olarak alınan bilgiye göre bu çocuk, sanatsal etkinlikler yapmaya ilgi duymaktadır. Öğretmenin, çocuğun sanata olan bu ilgisinden yola çıkarak çocuk için hazırladığı müdahale programına çok kolay bir şekilde sanatı dâhil edebileceği düşünülmektedir. Örneğin, Good (2017) yaptığı bir çalışmada, alıcı ve ifade edici dil yetersizliği yaşayan 4 yaşındaki bir çocuk için hazırladığı müdahale sürecini açıklamaktadır. Dil-iletişim bozuklukları alanında uzman olan araştırmacı, müdahale sırasında bu çocuğun sanata olan ilgisini keşfetmiş ve çocuğun dil gelişimini desteklemek adına sanatı programına almaya karar vermiştir. Çocuğun sanata olan bu ilgisinden yola çıkarak da hem müdahale programını daha ekonomik hale getirmiş hem de çocuğun eğlenerek öğrenmesine katkıda bulunurken dil becerilerini desteklemiştir. Bu nedenle, ÖG çocuklarla çalışan tüm özel eğitim öğretmenlerinin de çocuğun ilgisinden yola çıkarak eğitim planlarına sanat etkinliklerini dâhil edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, ÖG çocuğa sahip ebeveynlerin, özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği yapması, çocukları hakkında detaylı bilgi paylaşımlarının gerektiği de bu noktada açığa çıkmıştır.

Sanat, kuru boyadan veya pastel boyadan çok daha fazlasıdır. Küçük çocukların sanata olan ilgisinden yola çıkarak, yönergeleri takip etme gibi bilişsel gelişim alanına veya kendine sorulan 5N1K sorularını cevaplama, alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirme gibi dil gelişimi alanına yönelik müdahale programları kolaylıkla hazırlanabilir. Üstelik tek bir sanat etkinliğiyle, pahalı malzemelere gerek duymadan, eldeki var olan materyallerle bile birden fazla hedef beceri geliştirilebilir ve zaman çocuğun lehine daha verimli kullanılabilir (Good, 2017).

Araştırmada yer alan ve sınıfında sanat etkinliği uygulayan bir özel eğitim öğretmeni İnci öğretmen, ‘ÖG çocuklarımızın ebeveynleri sanatsal faaliyetleri zaman kaybı olarak nitelendirmektedir. Ebeveynlerin beklentisi Türkçe ve Matematik derslerinin çocuğa öğretilmesi’ ifadesiyle ebeveynlerin çocuklarının bir sonraki eğitim basamağı olan ilkokuldaki Türkçe-Matematik gibi derslere önem vermeleri nedeniyle hoşnutsuzluğunu bildirmektedir. Öğretmenin bu ifadesi alan yazını da desteklemektedir. Sanatın, çocukların akademik ve sosyal-duygusal gelişiminde kilit rol oynadığına dair araştırma bulguları mevcut olmasına rağmen (McArdle ve Piscitelli, 2002), okullardaki akademik öğrenmelere ve standart test sonuçlarına sosyal-duygusal çıktılardan daha fazla önem verildiği görülmektedir (Bratkwaite, 2017). Hatta bazı okul yönetimlerinin sanata ayırılacak kaynak ve zamanı azaltarak çocukları akademik alanlarda hazırlamaya yönelik istek ve eğilimleri de bulunmaktadır (Ravitch, 2010). Sanat, okul programlarının önemli bir parçasıdır ve çocukların gelişimine sağladığı katkılar dikkate alındığında, akademik etkinliklerle sanatı üstünlük açısından kıyaslamanın bir gereği yoktur (Mansour, 2013).

Görsel sanat etkinlikleri, okul öncesi dönemde dil ve okuryazarlık alanında da çocukların güçlü yanlarını, gereksinimlerini, ilgilerini ve tercihlerini destekleyerek özel ve genel eğitim öğretmenlerine, patoloğlara veya sanat eğitimcilerine disiplinler arası eğitim için uygun bir çerçeve sağlamaktadır. Sanatın dil ve okuryazarlık becerileri ile bütünleştirildiği etkinlikler yardımıyla, başta dil-iletişim yetersizliği olan çocuklar olmak üzere ÖG çocukların erken okuryazarlık ile ilgili harf bilgisi, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı gibi konularda olumlu katkılar elde ettikleri belirlenmiştir (Becker, 2019). Bu nedenle, ÖG çocuklarla çalışan özel eğitimcilerin sanatın bu yönüne dikkat çekip ebeveynlerin sanat eğitiminin etkileri hakkında farkındalıklarını artırabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, özellikle otizm veya dil-iletişim yetersizliği olan ÖG çocukların görsellerle düşünmeye olan yatkınlığı nedeniyle, bu grup tanıya sahip çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesinde sanatla ilişkili derslere ve hizmet içinde de seminer/kurs gibi çalışmalara katılım yoluyla kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

ÖG çocuklar, özellikle de sanat eğitimi için kaynakların sınırlı olduğu kırsal bölgelerde yaşayanlar ya da ekonomik olarak dezavantajlı ailede yaşayan çocuklar genellikle sanat programlarının dışında bırakılmaktadır. Oysaki araştırmalarda en temel düzeyde sanat eğitiminin bile çocuklara kişisel ilgi, yetenek ve hedeflerini keşfetme, zenginleştirme fırsatı sağladığı, çocukların sanat etkinliklerine katılımını artırdığı

belirlenmiştir (Fuss, 2015). Bu bulgudan yola çıkarak özel eğitim öğretmenlerine planlarında sanat etkinliklerine daha çok yer vermeleri ve politika yapıcılara ÖG çocuğu olan ebeveynlere sanat materyallerinin ücretsiz olarak temin edilmesi gerektiği önerilebilir.

Özel Gereksinimli Çocukları Sanata Dâhil Etmek İçin Yapılan Uyarlamalar

Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmede elde edilen altıncı tema ise özel eğitim öğretmenlerinin *sanat etkinlikleri uygularken yaptıkları uyarlamalar* temasıdır. Öğretmenlerin kapsayıcı sınıf ortamlarında ÖG çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre, çeşitli stratejiler kullanmaları gereklidir. Bazı ÖG çocukların sanatta ilgilenebilmeleri için ‘düşük’ ve ‘yüksek’ teknolojik uyarlamalar bulunmaktadır. Düşük teknolojik uyarlamalar, çocuklara özgü uyarlanmış araç-gereç kullanımını, yüksek teknolojik uyarlamalar ise bilgisayarlar ve yazılım programları gibi birimleri içerir (Miller, 2013).

Bu araştırmada, öğretmen bildirimlerine göre, çocuğun sanat etkinliğine katılımını sağlamak için ‘Çocuğun düzeyine göre’ ve ‘Çocuğun ilgisine göre’ önlemler aldıklarını dört kez vurguladıkları, gerektiğinde fiziksel yardım sağlama ve ortamı düzenleme olarak iki farklı türde uyarlama yaptıkları görülmüştür. Sanat etkinliklerini çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olarak yaptığını açıklayan Nazlı öğretmenin ‘*Sanat etkinliklerini uygularken çocuğun performansını dikkate alarak, çocuğun ilgi alanlarına ve ilgi duyabileceği alanlarda sanat eğitimi vermeye özen gösteriyorum*’ ifadesi bunu örneklemektedir. Benzer şekilde Gamze öğretmenin ‘*Her çocuğun kendi performansına uygun beceriler tercih etmekte ve hangi alanda eksik varsa o alanda desteklemek amacıyla etkinlikler seçmekteyim*’ ifadeleri de çocuğa görelilik ilkesine örnek olarak gösterilebilir.

Bunların dışında özel eğitim öğretmenlerden ikisi de ayrıca, etkinliği seçerken çocuğun tercihini de dikkate aldığını bildirmiştir. Buna göre, Serpil öğretmen ‘*Öncelikle bu etkinliğin seçimini ve yürütülmesini birlikte gerçekleştiriyoruz*’ ifadesiyle, Nazlı öğretmen de ‘*Sanat etkinliklerini uygularken çocuğun ilgi alanlarına ve ilgi duyabileceği alanlarda sanat eğitimi vermeye özen gösteriyorum*’ ifadesiyle çocuğun ilgisini dikkate almanın önemine değinmiştir. Etkili öğretmenlerin bir özelliği, çocukların ilgilerine, seçimlerine duyarlı olmaları ve kendi öğrenmelerine liderlik etmeleri için onlara uygun ortamlar sağlamadır (Nutbrown, 2021). Görüldüğü gibi, bu araştırmadaki özel eğitim

öğretmenlerince etkinlikler uyarlanırken çocukların ilgisi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak uyarlamalar yapılmaktadır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Beklentileri

Araştırmada belirlenen son tema ise *beklentiler* temasıdır. Bu tema altında bir öğretmenin görüş bildirdiği belirlenmiştir. İnci öğretmen, ebeveynlerce sanat eğitimine önem verilmediğini, esas ilginin akademik becerilere verildiğini bildirmekte ve bu durumun değişmesini umut etmektedir. İnci öğretmen görüşünü şu ifadelerle açıklamıştır: *‘ÖG çocuklarımızın ebeveynleri, çoğu zaman sanatsal faaliyetleri zaman kaybı olarak nitelendirmektedir. Ebeveynlerin çoğunun beklentisi, kitap ve defter üzerinde çalışılan Türkçe ve matematik derslerinin çocuğa öğretilmesidir. Çoğu ebeveynin beklentisi, sayıları ve harfleri öğretilsin yeter doğrultusunda. Sanat eğitiminin önemi ve faydalarının bilinmediğini düşünüyorum’*. Aynı zamanda bununla bağlantılı olarak, Erim ve Caferoğlu (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun da (%85) görsel sanatlar dersi kapsamında ÖG çocuklara çizgi çalışmaları yaptırdığı ve çizgi çalışmalarının yazı yazmaya geçişte önemli bulduklarını söyledikleri belirlenmiştir. Görüldüğü gibi ÖG çocukların ebeveynleri özel eğitim öğretmenlerini, öğretmenler de ebeveynleri karşılıklı olarak etkilemektedir. İnci öğretmenin görüşü, çocuğun gelişmesi için öğretmen ve ailenin aynı ekipte olması gerektiği ve birbirleriyle uyum içinde hareket etmek durumunda olduğunu bildiren alan yazınla (Cüceloğlu, 2018) benzerlik göstermektedir.

Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2021), çocuğun ailesi de çocuğun gelişimine yönelik BEP geliştirme biriminde bir karar verici olarak atanmıştır. Belirli bir konuda ebeveynlere yönelik eğitimlerin verilmesi onların bilinçlenmesine yardım ederken, aynı zamanda çocuklarının yetersizliğine yönelik yapabilecekleri çalışmalara da zemin hazırlar (Şeker, 2013). Okullarda sanata gereksiz bir biçimde ‘süsleme’ rolü atfedilmekte ve diğer etkinliklerden daha az önemli olduğu değeri biçilmektedir (Goodman, 2020). Oysaki çocukların sanatı bir dekorasyon malzemesi değil, iç dünyalarının yansıması, en derin duygu, inanç ve düşüncelerinin bir ifadesidir (Duncum, 2000). Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerine, aile ile işbirliği yaparak çocuğun yarar sağlayacağı etkinliklerin önemi konusunda bilinçlenmelerini sağlamaları, sanat eğitiminin önemi konusunda ebeveynleri ikna etmeleri önerilebilir.

Araştırma öncesinde çocuğun özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmede elde edilen tüm bulgular ortak değerlendirildiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik olumlu tutum içinde oldukları, bilişsel gelişim ve ince motor beceriler başta olmak üzere sanatın çocukların farklı alanlarda gelişimine katkı sağladığını düşündükleri görülmüştür. Ayrıca, ÖG çocuklar için sanatın keyif verici özelliğinin olduğu belirtilmiş, öğrenilenlerin kalıcılığında o öğrenme sürecinden keyif almanın önemi vurgulanmıştır. Dahası, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin yarısından çoğunun (%60) sınıflarında sanat etkinliği yürüttüğü, öğretmenlerin %40'ının sanat eğitimini önemli bulsa da planlarında yer vermediği, aynı tanıya sahip çocuklara hizmet verseler de öğretmenler arasında sanatı bireysel eğitim planlarına dâhil edip etmeme konusunda da farklılıkların olduğu görülmüştür. Ek olarak, sanat etkinliği uygulamalarının hem çocuğa hem de özel eğitim öğretmenlerine hep olumlu deneyimler sağladığı ve ÖG çocuklar ve sanata ilişkin olumsuz deneyimlerin olmadığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, sanat etkinliği uygulama sürecinde ise öncelikle ÖG çocuğun düzeyine uygunluğunun ve ilgilerinin dikkate alındığı, gerektiğinde de sözel yardım, model olma veya fiziksel yardım sağlama gibi yardım türlerine başvurulduğu belirlenmiştir. Son olarak, araştırma öncesinde, çocukların bilişsel becerilerine ve estetik gelişimi alanına değinen sadece özel eğitim öğretmenlerinin olduğu, ebeveyn ve okul öncesi öğretmenlerin bilişsel ve estetik gelişiminden araştırma öncesinde söz etmedikleri belirlenmiştir.

Araştırma Sonunda Özel Eğitim Öğretmenleri Görüşleri

Araştırma sonrasında, çocukların özel eğitim öğretmenlerinden 2-5 Mayıs 2022 tarihlerinde yarı-yapılandırılmış görüşme formuna görüşlerini yazmaları istenerek beş özel eğitim öğretmeninden toplam beş adet görüşme kaydı elde edilmiştir. Görüşme formundaki sorular, açık uçlu dört sorudan oluşmuş ve öğretmenler formu cevaplamayı bitirdiklerinde formlar ebeveynler vasıtasıyla araştırmacıya iletilmiştir. Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan son yarı-yapılandırılmış görüşmelerde belirlenen tema ve alt temalar Tablo 62'de yer almaktadır.

Tablo 62.

Araştırma Sonunda Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Son Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar
1. Özel gereksinimli çocuklarda gözlemlenen farklılıklar
i. Sanatsal gelişim
ii. Dil gelişimi
iii. Bilişsel gelişim
iv. Duygusal gelişim
2. Özel gereksinimli çocuklar ve sanat eğitime ilişkin bakış açılarındaki oluşan farklılıklar
3. İlerleyen dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar

Tablo 62'ye göre, araştırma sonunda, özel eğitim öğretmenlerinin form üzerinde yazdıkları tüm ifadelerden yola çıkılarak üç ana tema elde edilmiştir. Bu temalar, *ÖG çocuklarda gözlemlenen farklılıklar, okul öncesindeki ÖG çocuklarla sanat eğitime ilişkin bakış açılarındaki oluşan farklılıklar ve ilerleyen dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar* temalarıdır.

Özel Gereksinimli Çocuklarda Gözlemlenen Farklılıklar

Araştırmada özel eğitim öğretmenleriyle yapılan son görüşmede ortaya çıkan ilk tema *ÖG çocuklarda gözlemlenen farklılıklar* temasıdır. Buna göre, özel eğitim öğretmenlerince çocukların sanatsal, dil, bilişsel ve duygusal gelişim alanlarında farklılıklar gözlemledikleri bildirilmiştir. Buna göre, öğretmenler uygulanan sanat eğitimi sürecinde iki kez sanatsal gelişime, üç kez dil gelişimine, iki kez bilişsel gelişime, bir kez de duygusal gelişime ilişkin geri bildirim vermişlerdir.

Sanatsal Gelişime İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Özel eğitim öğretmenlerinin araştırma süresinde farklılık gözlemlediği alanlardan biri sanatsal gelişimdir. Sanatsal gelişime ilişkin Serpil öğretmen '*Birkaç kez duygulara yönelik çalışmam olmuştu. Gösterdiğim kartlardaki resimleri duyguyu tanıyabildi ve ona duygularla ilgili resim yapmasını istediğimde yapıyor*' yazarak görüş bildirmiştir. Gonca öğretmen ise '*Renkleri, sayıları, hatta birçok harfi bile söylüyor. Resimli kartlardan hikâye üretirken başarılı. Kartın üzerindeki kavramın ne olduğunu anlatabiliyor, soruları cevaplıyor. Kavrama ilişkin boyama ev ödevi verdiğimde boyayıp getirdi*' şeklinde görüş bildirmiştir. Bu iki öğretmenin yazdıkları ortak değerlendirildiğinde, ÖG çocukların görsel materyalleri okuma, görsel bilgileri yorumlama, açıklama, değerlendirme,

gördükleri resimlerden anlam çıkarma, görsellerle ilgili sorulan soruları yanıtlama, görseller kullanarak bir olay, öykü anlatma gibi sanatsal becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Görsel okuryazarlık, kendine özgü kural ve işleyişi olan bir dil olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, çocuklara görselleri işlemeyi öğretmek gerekmektedir (İşler, 2002). Sanat, duygu, düşüncelerin, isteklerin görsel bir boyutta ifade edilmesidir ve ÖG çocuklarla öğretmenleri arasında ortak bir zemin sağlar. Bu ortak zemin de ne sözlü iletişime ne de bilişsel gelişime odaklıdır. Ortak payda, çocuğun sanatıdır (Alexander, 2012). ÖG bazı çocukların görsel materyal okuma ve değerlendirme becerilerinde yetersizlikler ya da gecikmeler olduğu, çevreleri ile daha az ilgili oldukları, bazılarının da özellikle otizmlili çocuklar olmak üzere, görsel düşünür oldukları (Epp, 2008) bilinmektedir. Sanat eğitimi de bir görsel dil olduğu için bu çocukların gelişmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Sanat eğitimi yoluyla görsel okuryazarlığın temeli atılır. Görsel okuryazarlık ile ilgili araştırmalarda sanat eğitimi sürecine mutlaka sanat eleştirisinin eklenmesi ve ihmal edilmemesi gerektiği bildirilmektedir (İşler, 2002). Bu araştırmada çalışma grubunda yer alan çocukların üçünün dil-iletişim yetersizliği, birinin de otizm tanısı bulunduğu için görsel materyallerden (ünlü sanatçılara ait sanat eserlerinin replikaları) bir araç olarak yararlanılmış, araştırma kapsamında her etkinlikte de sanat eleştirisi yapılmıştır. Dolayısıyla, sanat eğitimi programı süresince sıklıkla yapılan bu sanat eleştirilerinin ÖG çocukların görsel okuryazarlık becerileri geliştirmelerine katkı sağlamış olduğu düşünülmektedir.

Dil Gelişimine İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Öğretmenlerinin görüşlerine göre, sanat eğitimi programı boyunca ÖG çocukların katkılar elde ettiği alanlardan diğeri dil gelişimi alanıdır. Bu konuda, üç özel eğitim öğretmenin görüş bildirdiği belirlenmiştir. Buna göre, çalışma grubunda yer alan dil-iletişim yetersizliği tanılı Ayhan'ın dil gelişimi ile ilgili olarak Nazlı öğretmen, *'Çocukta son zamanlarda dil gelişimi alanında ilerlemeler görmekteyim'* diyerek çocukta gözlemlediği farklılıklardan söz etmiştir. Benzer şekilde, araştırma grubunda yer alan zihin yetersizliği tanılı Metin'in özel eğitim öğretmeni de *'Metin'in dil gelişiminde çocuğu tanıdığım ilk zamandan bu zamana kadar ilerlemeler gözlemliyorum. Kavramları çalışmaya başlamadan önce, "Nasılsın, okulda neler yaptın" gibi sorular sorarım. Okulda yaptıklarını daha çok anlatıyor. Arkadaşlarından bahsediyor'* diyerek dil gelişiminde gözlemediği ilerlemeleri açıklamıştır. ÖG çocukların görsel sanatlara yönlendirilmeleri özgüven kazanmalarına ve

yeteneklerini tanımlarına yardım etmektedir. Bu çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için sanat iyi bir iletişim aracı olarak değerlendirilebilir (Laçınbay ve Yılmaz, 2018). Bu araştırmadaki özel eğitim öğretmenlerinin de belirttiği gibi çocuğun okulundan, özel eğitim kurumundan ve sanat eğitimi gibi farklı kaynaklardan düzenli olarak aldığı desteklerle dil gelişiminde önemli katkılar elde edilmiştir denebilir.

Bilişsel Gelişime İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Öğretmenlerinin görüşlerine göre, sanat eğitimi programı ile elde edilen gelişmelerden bir diğeri de bilişsel gelişim alanıdır. Bilişsel gelişimle ilgili olarak, iki öğretmen görüşlerini açıklamıştır. Bu konuda İnci öğretmen, *'Planımdaki tüm çalışmaları yapıyor. Eskiden genellikle süreyi ayarlayamazdı. Artık istediğim sürede çalışmalarını yapıyor'* diyerek çocuğun bilişsel alandaki ilerlemesinden söz etmiştir. Peter'e (1998) göre, sanatı, bilimden ayırmak yanıltıcıdır. Sanat potansiyel olarak tüm çocuklara bilgi, beceri ve anlayışlarını bütünleştirme fırsatı sunar. ÖG çocuklar, deneyimlediklerini çizerek ya da boyayarak anlatabilir, aynı zamanda çizip boyadıklarından da farklı deneyimler sağlayıp sanat yoluyla yeni bağlantılar kurmayı da öğrenebilir. Benzer şekilde, sanat çalışmaları sırasında çocuklar tüm olasılıkları araştırır ve çözümleyebilir (Cruz, 2009). Sanat, sadece eğlenceli olmaktan ya da dekoratif amaçla kullanılmaktan çok öte bilişin aktif olduğu bir bilişsel süreci içermektedir. Sanatsal deneyim, bazı bilişsel bağlamları da içermektedir. Örneğin, sanatsal yaratım süreciyle ilgili olarak çocuğun sanata ilişkin bilgi edinmesi, deneyimlerini analiz etmesi ve değerlendirebilmesi beklenmektedir (Davey, 1989). Bu araştırmada, uygulanan her etkinlik sonrasında çocuğun süreçle ilgili edindiği sanatsal bilgiyi gözlemlemek amacıyla Kendini İzleme Formunun ilk iki maddesinde yer alan 'Bugün ne öğrendim' ve 'Bu resimlerden hangisi kolaj/sanat müzesi vb. gösteriyorum' maddeleri çocuk tarafından doldurulmuştur. Formların incelenmesiyle ortaya çıkan bulgularda ÖG çocukların sanatsal bilgiyi elde ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla sanat eğitimi ile çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlandığı söylenebilir.

Sosyal-Duygusal Gelişime İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Öğretmenlerince bildirilen sanat eğitimiyle ÖG çocukların gelişimine katkı gözlemlenen son alan sosyal-duygusal gelişim alanıdır. Bununla ilgili olarak bir öğretmen görüş bildirmiştir. Nazlı öğretmen, çocuğun duygusal gelişim alanına ilişkin *'Hem okuldan hem de bizden aldığı eğitimlerle kendini daha iyi anlattığını ve kendine güven duyduğunu görmekteyim'* diyerek açıklamada bulunmuştur. Nazlı öğretmenin uygulanan sanat eğitimi yoluyla bireysel eğitim verdiği ÖG çocuğun duygusal gelişim alanında katkılar elde ettiğini

bildirdiği gibi sanatın duygusal bir bağlamı vardır (Davey, 1989) ve sanat, çocukların duygusal alanda iyi oluşlarının desteklenmesinde, duygusal gereksinimlerinin karşılanmasında ve endişelerinin azaltılmasında güçlü bir yardımcıdır (Karkou ve Glasman, 2004). Özel eğitim öğretmeninin bu görüşü aynı zamanda, çocuğun hem ebeveyni ve hem de okul öncesi öğretmeni tarafından da tekrarlanmıştır. Duygusal alanda gelişme kat ettiği bildirilen bu çocuğun dil ve iletişim alanında yetersizlik tanısı bulunmaktadır. Bu nedenle, sanatın sözel dile alternatif bir dil olarak görev yaparak çocuğun kendini ifade etmesine yardım ettiği ve duygusal olarak iyi oluşuna katkı yaptığı söylenebilir.

Tüm paydaşların sanat eğitimi ile sosyal-duygusal gelişimde katkı sağlandığını bildirmeleri araştırmanın dikkate değer bulguları arasında yer almaktadır. Ancak, okuldaki sanat deneyimleri ile ilgili olumlu anıları olmayan çocuklar da olabilmekte ve bu çocuklar da zamanla sanatla ilgili her şeyden kaçınma eğiliminde olabilmektedir. Sanatla ilgilenmek bazı çocuklarda olumsuz anılar ve olumsuz etkiler bıraksa da, genel görüş sanatın her çocuk için olumlu deneyimler ürettiği yönündedir (Karkou ve Glasman, 2004). Bu çalışmada, çocukların sanat eğitimi kapsamında hazırlanan sanat etkinliklerinin neredeyse tamamını (%99,3) sevdiklerini/çok sevdiklerini bildirdiklerine ve sanatla ilgilenmekten dolayı mutlu/çok mutlu hissettiklerine defalarca kez (araştırma sürecinin %96,2'sinde) şahit olunmuştur. Dolayısıyla çocukların bu çalışmadaki anılarının hep olumlu yönde olduğu yorumu yapılabilir ve hem ileriki eğitim hayatlarında görsel sanatlar derslerini sevebilecekleri, hem de sanatın yaşamlarının bir parçası olabileceği düşünülmektedir.

Sanat Eğitime İlişkin Bakış Açılarında Oluşan Farklılıklar

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenleriyle yapılan son görüşmede belirlenen ikinci tema *okul öncesi dönemde ÖG çocuklarla sanat eğitimi hakkındaki görüşlerde oluşan farklılıklardır*. Araştırma uygulanmadan önce yapılan ilk görüşmede, özel eğitim öğretmenlerinin tamamının sanat eğitime ve ÖG çocukların sanat etkinlikleriyle meşgul olmalarına karşı olumlu yönde tutum gösterdikleri belirlenmişti. Son görüşmelerde de görüşlerinde farklılık oluşmadığı, yine aynı şekilde tüm özel eğitim öğretmenlerinin sanata önem verdiklerini bildirdikleri belirlenmiştir. Son görüşme kapsamında bu konuda görüş bildiren İnci öğretmen '*Sanat eğitiminin önemli katkıları vardır. Ebeveynlerin defter üzerinde çalışma isteklerinin bitmesini umut ederim. Sanatla*

ilgili bakış açısını farklılaştırmak için çalışmanızı önemli buluyorum' diyerek ÖG çocukların ebeveynlerinin çocuklarının akademik becerileri kazanmalarını daha çok önemsediklerini, sanat alanına yeteri kadar ilgi göstermediklerini bir kez daha vurgulamış ve bu araştırma gibi araştırmalarla sanat eğitiminin öneminin açığa çıkarılmasını umut ettiğini bildirmiştir. Maunganidze ve Tsamaase' ye (2014) göre, erken çocukluk eğitiminde öğrenmeyi geliştirmek için geliştirilen birçok politikaya rağmen, sanatın hala öğretilmeye değmeyen önemsiz bir konu olarak görüldüğü ve diğer önemli konular öğretilirken sanatın, zaman geçirmek için öğretildiği bildirilmiştir. Bu nedenle, bu araştırma gibi pek çok araştırmaların yapıp bulguların ÖG çocukların ebeveynleriyle paylaşılmasının ve sanat eğitiminin çocuk gelişimindeki önemli rolünün bu yolla aktarılabilceğı düşünölmektedir.

İleri Dönemlerde Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Eğitime Yönelik Yapılacak Çalışmalar

Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ikinci görüşmede elde edilen son tema *ileriki dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar* temasıdır. Bu tema altında, öğretmenlerin ileriye yönelik eğitim planlarına sanat etkinliklerini nasıl yansıtacakları, başka bir ifadeyle, ileri dönemlerde BEP lerde sanat etkinliklerine yer verip vermeyecekleri belirlenmek istenmiştir. Araştırma öncesinde yapılan birinci görüşmede üç özel eğitim öğretmenin BEP lerde sanat eğitime yer verdiği, ikisinin vermediğı belirlenmişti. Son görüşmelerde ise, sanat eğitime BEP lerde yer veren bu üç öğretmenin sanat eğitime yer vermeye devam edeceklerini bildirdikleri belirlenmiştir. Buna göre, İnci öğretmen '*Görsel sanatlarla ben de ilgilendiğim için öğretim planımda her zaman sanat etkinlikleri oldu. Bundan sonra da olacak*' söylemiyle, Nazlı öğretmen de '*ÖG çocuklarla sanat etkinlikleri planlamaya devam edeceğim. Çocuklar sanat eğitimi almalılar*' söylemiyle eğitim planlarına sanat etkinliklerini dâhil etmeye devam edeceklerini açıklamışlardır.

Öte yandan, ilk görüşmelerde sanat eğitimi uygulamaları yürütmeyen iki öğretmenin ise son görüşmeler kapsamında, gelecekte sanat eğitiminden yararlanabileceklerini bildirdikleri görölmüştür. Bu görüşünü Melis öğretmen, '*Planlarımızı çocuğun yetersizliğine bağlı olarak düzenliyoruz. Ben dil becerileri çalışıyorum ama ileriki planlarımda gerektiğinde sanat etkinlikleri alabilirim*', Gonca öğretmen ise '*Deniz için bireysel eğitim planlarımda kullanmamıştım. Bireysel olarak*

çocuk neye gereksinim duyuyorsa o alanı desteklemek için kullanabilirim’ şeklinde ifadeleriyle açıklamışlardır. Cruz’a (2009) göre, özel eğitim öğretmenleri de diğer öğretmenler gibi çocukların refahı için çalışan, çocuklar hakkında bilgi paylaşan bir bilgi kaynağı, bir lider ve bir işbirlikçidir. Bu nedenle, özel eğitim öğretmenleri bireysel planları yardımıyla çocukların ‘sanat yıldızları’ olarak yetişmelerine yardım eden kişiler olabilir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin, sanatın çocuklar üzerindeki değerli etkilerinin farkında olarak sanat eğitimi uygulamaya devam etmeleri gerektiği ve sanatın değeri hakkında çocukların ebeveynlerine de bilgi aktarmaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonunda özel eğitim öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bulgular ortak değerlendirildiğinde, sanat etkinlikleri süresince ÖG çocukların gelişiminde bir takım farklılıklar gözlemlediklerini bildirdikleri, bunların dil, sanatsal, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimde olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca, sanat eğitimine yönelik olumlu tutum içinde oldukları; bireysel olarak çalıştıkları ÖG çocukların gelişimine yardımcı olmak amacıyla ileride sanat etkinliklerinden yararlanacakları belirlenmiştir. Bu araştırmanın özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda önemli bulgularından biri de, ebeveynlerin sanat eğitimi yeteri kadar önemsemediklerini bildirmeleridir.

Ayrıca, tüm veri kaynaklarına ek olarak, sanat etkinlikleri sürecinin son aşaması olan ve ÖG çocukların sanat sürecini yansıtan sergiye Ankara ili, Mamak ilçesindeki bir lisede görev yapan ve branşı heykel olan bir görsel sanatlar öğretmeni davet edilerek gözlem, görüş ve önerilerini bildirmesi istenmiş ve bunlar araştırmacı günlüğüne not alınmıştır. Lisans eğitimi sırasında, lise düzeyindeki ÖG çocuklarla staj deneyimi olan görsel sanatlar öğretmeni V. D., *ÖG çocukların sergilenen türdeki sanat ürünlerini okul öncesi dönemde de yapabilmelerine şaşırdığını* bildirmiştir. Ayrıca, *ÖG çocuklara verilen sanat eğitimi sürecine özellikle ‘sanat eleştirisinin eklenmesini’ önemli bulduğunu ve durumdan memnun olduğunu* söylemiştir. Görsel sanatlar öğretmeni V.D.’ ye, sanat eleştirisinin süreçteki rolü açıklanmış, V. D. ise *‘Araştırmanızı çok beğendim. Küçük yaşlardan itibaren bu beceriler öğretildiğinde bizim işimiz de haliyle kolaylaşmış oluyor. Özellikle sanat eleştirisini küçük yaşlardan itibaren sanat programlarına eklemenizi çok beğendim. Biz sanat eleştirisi yapmayı üniversitedeyken öğrenmiştik. Tebrik ederim. Dediğiniz gibi dil-konuşma bozukluğu olan özel çocukların becerilerine yararlı olacaktır. Eğitimi çok faydalı buldum’* diyerek araştırmayı değerli bulduğunu bildirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 43).

Araştırma Sonunda Ebeveyn, Okul Öncesi Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Birlikte Değerlendirilmesi

Bu araştırma sonunda ÖG çocukların ebeveynlerinin, okul öncesi öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde bu üç grubun da pek çok ortak noktada görüş birliği içinde olduğu açığa çıkmıştır. Buna göre, ÖG çocuklarla ilgili tüm paydaşlar araştırmacı tarafından uygulanan sanat eğitimi ile çocuğun sanatsal gelişimde, bilişsel, ince motor beceriler, sosyal, duygusal ve dil gelişiminde çocuğu desteklediğini düşünmektedir. Tüm paydaşlar sanatın gelişimdeki önemli rolünü gördükleri için de ileriki dönemlerde ÖG çocukları desteklemek için sanatsal etkinlikler uygulamaya devam edeceklerini bildirmişlerdir. Görüldüğü gibi, bu araştırmada çalışma grubunda yer alan çocukların, ebeveynlerinin, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri ve araştırmacının gözlemlerinin örtüştüğü en önemli bulgu sanat eğitimiyle çocuğun çok yönlü desteklendiğidir. Bu araştırmada, ÖG çocukların sanat eğitimine ne kadar ağırlık verilirse çocukların da sanata o kadar ilgi gösterdiği ve sanat eğitimi yoluyla pek çok gelişim alanında desteklendikleri görülmüştür. Bu nedenle, araştırmanın bu bulgusundan hareketle, ÖG çocuklar için hem okul öncesi hem de ileriki eğitim dönemlerindeki müfredatlar kapsamında sanat eğitime daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada tüm paydaşların hem araştırma öncesi hem de araştırma sonrasında görüşlerinde neredeyse hiç yer vermedikleri iki alan estetik gelişimi ve öz bakım becerileridir. Estetik gelişimiyle ilgili olarak sadece araştırma öncesinde bir özel eğitim öğretmeni tarafından bir kez yer verilmiş ve '*Sanat eğitimi, çocukların estetik zevklerine katkı sağlar*' diyerek görüş bildirilmiştir. Araştırmanın 14 hafta ile sınırlı olmasının, ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri tarafından çocukların estetik gelişiminde farklılık gözlemlenememesini açıklayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, ebeveynler veya okul öncesi öğretmenleri tarafından da araştırma öncesinde estetik gelişime ilişkin herhangi bir paylaşım gelmemiştir. Bu bulgu nedeniyle, ebeveyn ve öğretmenlerin estetik gelişime çocukların diğer alanlardaki gelişimi kadar ilgi göstermediği düşünülebilir. Bunun gibi, çocukların öz bakım becerilerine ilişkin hiçbir paydaş tarafından ne araştırma öncesinde ne de araştırma sonrasında bir görüş paylaşılmamıştır. Oysaki sanat etkinlikleri sırasında öz-bakım becerileri de öğretilmekte ve çocukların bu alandaki becerileri desteklenmektedir (Uçar, 2022).

Bu araştırmada veri kaynaklarından elde edilen görüşler ortak değerlendirildiğinde hem ebeveynler, hem okul öncesi öğretmenleri hem de özel eğitim öğretmenleri tarafından da  G çocukların sanat alanıyla ilgili dikkat, duygu ve davranış kazanımlarından, söz edildiği belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak, uygulanan sanat eğitimi ile  G çocukların öz-düzenleme becerilerine yardım edildiği de söylenebilir. Alexander’e (2012) göre öğrenme, çocuklar materyalleri manipüle ettikçe olurur. Sanat eğitiminde  G çocuklar, sanat materyalleriyle meşgul olurken bu süreçte içsel ve dışsal birtakım deneyimler elde ederler. Gardner’e (1989) göre, sanatsal bir teknik süreç üzerinde kontrolün kazanılması sürecinde kazanılan beceriler farklı öğrenme durumlarına doğrudan aktarılabilir. Bir görevde başarılı olduğunu hisseden çocuğun kendine saygısı ve güveni gelişir.

Özetle, bu araştırmanın yapılmış olmasından dolayı okul öncesi dönemdeki  G çocukların, farklı görsel sanat ifade biçimlerini tanıdıkları, görsel sanatlar yoluyla kendilerini ifade edebildikleri ve yaratıcılıklarının ortaya çıkarıldığı söylenebilir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elden edilen veriye göre, araştırmanın hem çocuklara, hem ebeveynlere, hem okul öncesi öğretmenlerine hem de özel eğitim öğretmenlerine çeşitli yararlar sağladığı g r lm ştir. Araştırma grubunda yer alan çocuklar ve diğer yetişkin katılımcılar bu araştırmanın yapılmasıyla farklı şekillerde yararlar elde etmiştir. Özellikle  G çocuklar söz konusu olduğunda, sanatın  G çocukların bütünsel gelişimleri için büyük potansiyel barındırdığı söylenebilir. Ortaya çıkan tüm bulgu, ‘bu araştırmada uygulanan sanat eğitimi programı çocukların sanatsal ve bütünsel gelişimlerine katkı sağlamıştır’ şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın Güçlü ve Zayıf Yönleri

 G çocuklarla uygulanan sanat etkinliklerinin çocukların bütünsel gelişimine yansımaları konulu bu araştırmada çeşitli güçlü ve zayıf yönler bulunmaktadır. Araştırmanın bölümünde güçlü ve zayıf yönler ele alınmıştır.

Araştırmanın Güçlü Yönleri

Bu araştırmanın güçlü yönleri odak noktası, araştırmada kullanılan yöntem, kapsamlı sanat etkinlikleri, farklı kaynaklardan veri elde edilmesi (  ğenleme) ve  G kendi duygu ve düşüncelerinin alındığı K F’lerin araştırmaya dâhil edilmesidir. Araştırmanın güçlü ilk yönünün araştırmanın konusu ya da odak noktası olduğu

düşünülmektedir. Bu araştırma, Türkiye’de daha önce çalışılmamış olan okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların sanatsal ve bütünsel gelişimlerinin hazırlanan sanat etkinlikleri aracılığıyla desteklenmesini ve bu süreçte elde edilen bulguların araştırmacı, ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini amaçlamıştır. ÖG çocukların sanat eğitimiyle ilgili yapılan önceki araştırmalarda ilkökul ve üzeri dönemdeki çocuklar çalışma grubu olarak belirlenmişti. Dolayısıyla, okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklarla sanat etkinliklerine ilişkin bilgi toplamak, ÖG çocukların sanat etkinlikleri süreçlerinde neler yaşadığını görmek, çocukların tepkilerini belirlemek hem alan yazın için hem de araştırmacı için öncü ve oldukça ödüllendirici bir çalışma olmuştur ve daha geniş çaplı çalışmaların da bir başlangıcı olması umut edilmektedir.

Bu araştırmanın diğer güçlü yönü, araştırmanın yöntemidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi seçilmiş, hem araştırma öncesi hem sanat etkinlikleri uygulanırken hem de araştırma sonundaki tüm süreç ayrıntılı şekilde betimlenmiş, etik ilkeler gözetilerek okuyucuyla paylaşılmıştır. Ayrıca ÖG çocukların hem bireysel olarak hem de bir grup olarak bütünsel gelişimlerine yönelik izlenimler paylaşılmıştır.

Araştırmadaki güçlü yönlerinden bir diğeri, araştırma kapsamında hazırlanan sanat etkinlikleridir. Sanat etkinlikleri hazırlanırken öncelikle detaylı şekilde alan yazın taraması yapılmış, ele alınabilecek sanat teknikleri/türleri belirlendikten sonra etkinlik planları hazırlanmıştır. Bu etkinlik planları araştırma başlamadan önce sanat eğitimi, okul öncesi eğitimi ve özel eğitim alanında 10 farklı uzmanın görüşlerine sunulurak bu planlar hakkındaki görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Alınan geri bildirimlerle de sanat etkinliklerine son hali verilerek ÖG çocuklarla uygulanmıştır. Araştırma için hazırlanan sanat etkinlikleri oldukça kapsamlıdır. 14 hafta boyunca haftada üç etkinlik olarak uygulanmıştır. ÖG çocukların evlerinde, okullarında ve özel eğitim hizmeti almak için devam ettikleri merkezlerde karşılaşmadıkları türden sanat etkinlikleri çocuklara tanıtılmış ve bunlarla ilgili deneyimler elde etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca araştırma sonunda ÖG çocukların gelişimlerinin yansıtıldığı bir sergi ile tüm paydaşlara sunulmuştur. Sergiye katılan tüm paydalardan edinilen geri bildirimlerde çocuklarındaki gelişmeyi görmenin heyecanı ve mutluluğu ilgili araştırmalar için bir zemin hazırlayabilir. Dolayısıyla hem etkinliklerin kapsamlılığı hem de sürecin ÖG çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine yansıtılması bu araştırmanın güçlü bir yönünü oluşturmuştur.

Araştırmanın güçlü diğer bir noktası, elde edilen bulguların çeşitli veri toplama yöntemleriyle desteklenmesidir. Buna göre, araştırmanın kanıta dayanması için durum belirlenirken ebeveyn ve öğretmenlerden gerekli izinler alınarak ÖG çocuklar sanat etkinliklerinde deneyim sağlarken video kamera ile kayıt edilmiş, yetişkin katılımcılarla yapılan tüm yarı-yapılandırılmış görüşmeler de bir kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ayrıca, araştırmacı ve yetişkin diğer katılımcılara (ebeveyn-öğretmen) ek olarak ÖG çocukların kendilerinden de veri toplanmıştır (KİF). Araştırma öncesinde, sanat etkinlikleri uygulanırken ve araştırma sonunda farklı kişilerden, farklı araçlarla ve gözlem-görüşme gibi farklı yöntemlerle veri toplanması bu araştırmayı güçlü kılmış, farklı veri kaynaklarından elde edilen tüm veriyi harmanlayarak okuyucuyla paylaşmıştır.

Araştırmayı güçlendiren diğer bir yön ise veri elde ederken araştırmada ÖG çocukların seslerini duyurabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yansıtabilecekleri şekilde hazırlanan KİF'lerin kullanılmasıdır. Bu formlar yoluyla araştırmadaki sözel olarak kendini ifade edemeyen ÖG çocukların dahi sanat etkinliklerine ilişkin gerçek deneyimlerini paylaşmaları sağlanmıştır. Çocukların program süresince sanat etkinliklerine verdikleri tepkileri, bu etkinliklere katılımlarını ve etkinliklerin gelişimlerine olan katkılarını tam olarak incelemek amacıyla doğrudan ilk kaynak olan çocuklara başvurulması araştırmanın güçlü yönlerinden biri olup ileriki araştırmalarda da ÖG çocukların yaşadıkları deneyimleri belirlemek amacıyla bu gibi veri toplama araçlarının hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Zayıf Yönleri

Bu araştırmayı zayıflatan üç nokta olduğu düşünülmektedir. Bunlar ekolojik geçerliğin sağlanamaması, sanat etkinliklerinin yapıldığı ortama bir sanat atölyesi özelliği kazandırılmaması ve belirlenen yöntemle ilişkili olarak bir kontrol grubu olmamasıdır. Araştırmanın zayıf ilk yönü, ekolojik geçerliğin sağlanamamasıdır. Ekolojik geçerlik, eğitim sürecinin doğal ortamlarla ne denli örtüştüğünü ifade eden bir terimdir (Olçay ve Saral, 2023). Alan yazın, öğretim ortamının, etkinliklerin ve uygulayıcının/öğretim sürecindeki diğer bireylerin doğal bir deneyim sağlamasına vurgu yapar (Ledford, Hall, Conder ve Lane, 2016). Bu araştırmada ekolojik geçerliğin sağlanmasına yönelik önlemler alınmaya çalışılsa da bu, tam olarak gerçekleştirilememiştir. Örneğin, araştırmada sanat etkinlikleri okul öncesi öğretmenlerince (doğal uygulamacı) değil araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamacının (araştırmacı) katılımcıların (ÖG

çocuklar) aşına oldukları biri olmasını sağlamak amacıyla araştırmacı araştırma başlamadan önce ÖG çocukları sınıflarında sadece bir hafta boyunca ziyaret etmiş, onlarla birlikte aynı sınıf ortamında bulunmuş aynı zamanda çocukları tanımaya da çalışmıştır. Ancak, araştırma devam ettikçe araştırmacı ve ÖG çocuklar arasında doğal olarak beklenen bir yakınlık oluşmuştur. Benzer şekilde, sanat etkinlikleri ÖG çocukları daha ayrıntılı ve yakından gözlemleyebilmek için kendi sınıflarında (doğal ortam) değil, okullarının boş bir sınıfında yapılmıştır.

Araştırmanın ÖG çocukların doğal ortamında yapılamaması diğer bir zayıf yönün ortaya çıkmasına da zemin hazırlamıştır. Bu durum, sanat etkinliklerinin uygulandığı çalışma alanıyla ilgili yaşanan birtakım sıkıntılardır. İlk olarak, etkinliklerin yapıldığı ortama erişim ile ilgili sıkıntılar yaşanmaktadır. Çalışma grubundaki ÖG çocukların okulu, tam gün hizmet veren bir anaokuludur. Sanat etkinlikleri bu okulun kütüphane sınıfında yürütülmüştür. Burası aynı zamanda drama etkinliklerinin yürütüldüğü ve okuldaki pek çok sınıfın/çocuğun dönüşümlü olarak kullandığı bir ortamdır. Burayı kullanan çocukların sayısının fazla olması nedeniyle ortam, sanat etkinlikleri için davetkâr ve estetik bir ortam haline getirilememiştir. Ayrıca, tamamlanmış etkinliklerin sergilenmesiyle ilgili de bazı sıkıntılar yaşanmıştır. ÖG çocukların yapmış oldukları sanat ürünlerinin sergilenmesi, dikkate alınması gereken önemli bir konudur. Çocukların yaptıkları çalışmalar, sınıf panoları veya koridorlar gibi uygun yerlerde sergilendiğinde, hem bitirilmiş olan çalışmanın kendisi, hem de çalışmanın diğerler çocuklar tarafından görülmesi çocuğa büyük gurur, keyif ve çalışmaların sürekliliği için motivasyon verir (Buyurgan ve Buyurgan, 2001). Bu çalışmada, ÖG çocuklarla uygulanan sanat etkinlikleri sürecinde tamamlanmış sanat ürünleri sınıfın duvarında sergilendiğinde ve orada bırakıldığında ortamı kullanan diğer çocuklar tarafından çalışmalara zarar verildiği tespit edilmiştir. Diğer çocuklar tarafından sanat etkinliklerine zarar verilmesi ÖG çocukları üzmüştür. Bunun yaşanmaması için çocukların ürünleri sadece etkinlik sürecinde duvara asılarak sergilenmiş, çocuklar sınıflarına dönünce kaldırılmıştır. Sonuç olarak, çalışma alanı sanat etkinlikleri için estetik şekilde düzenlenememiştir. Sanat merkezi olarak sadece büyük bir sanat kutusu hazırlanmıştır. Yine de bu olumsuz çevresel koşullar, ÖG çocukların sanatla ilgilenmesine engel oluşturmamış, çocukların sanatla uğraşma isteklerinde bir azalmaya ya da herhangi olumsuz başka bir duruma yol açmamıştır. Çevresel koşulların farklılaştırılmasının, bir sanatçı atölyesinde çalışılıyormuş gibi ortamın yaratılmasının, çocuklar tarafından emek verilerek ortaya

Çıkarılan rnlerin farklı sunumlarla uzun süre sergilenmesinin G çocukların sanatsal ve bütünsel gelişimine yansımaları farklı araştırmalarda incelenebilir.

Araştırmanın gücünü azaltan son yn ise belirlenen yöntemden kaynaklı olarak çalışma grubunda az sayıda G çocuğun yer alması ve bir kontrol grubu olmamasıdır. Bu araştırmada, altı G ocuk sanat etkinliklerinde gözlemlenirken durum çalışması deseniyle izlenmiş, ele alınan konu yorumlayıcı bir perspektiften değerlendirilerek durum betimsel olarak anlatılmıştır. Bir kontrol grubu da oluşturulmamış ve izlenmemiştir. Araştırma bir nitel araştırma olduğu için genelleme amacı taşımamaktadır. Ancak farklı çalışmalarda katılımcılar değiştirilerek, kontrol grubu oluşturularak veya farklı yaş gruplarına yayılarak araştırma genişletilebilir.



BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi dönemde ÖG çocukların farklı sanatsal ifade biçimlerini tanımlarını ve görsel sanatlar yoluyla kendilerini ifade etmelerini sağlamak ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için sanat etkinlikleri hazırlanmış, ÖG çocuklar bu süreçte izlenmiş, sanat eğitiminin çocukların bütünsel gelişimlerine yansımaları incelenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına dayalı olarak belirlenen sonuçlar yer almaktadır. Buna göre,

- 1- ÖG çocukların araştırma öncesinde sanatsal gelişim açısından evlerinde, sınıflarında ve özel eğitim hizmeti almak için devam ettikleri kurumlarda yetersiz desteklendikleri, çocukların bu araştırma kapsamında yer verilen sanat teknikleriyle/formlarıyla neredeyse hiç deneyimlerinin olmadığı görülmüştür. Bu araştırma boyunca uygulanan pek çok sanat etkinliği çocukların ilk kez karşılaştığı türden/teknikten sanat çalışmaları idi ve ne ebeveynlerin, ne de okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin çocuklara deneyimlemeleri için fırsat yaratmadığı çalışmalardı. Yapılan gözlemler ve çocukların kendilerinden alınan veriye (KİF) göre, çocuklar etkinliklere severek katılım göstermiş, etkinlikler sırasında kendilerini mutlu/çok mutlu hissetmiş ve etkinlikleri yeniden tekrarlamak istediklerini bildirmişleridir. Bunun yanı sıra uyguladıkları tekniğe ilişkin sanatsal terimler kullanabilmiş ve sanat materyallerini tanıma ve kullanma bilgi ve becerilerini de arttırmışlardır.
- 2- Sanatsal gelişimde her ÖG çocuğun yol kat ettiği, çalışma öncesi yeteneklerine/becerilerine kıyasla çok sayıda sanatsal tekniğin gelişmiş bilgisini anlama ve uygulama konusunda önemli gelişmeler gösterdikleri belirlenmiştir. Çalışmada yürütülen çeşitli sanat etkinlikleri sırasında, ÖG çocukların yaratıcı süreçleri geliştikleri çeşitli ve karmaşık yolları vurgulamış, bu çocukların da tıpkı

tipik olarak gelişen akranları gibi sanatsal yeteneklerinde kendi hızlarında ilerleme kaydettikleri açıkça gözlemlenmiştir.

- 3- Uygulanan sanat etkinlikleri, ÖG çocukların yalnızca sanatsal becerilerine katkı sağlamakla kalmamış, ince motor beceriler, bilişsel, sosyal-duygusal, dil, yaratıcılık ve estetik gelişimlerine de çeşitli katkılar sağlamıştır. Dolayısıyla, sanat eğitiminin ÖG çocukları bütünsel olarak destekleyen etkinlikler olduğu ortaya çıkarılmıştır.
- 4- Sanat etkinliklerinin uygulanmaya başlamasıyla ÖG çocuklar aynı sanat etkinliklerine katılmış ve performansları/gelişimleri ortak bir değerlendirme çerçevesine göre (GGF) değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, çocukların davranışlarının ve sanatsal gelişimlerinin birbirlerinden farklı olduğu; *ince motor*, *dikkat süresi* ve *ilgilerdeki sınırlılıkların* ÖG çocukların hem sanatsal hem de bütünsel gelişim açısından daha yavaş yol almasına neden olduğu gözlemlenmiştir. Bu, her çocuğun kendi hızında sanatsal yolculuğunda benzersiz adımlar attığını ve çalışmadan önce sahip oldukları sınırlı sanatsal becerilerde gerileme olmadığını göstermiştir.
- 5- Araştırma öncesinde ebeveynlerin bazılarının görsel sanatı sadece ‘resim yapmak’ olarak düşündükleri ve sanat hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları görülmüş, ÖG çocuklarına okul dışında sanatla ilişkili çok sınırlı deneyimler sağladıkları, deneyimlerin çoğunlukla ‘resim yaptıрма’ olduğu; buna karşın, sanat eğitimi değerli buldukları, sanata ve sanat eğitime olumlu tutum besledikleri görülmüştür. Araştırma sonundaysa, tüm ebeveynlerce uygulanan sanat etkinlikleriyle ÖG çocuklarının sanatsal gelişim kaydettiği, sanatı sevdikleri, ilgi duydukları, sanat beğenisi geliştirdikleri ve sanatın farklı formlarını/tekniklerini tanıyarak kendilerini yaratıcı yollarla ifade edebildikleri dile getirilmiştir. Sanatsal gelişimin yanında ÖG çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve yaratıcılık gelişimi alanlarında da çeşitli katkılar elde ettiklerini gördükleri ebeveynlerce bildirilmiştir. Ayrıca, uygulanan eğitimin katkılarının sadece çocuklarla sınırlı kalmadığı ebeveynlerin de programdan yarar sağladığı dile getirilmiştir. Bununla bağlantılı olarak ilerleyen dönemlerde ‘resim yapmanın çok ötesinde’ çocuklarını sanata ilişkin çeşitli çalışmalarla desteklemeye devam edecekleri görülmüştür. Sonuç olarak, ebeveynlerin görüşleri sanat eğitimi başka ÖG çocukların da almalarını önermeleri konusunda birleşmiştir.

- 6- Araştırma öncesinde, ebeveynler gibi okul öncesi öğretmenlerin de sanat eğitimi önemsedikleri, sanata yönelik olumlu tutum içinde oldukları ve ÖG çocukların sanatsal uygulamalarla ince motor beceriler, sosyal-duygusal, dil ve yaratıcılık gelişimi alanlarında ilerlemeler kaydettiklerini bildirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, sınıflarında sanat eğitimi uyguladıkları, sınıflarında uyguladıkları sanat eğitimine ÖG çocukları dâhil etmek için gereksinimlerine uygun çeşitli uyarlamalara başvurdıkları, ancak yapılan sanat etkinliklerinin boyama, kâğıt işleri, yoğurma maddeleriyle çalışmalar ve atık materyallerle çalışmalar olarak sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Araştırma sonundaysa, okul öncesi öğretmenleri araştırmacının uyguladığı eğitiminin sınıflarındaki ÖG çocukların sanatsal beceriler kazanmalarına yardım ettiğini gördüklerini ve bilişsel, ince motor beceriler, sosyal-duygusal ve dil gelişimi ile yaratıcılık alanında çeşitli katkılar gözlemlediklerini bildirdikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla da ilerleyen zamanlarda sınıflarında sanat eğitime ilişkin çeşitli etkinlikler yapmaya devam edecekleri belirlenmiştir.
- 7- Özel eğitim öğretmenlerinin de araştırma öncesinde sanat eğitime yönelik olumlu tutum içinde oldukları, sanatı yaratıcılık ve hayal gücü kullanımıyla ilişkilendirdikleri, bilişsel beceriler için bir kolaylaştırıcı olduğunu düşündükleri, ÖG çocukları tanıma sürecinde etkili bir rol üstlendiği ve sanatın, çocuğun kendini ifade etmesinin bir başka yolu olduğunu bildirdikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sanatın ÖG çocuklara keyif verici özelliği olduğunu, sanat etkinliği uygularken ÖG çocukların düzeylerine uygunluğunu dikkate aldıklarını ve gerektiğinde yardım türlerine başvurdıkları dile getirilmiştir. Ayrıca, birlikte çalıştıkları ÖG çocukların ebeveynlerin sanat eğitime önem vermedikleri ve esas ilgiyi akademik becerilere verdiklerini gördükleri için bu durumun değişmesini umut ettikleri belirlenmiştir. Buna karşın, özel eğitim öğretmenlerin %40'ının sanat eğitimi önemli bulsa da ÖG çocukların BEP'lerinde sanat etkinliklerine yer vermedikleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonundaysa, özel eğitim öğretmenlerinin bu araştırmadaki ÖG çocukların ebeveyn ve okul öncesi öğretmenleriyle pek çok noktada aynı fikirde oldukları görülmüştür. Buna göre, birlikte çalıştıkları ÖG çocukların bu araştırma kapsamında uygulanan sanat eğitimiyle sanatsal gelişimlerine katkı sağlandığını gördükleri, bunun yanı sıra bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinde de çeşitli farklılıklar gözlemledikleri belirlenmiştir. Bununla ilişkin olarak da sanat etkinliklerini

uygulamayan özel eğitim öğretmenlerinin ÖG çocukların gereksinimine göre ilerde sanat eğitimi uygulayabileceklerini bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Öneriler

ÖG çocuklarla çalışmak ve onların sanat alanında gelişim kaydettiğini görmek, araştırmacılar için memnuniyet verici ve ödüllendiren bir deneyimdir. ÖG çocuklar da çoğu çocuk gibi sanat etkinliklerinin başlamasını dört gözle bekler (Miller, 2013). Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına dayalı olarak belirlenen bu sonuçlar doğrultusunda ilerde yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara, ebeveyn ve öğretmenlere yönelik öneriler şöyledir:

- Araştırma başlamadan önce yapılan gözlemler ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler ÖG çocukların sanat eğitimi bağlamında evlerinde ve okullarında yetersiz desteklendiğini belgelemişti. Bunun gibi, alan yazın da sanat eğitiminin akademik beceriler kadar değerli görülmediğini ve göz ardı edildiğini göstermişti (Leung, 2020; Silver, 1989; Yazar vd., 2014). Bu araştırma süresince ÖG çocuklara geleneksel (batık) ve evrensel (diğer) sanat teknikleri tanıtılmış, bu sanat tekniklerini kullanarak bireysel veya grup olarak uygulamalar yapmaları sağlanmış, sanat eserlerinin nasıl incelendiği uygulamalı olarak gösterilmiş, sanata olan takdirlerinin geliştirilmesi desteklenmiştir. Araştırma bulguları da araştırmadaki tüm ÖG çocukların sanatsal bilgi ve becerilerinde ilerleme kaydettiğini ve sanat etkinliklerine ilgiyle katıldıklarını göstermiştir. Dolayısıyla bu araştırma, ÖG çocuklarla sanat eğitimi uygulayan ebeveyn ve öğretmenlere bir kılavuz niteliği taşıyabilir ve yol gösterici olabilir. Araştırmadaki etkinlikler, ebeveyn ve öğretmenlerce birlikte çalıştıkları ÖG çocuklara göre uyarlanıp kullanılabilir.
- Bu araştırmadaki sanat etkinlikleri, çalışma grubundaki ÖG çocukların kendi sınıflarında (doğal ortam) değil, tüm ÖG çocukların bir araya getirildiği bir sınıfta araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dolayısıyla, ekolojik geçerlik sağlanamamıştır. İleriki araştırmalarda, sanat etkinlikleri ÖG çocukların okul öncesi öğretmenleri (doğal uygulamacı) tarafından kendi sınıflarında ÖG olmayan akranlarıyla birlikteyken uygulanabilir ve ÖG çocuklar süreçte izlenebilir. Benzer şekilde, sanat etkinlikleri ÖG çocukların ebeveynleri (doğal

uygulamacı) tarafından sunulabilir ve ÖG çocukların evlerindeki (doğal ortam) deneyimleri gözlemlenebilir. Bununla ilgili olarak ekolojik geçerlik verileri toplanabilir.

- Bu araştırmada ÖG çocukların sanat etkinliklerine ilişkin deneyimleri KİF yardımıyla toplanmış, kendini ifade etmede zorlanan özellikle dil-konuşma yetersizliği tanıılı ÖG çocukların kendilerini sözel olmayan yollarla ifade edebilmelerine olanak verilmiştir. Yapılacak farklı araştırmalarda da ÖG çocukların seslerini daha rahat duyurabilecekleri şekilde değerlendirme araçları hazırlanabilir, ÖG çocukların ölçme-değerlendirme süreçlerine daha aktif şekilde rol alması sağlanabilir.
- Bu araştırmanın sonuçları, ÖG çocukların kendileri için hazırlanan sanat etkinlikleri yardımıyla farklı sanatsal ifade biçimlerini tanıdıklarını, kendilerini ifade ettiklerini, sanatsal, bilişsel, ince motor beceriler, dil, duygusal, sosyal ve yaratıcılık gelişiminde çeşitli katkılar elde ettiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, sanat etkinliklerinin bir müdahale aracı olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla ÖG çocuğı olan veya ÖG çocuklarla çalışan ebeveyn ve öğretmenler, çocukları bütünsel olarak desteklemek amacıyla bu araştırmadaki gibi sanat etkinliklerinden yararlanabilirler.
- Bu araştırmada, ÖG çocukların uygulanan sanat etkinlikleri boyunca ilerleme kaydettiğı ancak ince motor becerilerdeki yetersizliğı, sınırlı dikkat ve ilgilerin ÖG çocukların sanatsal gelişimini yavaşlattığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu üç alanda yetersizliğı olan ÖG çocuklara yönelik yapılacak sanat eğitimlerinde çocukların ince motor becerilerini, dikkat sürelerini ve ilgi alanlarını destekleyecek farklı ek eğitimlere yer verilebilir.
- Araştırma başlamadan önce ebeveynler ÖG çocuklarıyla evlerinde resim yapıyor, bunun dışında sanatla ilişkili bir atölyeyi ya da müzeyi ziyaret etme gibi eylemlerde bulunmuyordu. Araştırma sürecinin başlatılmasından sonra, ebeveynler sanat eğitiminin çocuklarının gelişimine olan katkılarını her fırsatta dile getirmeye başladılar. Dolayısıyla ÖG çocuğı olan ebeveynlerin de sanat eğitiminin önemine yönelik bilgilendirici/uygulamalı eğitimlere/seminerlere katılmaları teşvik edilebilir. Buna yönelik eğitim programları ve atölyeler düzenlenebilir. Ayrıca Pandemi dönemi gibi sınıf içi eğitimin sınırlı olduğu özel durumlarda, dijital sanat eğitimi materyalleri ve teknolojinin sanat eğitiminde

kullanımı üzerine çalışmalar yapılarak sanat etkinlikleri daha esnek hale getirilebilir.

- Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ÖG çocuklarla sanat etkinlikleri uygularken boyama, kâğıt işleri, oyun hamuru ve atık materyallerle çalışmalar yaptırdıkları tespit edilmiş dolayısıyla çocukların sanat alanında yetersiz desteklendiği belgelenmişti. Okul öncesi dönemde sanat eğitimi, özellikle 2024'te yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitimi Programıyla birlikte değişikliğe uğramış, son programla birlikte geçmiş yıllara göre daha kapsamlı olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu, sanat eğitimi açısından umut vaat edici bir durumdur. Çünkü eski yıllarda çocukların yalnızca kesme, yapıştırma ve boyama gibi etkinliklerle bir ürün ortaya koymaları önemseniyordu. Ancak güncel programla birlikte, sanat alanındaki becerilerin geliştirilmesi sürecinde çocukların çeşitli sanat türleri ile tekniklerini tanınmaları, sanat eserlerini incelemeleri, sanatı takdir edebilmeleri ve sanat teknikleri ile yöntemlerini kullanarak kendi özgün uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli süreçler esas alınmıştır (MEB, 2024). Bu araştırmada belirlenen ÖG çocukların araştırmanın süreçlerini olumlu şekilde deneyimledikleri bulgusundan hareketle, ÖG çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimi uygulamalarını zenginleştirmek için uygulamalarında bu araştırmadaki gibi sanat eseri incelemeye, sanat eleştirisine, uygulamadıkları diğer farklı sanat teknik ve yöntemlerine de yer vermeleri teşvik edilebilir.
- Araştırmadaki sanat etkinlikleri uygulanmaya başlamadan önce, ÖG çocukların devam ettikleri özel eğitim kurumlarındaki özel eğitim öğretmenlerinin de sanat eğitimi açısından çocukları yetersiz destekledikleri, çocukların BEP'lerinde sanat etkinliklerine sınırlı düzeyde yer verdikleri belirlenmişti. Araştırmada belirlenen sanat etkinliklerinin ÖG çocukları bütünsel olarak desteklediği bulgusundan hareketle, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, dil-konuşma terapistlerinin, çocuk gelişimcilerinin veya ilgili diğer uzmanların da sanat etkinliklerini uygulamaları teşvik edilebilir.
- Bu araştırmadaki çocuklar farklı tanılardaki ÖG çocuklardan oluşturulmuştur. Farklı bir araştırmada tek bir tanı grubundaki ÖG çocuklarla çalışılabilir ve sonuçları izlenebilir. Ayrıca, bu araştırmadaki çocuklar 60-77 ay aralığındaki ÖG çocuklardan oluşturulmuştur. Farklı bir araştırmada, farklı yaş düzeylerindeki (0-3 yaş veya 3-6 yaş vb.) ÖG çocuklarla çalışılabilir ve sonuçları izlenebilir. Bunun

gibi, bu araştırmada hazırlanan sanat etkinlikleri, 14 hafta süreyle uygulanmıştır. Farklı bir araştırmada daha uzun süre boyunca uygulanabilir ve sonuçları izlenebilir. Benzer şekilde, bu araştırmaya katılan ÖG çocukların gelişimlerinin izlenmesi sadece okul öncesi eğitime katıldıkları dönemi kapsamıştır. Farklı çalışmalarda, boylamsal çalışmalar yürütölerek gelişimleri izlenebilir. Son olarak, bu araştırmada sanat etkinlikleri, çocukların devam ettiği anaokulunun boş bir odasında uygulanmış, fiziki şartlar elverişsiz olduğundan sanat merkezi oluşturulamamıştır. Farklı araştırmalarda sanat atölyesi ya da bir sanat merkezinin yer aldığı farklı bir ortamda etkinlikler uygulanabilir ve sonuçları izlenebilir.

Bu araştırma boyunca sanat etkinliklerinin ÖG çocukların sanatsal ve bütünsel gelişimlere olumlu katkılarından söz edilmiştir. Bu nedenle, ilgili konuya ilişkin ileriki uygulamalara yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Mevcut araştırmada, hazırlanan sanat etkinlikleriyle ÖG çocukların gelişimleri izlenmiş ve eğitimin çocuklara pek çok katkılarda bulunduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada kullanılan sanat etkinlikleri gibi bir örnek basılı doküman hazırlanabilir ve hem hizmet içinde hem de hizmet öncesindeki okul öncesi, özel eğitim veya görsel sanatlar öğretmenlerine bir kaynak olarak sunulabilir.
- Çalışma grubunda yer alan özel eğitim öğretmenleri tarafından, ÖG çocukların ebeveynlerinin çocukların akademik beceriler kazanmalarına sanatsal beceriler kazanmalarından daha fazla vurgu yaptıkları bildirilmiştir. Dolayısıyla, gelişimde önemli bir paydaş olan ebeveynler ilgili eğitimler veya rehberlik programları düzenlenerek eğitim süreçlerine dâhil edilebilirler ve çocukların gelişiminde daha aktif rol almalarını sağlayacak tedbirler alınabilir.
- MEB tarafından ÖG çocuklar için sanat eğitiminin önemini vurgulayan hizmet içi seminer, kurs veya sanat atölyeleri gibi yüz yüze ve online eğitimler planlanıp okul öncesi, özel eğitim ve görsel sanatlar öğretmenlerinin katılımları sağlanabilir. Öğretmenlere yönelik bu hizmet içi eğitimlerde mevcut araştırmanın bulguları paylaşılabılır. Bu yolla, öğretmenlerin ÖG çocukların sanat eğitimi konusunda bilgi, beceri ve yeterlikleri artırılabilir.
- Üniversitelerin okul öncesi eğitim, özel eğitim ve görsel sanatlar (resim-iş) bölümlerindeki öğretmen adaylarının ÖG çocuklar ve sanat eğitimi konusundaki

farkındalık düzeylerinin artırılması için sanat derslerinin sayısı artırılabilir ve ileride sınıflarında yer alabilecek ÖG çocukları sanat eğitiminde destekleyebilmeleri için bu derslerde mevcut araştırmanın bulguları paylaşılabilir.



KAYNAKLAR

- Abedini Baltork, M., & Rezaei, M. (2021). The effectiveness of arts education with artistic education approach on interest in arts and love of learning. *Journal of Curriculum Studies*, 16(60), 127-146.
- Acer, D. (2015). Preschool children's views regarding art: "Child artist-Artist child project". *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1679-1694.
- Adan, A. (2009). Görsel sanatlar eğitiminin down sendromlu çocuklar üzerindeki etkileri (Diyarbakır örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Adar, S. (2015). Zihin engelli 14 yaş grubu öğrencilerin çizgi konusundaki resim çizme becerilerinin karşılaştırması. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 4(15), 125-148.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı (2019). *Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik*. https://erapor.saglik.gov.tr/portal/documents/cocuklar_icin_ozel_gereksinim_degerlendirmesi_hakkinda_yonetmelik_ek2.pdf adresinden erişilmiştir.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB) Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Temmuz- 2021). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni*. https://www.aile.gov.tr/media/88684/eyhgm_istatistik_bulteni_temmuz2021.pdf adresinden erişilmiştir.
- Akaroğlu, E. G. (2014). *Sanat eğitim programının 6 yaş çocuklarının görsel algı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Aksu, M. (2011). *Zihin engelli çocuklarda görsel sanatlar eğitiminin motor beceri gelişimine katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Akhmetzyanova, A. I. (2014). The development of self-care skills of children with severe mental retardation in the context of Lekoteka. *World Applied Sciences Journal*, 29(6), 724-727.
- Akhtar, N., & Gernsbacher, M. A. (2007). Joint attention and vocabulary development: A critical look. *Language and linguistics compass*, 1(3), 195-207. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00014.x>
- Akyıldız, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin sanat ve estetik değerleri kazandırma özyeterlik algılarının incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), 209-234. <https://doi:10.34234/ded.629922>
- Alakuş, A. O., & Mercin, L. (Edt.). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (5.Baskı). Ankara: PEGEM Akademi
- Alkan, H., Topuz, O., İnce, B., & Kapıkıran, Ş. (2021). The effects of basic photography education on quality of life, self-esteem, life satisfaction and moods in children with diplegic cerebral palsy: A randomized controlled study. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 42(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/01942638.2021.1923613>
- Aleksandrovich, M., & Zoglowek, H. (2014). Autistic spectrum disorders and creativity: Comparative study of the art works. *Revija Za Elementarno Izobraževanje*, 7 (3/4), 5-16.
- Allen, E. K., & Cowdery, G. E. (2014). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Cengage Learning.
- Alter-Muri, S. B. (2017). Art education and art therapy strategies for autism spectrum disorder students. *Art Education*, 70(5), 20-25. <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1335536>

- Althouse, R., Johnson, M. H. & Mitchell, S. T. (2003). *The colors of learning: Integrating the visual arts into the early childhood curriculum*. New York: Teacher Collage Press.
- Altundağ, M., Ural, M., Eratay, E., & Aydoğan, Y. (2017). Yetersizliği olan ve olmayan okulöncesi çocuklara verilen seramik eğitimi ve uygulamaların değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-16.
- Alvino, F. J. (2000). *Art improves the quality of life: A look at art in early childhood settings (Report No. PS-029-040)* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 447 936).
- Anadolu Ajansı (2022). <https://www.youtube.com/watch?v=u4Oag82ODR0> adresinden erişilmiştir.
- Andelchick, H., & Schmitt, R.O. (2014). Student's perception of success in the art classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 15(13), 1-23.
- Anderson, A., & Valero, L. (2020). Supporting academic vocabulary and social-emotional skills of students with learning disabilities through arts integrated social studies approach. *Teaching Exceptional Children*, 53(2), 150-162. <https://doi.org/10.1177/0040059920942266>
- Andrus, L. (2012). Teaching urban students with special learning needs: What we have learned through the art partners program. In S. M. Malley (Ed.), *The intersection of arts education and special education: Exemplary programs and approaches* (p. 19-46). The John F. Kennedy Center.
- Arslan, E. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere halı dokuma becerisinin öğretilmesinde etkinlik çizelgesi ile yapılan öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Arslantaş, S. (2015). *İlköğretim, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kendini izleme stratejilerinin, öğrencilerin kendini izleme, öz düzenleme ve akademik başarı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuram ve yöntemleri* (Yedinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2017). *Okul öncesinde resim eğitimi* (Beşinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Avcı, C., & Sağsöz, G. (2018). Okul öncesi eğitimde görsel sanat etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 403-412. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.347947>
- Aykanat, E. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, C. E., & Yıldız, A. (2024). Görsel sanatlar öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1), 74-93. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2024.1364>
- Aykut, Ç. (2013). Kendini izleme stratejisi: Uygulama için 10 adım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 55-65. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000184
- Bailer, K. (2003). Earth's magic mud. *Green Teacher*, 72, 19.
- Barbara, H. A. (2010). Student ownership: Learning in a student-centered art room. *Art Education*, 63(4), 40-46. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519078>

- Bakırhan, A., Taşkesen, O., Taşkesen, S., & Tanoğlu, Ş. (2020). Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Atık Malzemelerin Öğrencilerin Tasarım ve Yaratıcılık Düzeyleri Açısından Oluşturduğu Farklar Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Research in Fine Arts Education*, 3(1).
- Balseçen ve Gökbulut (2020). Sanatta beğeninin göreceliği ve ölçütü. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 6 (1), 367-374.
- Basha, T. (2015). Effect of drawing and printing activities in developing fine motor skills among children with intellectual disability. *Journal of Disability Management and Special Education*, 5(2).
- Başyurt, M., & Taşkesen, S. (2023). Anasanat atölye öğrencilerinin sanatsal yaratım süreçlerine ilişkin görsel günlükleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 11(2), 71-81. <https://doi:10.7816/sed-11-02-02>
- Bayer, K. (2022). *Görsel sanat etkinliklerinin özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmesine ve stres yönetimine etkisinin öğretmen görüşleri ile incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Beachum, J., & Gibson, R. (2019). Ladder to the sky: Empowering creative expression and children's voice through art appreciation. *Australian Art Education*, 40(2), 225-245.
- Bekomson, A. N. (2021). Creative behaviour and artistic expression of primary school pupils in Ikom Education Authority of Cross River State, Nigeria/N. Bekomson. *Review of Educational Research*, 90(2), 86-104.
- Bell, D. (2012). Talking about art with young people: Conversational strategies for aesthetic learning in early childhood settings. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 3(1), 1-17.
- Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229-241.
- Bingöl, H. O. (2013). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının fotoğraf dersinin işlenişine ilişkin tutum ve beklentileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Özel Sayı)*, 184-199.
- Bolu, H. (2010). *Zihinsel engelli çocukların gelişiminde sanat eğitimi derslerinin katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- Bolu Sert, H. (2017). *Zihinsel engelli çocuklara yönelik müze ziyaretinin değerlendirilmesi: Bir uygulama örneği* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bongiorno, L. (2023). *Supporting the development of creativity*. National Association for the Education of Young Children <https://www.naeyc.org/our-work/families/supporting-development-creativity> adresinden alınmıştır.
- Bottorff, J. L. (1997). Linking qualitative and quantitative research. In *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (Ed. J. M. Morse), pp: 227-246. California: Sage Publications.
- Brajčić, M., & Sunko, E. (2020). Interaction between Children with Developmental Disabilities and Artwork. *Journal of Elementary Education*, 13(3), 261-288. <https://doi.org/10.18690/rei.13.3.261-288.2020>
- Bresler, L. (1993). Three orientations to arts in the primary grades: Implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 29-34.
- Brown, E. D., Garnett, M. L., Anderson, K. E., & Laurenceau, J. P. (2017). Can the arts get under the skin? Arts and cortisol for economically disadvantaged children. *Child Development*, 88(4): 1368-1381. <https://doi.org/10.1111/cdev.12652>

- Bulut, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin sanat ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (3), 913-920. <https://doi:10.18506/anemon.622609>
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2020). *Sanat eğitimi ve öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Kılıç Çakmak, E. (2024). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (35. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Casciano, R., Cherfas, L., & Jobson-Ahmed, L. (2019). Connecting arts integration to social-emotional learning among special education students. *Journal for Learning through the Arts*, 15(1), 1-30. <https://doi: 10.21977/D915139672>
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2006). *Özel eğitime giriş* (İkinci Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Catterall, J. S. (2012). The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies. Research Report 55. Washington DC: National Endowment for the Arts.
- Clarkin-Phillips, J., Carr, M., Thomas, R., Waitai, M., & Lowe, J. (2013). Stay behind the yellow line: Young children constructing knowledge from an art exhibition. *Curator: The Museum Journal*, 56(4), 407-420.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2004). Special educational needs and inclusion: multiple perspectives of preschool educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 191-211.
- Cemiglia, E. G. (2006). *Artistic beginnings: A case study of everyday arts usage in one preschool's classrooms* (Doctoral Dissertation). Teachers College, Columbia University.
- Coates, E., & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 221-241. <https://doi.org/10.1080/09669760600879961>
- Cohen, E. P. (1974). Does art matter in the education of the black ghetto child?. *Young Children*, 29(3), 170-181.
- Cojocariu, V. M., & Năsturaş, N. (2014). A study on the impact of plastic arts class upon the plastic skills of pre-schoolers. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 18(2), 141-154.
- Coleman, M. B., Cramer, E.S., Park, Y., & Bell, S. M. (2015). Art educators' use of adaptations, assistive technology, and special education supports for students with physical, visual, severe and multiple disabilities. *Journal of Developmental Psychology Disabilities*, 27, 637-660. <https://doi:10.1007/s10882-015-9440-6>
- Coşkun, L. (2022). Early childhood preservice teachers' perceptions about art activities: A crosscultural study. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(2), 128-143. <https://doi.org/10.29329/jirte.2022.464.5>
- Cotter, K. N., Rodriguez-Boerwinkle, R. M., Silver, S., Hardy, M., Putney, H., & Pawelski, J. O. (2024). Emotional experiences, well-being, and ill-being during art museum visits: A latent class analysis. *Journal of Happiness Studies*, 25(1), 24.
- Coyle, C., & Cole, P. (2004). A videotaped self-modelling and self-monitoring treatment program to decrease off-task behaviour in children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental disability*, 29(1), 3-16.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.

- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Fourth Edition) USA: Pearson Education Limited.
- Culbert, K., Jones, C. T., Foster, T., Loepky, J., & Weber, J. (2020). "We make art, too": A panel discussion on disability art and activism on the Canadian prairies. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(4), 138-145. <https://doi.org/10.15353/cjds.v9i4.672>
- Çağlayan, N. (2014). Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 91-101.
- Çağlayan, N. (2018). Türkiye’de zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 403-418.
- Çakmak, N., & Türkcan, B. (2019). Değişmeyen algılar, değişmeyen sorunlar: Öğrenci-öğretmen-veli bağlamında ilkökul görsel sanatlar dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 768-791. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.13m>
- Çal, S. (2016). *2007-2014 yılları arasında Türkiye’de “sanat eğitimi” üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çevirgen, A., Aktaş, B., & Kot, M. (2018). The influence of visual arts education on children with ASD. *European Journal of Special Education Research*, 3 (2), 16-28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1172070>
- Danko-McGhee, K. (2006). Nurturing aesthetic awareness in young children: Developmentally appropriate art viewing experiences. *Art Education*, 59(3), 20-35.
- DeCleene, K. (2015). *Visual arts education for students with significant disabilities: Examining the intersection between art education, special education and the learning sciences* (Doctoral Dissertation), The University of Wisconsin-Madison.
- Demir, A. (2005). *3-7 yaş eğitim alan normal öğrencilerle, zekâ yaşı 3-7 yaş eğitilebilir öğrencilerin resimlerinin renk, leke, çizgi kullanımı bakımından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir, E., & Akyol, A. K. (2022). Görme engelli çocukların ziyaret ettikleri müzeye dair görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.51637/jimuseumed.1094483>
- Demir, V., & Küpeli, A. E. (2022). Tasarım eleman ve ilkelerinin öğrenilmesinde sanat müzelerinin görsel sanatlar dersine katkısı. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 125-138. <https://doi.org/10.47479/ihead.1206043>
- Denac, O. (2014). The significance and role of aesthetic education in schooling. *Creative Education*, 5(19), 1-5. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.519190>
- Deng, L. (2015). Inclusive museum and its impact on learning of special needs children. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/pa2.2015.1450520100110>
- Dere Çiftçi, H. (2007). *Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- DeSantis, K., & Housen, A. (2001). *A brief guide to developmental theory and aesthetic development*. New York, NY: Visual Understanding in Education.
- Diken, İ. H. (2009). *Erken çocukluk döneminde doğal ortamlarda öğretim* (1. baskı). Maya Akademi Yayınları: Ankara

- Diken, Ö. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında dil ve konuşmanın desteklenmesi. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Okul öncesinde kaynaştırma* (ss. 317-354). Ankara: Kök Yayınları.
- Diken, H. İ., & Açar, M. (Ed.) (2022a). *Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler "Aileler için rehber kitapçık"*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Diken, H. İ., & Açar, M. (Ed.) (2022b). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler "Aileler için rehber kitapçık"*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Diken, H. İ., & Bakkaloğlu, H. (2020). *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, I. H., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, R. F., Sucuoğlu, B., Ceber-Bakkaloglu, H., ... & Kara, O. K. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children*, 25(4), 346-353. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e318268541d>.
- Di Leo, J. H. (2003). Graphic activity of young children: Development and creativity. In L. Lasky & R. Mukerji- Bergeson (Eds.), *Art: Basic for young children*. Wahington, DC: NAEYC
- Doğan, İ. T., & Kavgaoğlu, D. (2020). Okul Öncesinde Fotoğrafçılık: Bir Atölye Tasarımı Uygulaması. *Istanbul Gelisim University Journal of Health Sciences*, (11), 178-201.
- dos Santos, E. V. S., dos Santos, C. E. S., de Santana Santos, R., & Assunção, A. C. L. (2014, July). Experience in Painting and Drawing in Special Education. In *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*, 44.
- Douglas, N. J., & Schwartz, J. B. (1967). Increasing awareness of art ideas of young children through guided experiences with ceramics. *Studies in Art Education*, 8(2), 2-9. <https://doi.org/10.2307/1320032>
- Drake, J. E. (2021). How drawing to distract improves mood in children. *Frontiers in Psychology*, 12, 622927. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.622927>
- Duh, M., & Korošec, A. (2014). The development of art appreciation abilities of pupils in primary school. *The new educational review*, 36(2), 42-54. <https://doi.org/10.15804/tner.14.36.2.03>
- Duku, K. F. (2017). Facilitating inclusive education in Ghana through art education. *Journal of Education and Practice*, 8 (33), 31-36.
- Durgun, R. (2015). *Türkiye'de okutulan görsel sanatlar ders kazanımlarının zihin engelli öğrencilere uygunluğuna yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Eckhoff, A. (2019). Displays of children's work in early learning and elementary school settings as documentation of children's learning experiences. *International Journal of Early Childhood*, 51, 73-91. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00233-8>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven London: Yale University Press.
- Elias-Ozkan, S. T., & BArch, M. S. (2007). From Clay Cones to Tesserae: the Generative Art of Mosaic Making. In *10th Generative Art Conference GA, Milano University, Italy*.
- Erden Kocaarslan, G. (2022). Peter Reynolds'ın Nokta adlı kitabının sanatsal öğeler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi (UGSEAD)*, 5(1). 1-15.

- Erdoğan, B. (2017). *Özel eğitim kapsamında müze eğitimi uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Edwards, B. M., Smart, E., King, G., Curran, C. J., & Kingsnorth, S. (2020). Performance and visual arts-based programs for children with disabilities: A scoping review focusing on psychosocial outcomes. *Disability and Rehabilitation*, 42(4), 574-585. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1503734>
- Ennis, G. M., & Tonkin, J. (2018). 'It's like exercise for your soul': How participation in youth arts activities contributes to young people's wellbeing. *Journal of Youth Studies*, 21(3), 340-359. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1380302>
- Eren, A., Geçen, F., & Çalış, D. (2019). Down sendromlu çocuklarda görsel sanatlar eğitimi üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(97), 178-190. <https://doi.org/10.29228/ASOS.36962>
- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-193. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000226
- Erim, S., & Caferoğlu, M. (2012). Görsel sanatlar eğitimi dersinin zihinsel engelli çocuklara katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 321-342.
- Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-32.
- Erkut, D. (2016). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Evrin İkiz, A. (2007). *Otistik çocukların gelişiminde resim-iş eğitiminin yeri ve önemi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fannan, C. M. (2017). *Teaching strategies for students with exceptionalities in the secondary art classroom with a focus on students with autism, Down syndrome, and visual impairment* (Unpublished Undergraduate Thesis). University of Central Florida, Orlando, FL.
- Fernando-Smith, L. (2023). What will we make? Using process art to spark preschoolers' development. *Teaching Young Children*, 16(2). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/winter2023/what-will-we-make> adresinden alınmıştır.
- Fox, J. E., & Schirmacher, R. (2018). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (Çev. Edt: N. Aral ve G. Duman), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (10th ed.) New York: McGraw-Hill Education.
- Friedman, A. (2016). Three-year-old photographers: educational and parental mediation as a basis for visual literacy via digital photography in early childhood. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 15-31.
- Furniss, G. J. (2011). Art is the heart. *School Arts: The Art Education Magazine for Teachers*, 111(3), 40-41.
- Gair, S. B. (1975). An art-based remediation program for children with learning disabilities. *Studies in Art Education*, 17(1), 55-67.
- Gangestad, S. W., & Snyder, M. (2000). Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *American Psychological Association*, 126 (4), 530-555.
- Ganz, J. B. (2008). Self-monitoring across ages and ability levels: Teaching students to implement their own positive behaviour interventions. *Preventing School Failure*, 53(1), 39-48.

- Gardner III, R., Cartledge, G., Seidl, B., Woolsey, M. L., Schley, G. S., & Utley, C. A. (2001). Mt. Olivet after-school program: Peer-mediated interventions for at-risk students. *Remedial and Special Education*, 22(1), 22-33.
- Geçen, F. (2015). *Görsel sanatlar uygulamaları ile özel eğitim kapsamında yer alan bireylerin eğitsel gelişimleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Geçen, F., & Parsıl, Ü. (2020). Yaratıcılık ve özel eğitimli çocukların sanat eğitimi yoluyla yaratıcılıklarının geliştirilmesi. *Pearson Journal*, 5(7), 372-380.
- Gel, H. Y. (1994). *Sanat eğitimi ve yaratıcılık*. İstanbul: Demet Yayıncılık.
- Gerber, B. L., Guay, D. M., & Burnette, J. (Eds.). (2024). *Reaching and teaching students with special needs through art* (2nd Edition). Taylor & Francis.
- Gholami Vnovel, N., Fallahi Khoshkonab, M., Ray Gouy, A., Hosseini, M. A., Khodaei Ardakani, M. R., & Reza Soltani, P. (2018). The effect of psychodrama on the social skills of school children suffering from attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Nursing Education*, 6(4), 57-64. <https://doi.org/10.21859/ijpn-06047>
- Gibbs, G. R. (2007). *Thematic coding and categorizing in analysing qualitative data*. London: SAGE Publications.
- Good, J. (2017). Picture engaged learners: Use art activities like painting, making jewelry and creating puppets to address an array of speech and language skills. *ASHA Leader*, 22(11), 40-41. <https://doi.org/10.1044/leader.HYTT.22112017.40>
- Gopal, R. (2023). Learning in the arts and aesthetic development. In M., Ramchand, R., Khunyakari, & A. Bose (Ed.) *Learning without Burden* (pp. 211-235). Routledge India.
- Gowen, E., & Hamilton, A. (2013). Motor abilities in autism: a review using a computational context. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 323-344. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1574-0>
- Gökbulut, M. (2003). *Özgün baskı Tekniklerinin Sanat eğitime katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Granö, P., & Turunen, S. (2022). 'Is it you in my picture?' A holistic approach to six-year-old children's art experiences. *International Journal of Art and Design Education*, 41(1), 142-157. <https://doi.org/10.1111/jade.12397>
- Greene, A. (2023). *Art integration pedagogy in relation to Frida Kahlo* (Undergraduate Project). California State Polytechnic University, Pomona. https://doi.org/AllisonGreene_LS4211Final2022.pdf
- Gönül, F., & Kınık, M. (2017). İşitme engellilerin sanat eğitiminde illüstrasyonun katkısı. *Ulakbilge*, 5(16), 1699-1713.
- Granö, P., & Turunen, S. (2022). 'Is it you in my picture?' A holistic approach to six-year-old children's art experiences. *International Journal of Art and Design Education*, 41(1), 142-157. <https://doi.org/10.1111/jade.12397>
- Greene, A. (2023). *Art integration pedagogy in relation to Frida Kahlo* (Undergraduate Project). California State Polytechnic University, Pomona. https://doi.org/AllisonGreene_LS4211Final2022.pdf
- Gross, K. (2017). *Art education and students with emotional disabilities: High school case studies of postmodern learning, social interaction development and academic achievement* (Doctoral Dissertation). Northern Illinois University, De Kalb, Illinois.
- Gross, K. M. (2020). Social interaction development in inclusive art rooms. *International Journal of Education Through Art*, 16(1), 129-142. https://doi.org/10.1386/eta_00021_1

- Guay, D. M. (1995). The sunny side of the street. A supportive community for the inclusive art classroom. *Art Education*, 48(3), 51-56.
- Haanstra, F. (2010). Self-initiated art work and school art. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 271-282. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01662.x>
- Haber Global (2022). <https://www.youtube.com/watch?v=PcGsYbUfpbs> adresinden erişilmiştir.
- Hanafiah, N. A., Mokodenseho, S., Dewi, R. A. P. K., Zahrudin, A., & Palayukan, H. (2023). Collage Media to Develop Fine Motor Skills in Early Childhood. *Bulletin of Early Childhood*, 2(1), 10-18. <https://doi.org/10.51278/bec.v2i1.711>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. A. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Hayhoe, S., Cohen, R., & Carrizosa, H. G. (2019). Locke and Hume's philosophical theory of color is investigated through a case study of Esref Armagan, an artist born blind. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 9(1), 1-31. <https://doi.org/10.5241/9-149>
- Heredia, M. S. (2017). *Implementing arts-integrated programs in early childhood education settings* (Master's thesis). Mills College, Oakland.
- Hirsch, D.S. (1988) *Art and the special needs child: The Guggenheim Program* (Doctoral Dissertation). Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick.
- Holliday, E. L., Harrison, L. J., & McLeod, S. (2009). Listening to children with communication impairment talking through their drawings. *Journal of early childhood research*, 7(3), 244-263. <https://doi:10.1177/1476718X09336969>
- Hogan, J., Hetland L., Jaquith D. B., & Winner, E. (2018). *Studio thinking from the start: The K-8 art educator's handbook*. National Art Education Association: Teachers College Press.
- Horn, M., & Giacobbe, M. (2023). *Talking, drawing, writing: Lessons for our youngest writers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032682594>
- Hotaman, D., & Erdoğan, N (2022). Görsel sanatlar dersinde farklı eskiz çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 79(10), 1209-1221.
- Ikeda, S., Oe, T., Kitajima, T., & Shibata, Y. (2023). Identifying learning concepts in art activities: Teaching strategies for inclusive group learning, *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2175200>
- Ikhtiyorovna, N. G. (2020). Aesthetic education and methods of aesthetic development in children with disabilities. *International Journal on Integrated Education*, 3(8), 32-35. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i8.531>
- Isbell, R.T., & Raines, S. C. (2007). *Creativity and the arts with young children* (2nd Ed). Thomson: Delmar Learning.
- Jacob, U. S., Ademokoya, J. A., Eni-Olorunda, J. T., & Oyundoyin, B. M. (2021). Pictorial illustration for enhancing reading skills of learners with intellectual disability. *The International Journal of Arts and Social Sciences Education*, 6(1), 65-73.
- Josefsson, P. (2022). Visual literacy in preschool. In *EDULEARN22 Proceedings* (pp. 7067-7071). IATED. <https://doi:10.21125/edulearn.2022.1656>
- Jansson, D. R., & Schillereff, T. A. (1980). Reinforcing remedial readers through art activities. *The Reading Teacher*, 33(5), 548-551.
- Kaçan, M. O., Ata, S., Kimzan, İ., & Karayol, S. (2019). Bazı değişkenlere göre annelerin çocuklarının öz bakım becerilerini destekleme uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 428-446.
<https://doi.org/10.21764/maeuefd.495352>
- Kallio-Tavin, M. (2020). Disability studies as a site of knowledge in art education, *International Journal of Education Through Arts*, 16 (1), 3-11.
https://doi.org/10.1386/eta_00013_2
- Karagiorgakis, I. (2013). *The visual arts-based experiences of students with learning disabilities: Two multiple-perspective case studies* (Master's Thesis). Queen's University. Ontario, Canada. <http://hdl.handle.net/1974/8435> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartopu, S. (2017). *Özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin mesleki sorunları* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Katz, L. G. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 5-9.
- Kavici, M. (2005). *Gelişimsel origami eğitim programının okulöncesi dönem çocuklarının çok boyutlu gelişimlerine etkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kılıçgün, M. Y., & Kılıçkaya, A. (6). 6 Yaş Çocukların İki El Kullanımı ve El-Göz Koordinasyonu Becerilerine Dokuma Eğitiminin Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 449-468.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kili, B. H. (2010). 7-9 yaş arası özel eğitim gören öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin çizgisel gelişimlerdeki farklılığın tespit edilmesi üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Kim, J. (2014). *The impact of two-dimensional versus three-dimensional art therapy on locus of control in special needs children in South Korea* (Doctoral Dissertation). The Florida State University, Tallahassee.
- Kind, S. (2014). Material encounters. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 5 (4/2), 865-877.
- Klinke, J. C. (2018). *Visual art and special education: Catharsis through visual communication* (Masters Theses). California State University, Los Angeles.
- Konuk Er, R. (2022). Early intervention in early childhood special education according to parents: A qualitative study. *OPUS Journal of Society Research*, 19(45), 103-115. <https://doi.org/10.26466/opusjsr.1063400>
- Kuščević, D., Brajčić, M., & Jurišić, M. (2022). Student experiences and attitudes towards the school subject visual arts. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 35(1), 4643-4657. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2021.2016461>
- Kotroni, P., Bonoti, F., & Mavropoulou, S. (2019). Children with autism can express social emotions in their drawings, *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(4), 248-256, DOI: 10.1080/20473869.2018.1434855
- Koksalan, B., Yayan, E. H., Ulutas, A., & Emre, O. (2017). Opinions of preschool children about self care. *European Journal of Education Studies*, 3 (5), 210-224
- Köse, E. (2006). *Özel eğitim gereksinimi olan çocukların gelişimine seramik eğitiminin etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kuščević, D., Brajčić, M., & Jurišić, M. (2022). Student experiences and attitudes towards the school subject Visual Arts. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 35(1), 4643-4657. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2021.2016461>

- Kukkoneng, T., & Chang-Kredl, S. (2018). Drawing as a social play: Shared meaning-making young children's collective drawing activities. *International Journal of Art and Design Education*, 37 (1), 74-87. <https://doi.org/10.1111/jade.12116>
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of learning disabilities*, 39(5), 432-446.
- Laçınbay, K., & Yılmaz, M. (2018). Özel yetenekli ve zihin yetersizliği olan ressam Muhammed Yalçın'a yönelik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 335-354. <https://doi:10.21565/ozelegitimdergisi.338752>
- La Croix, L., Sanders Austin, K., Pegoraro Schull, C., Miller, S. E., Kidd, J. K. (2024). Leveraging the environment to ignite children's literacy learning. *Teaching Young Children*, 17, 2. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/winter2024/leveraging-environment-for-literacy-learning> adresinden erişilmiştir.
- Lawson, R. L. (2001). *Exploring visual art and self-expression* (Master's Thesis). University of Regina, Saskatchewan, Canada.
- Ledford, J. R., Hall, E., Conder, E., & Lane, J. D. (2016). Research for young children with autism spectrum disorders: Evidence of social and ecological validity. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0271121415585956>
- Lee, S., Palmer, S.B., & M. L. Wehmeyer (2009). Goal setting and self-monitoring for students with disabilities: Practical tips and ideas for teachers. *Intervention in School and Clinic*, 44(3), 139-145.
- Lessner Lištiaková, I. (2024). Creative arts in the national museum of computing. *Curator: The Museum Journal*, 67(2), 499-517. <https://doi:10.1111/cura.12600>
- Leung, S. K.Y. (2020) Teachers' belief-and-practice gap in implementing early visual arts curriculum in Hong Kong, *Journal of Curriculum Studies*, 52(6), 857-869. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1795271>
- Lilly, K. V., & Venukapalli, S. (2021). How do children respond to different artistic genres?. *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*, 4(4).
- Litichenko, O., & Masteruk, D. (2023). Колір у художньо-продуктивній діяльності дітей дошкільного віку. *Educological discourse*, (2 (41)), 23-36.
- Liu, X., Hong, X., Feng, W., Li, X., Wang, X., Pan, Y., ... & Pan, Y. (2019). Study on the State and Influencing Factors of Family Art Education for Children Aged 0-3 in China. *Research on the Development and Education of 0-3-Year-Old Children in China*, 169-191.
- Loesl, S. D. (2012). The adaptive art specialist: An integral part of a student's access to art. In S. M. Malley (Ed.), *The intersection of arts education and special education: exemplary programs and approaches* (p. 47-68). The John F. Kennedy Center.
- Lopes, L., Santos, R., Coelho-e-Silva, M., Draper, C., Mota, J., Jidovtseff, B., ... & Agostinis-Sobrinho, C. (2021). A narrative review of motor competence in children and adolescents: what we know and what we need to find out. *International journal of environmental research and public health*, 18(1), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph1801001>
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth* (3rd ed.). New York: Macmillan
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1970). *Creative and mental growth* (5th ed). New York: McMillian.

- Luckenbill, J. (2017). *What's the harm if I paint my arm?": A toddler's guide to sensory activities in the home*. <https://www.naeyc.org/resources/blog/toddlers-guide-sensory-activities-home> adresinden alınmıştır.
- Lummis, G. W., Morris, J., & Paolino, A. (2014). An investigation of Western Australian preservice primary teachers' experiences and self-efficacy in the arts. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (5), 50-64. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.4>
- MacLean, J. (2008). The art of inclusion. *Canadian Review of Art Education*, 35, 75-91.
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., et al. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries* 72(2), 1–14. <https://doi: 10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Magkafa, D. (2022). *Exploring the design, development and evaluation of an app for autistic children in a museum setting* (Doctoral Dissertation). University of the West of England, Bristol.
- Mahsan, I. P. (2021). Expression of art and visual communication among special needed students of visual arts education subjects in primary schools: Ekspresi seni dan komunikasi visual murid berkeperluan khas dalam mata pelajaran pendidikan seni visual sekolah rendah. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan*, 10(1), 41-54. <https://doi.org/10.37134/jpak.vol10.1.4.2021>
- Malley, S. M. (Ed.) (2017). *The intersection of arts education and special education: Exemplary programs and approaches*. The John F. Kennedy Center. https://www.kennedy-center.org/globalassets/education/networks-conferences--research/research--resources/vsa-resources/parents-and-educators/professional_papers_vol_1.pdf adresinden alınmıştır.
- Manzella, D. (1957). Photography and art education. *Art Education*, 10(6), 15-20.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2003). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(4), 162-169.
- Marr, D., Cermak, S., Cohn, E. S., & Henderson, A. (2003). Fine motor activities in Head Start and kindergarten classrooms. *The American journal of occupational therapy*, 57(5), 550-557.
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the human sciences*, 1(1), 3-27.
- Mason, C. Y., Steedly, K. M., & Thormann, M. S. (2008). Impact of arts integration on voice, choice, and access. *Teacher Education and Special Education*, 31(1), 36-46. DOI:10.1177/088840640803100104
- Matthews, J. (2003). *Drawing and painting: Children and visual representation*. London: Paul Chapman Publishing.
- Maunganidze, L., & Tsamaase, M. (2014). Early childhood education in Botswana: A case of fragmented fits. *International Education Studies*, 75(5), 1-7.
- Metin, S., & Aral, N. (2020). The drawing characteristics of gifted and children of normal development. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15 (1), 73-84. <https://doi:10.18844/cjes.v15i1.4498>
- Meyerowitz-katz, J. (2003). Art materials and processes—a place of meeting art psychotherapy with a four-year-old boy. *Inscape*, 8(2), 60-69. <https://doi.org/10.1080/17454830308414055>

- Millward, P., & Parton, A. (2001). Expression in the visual arts. *Evaluation & Research in Education*, 15(3), 189-196.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2018a). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2018b). *Görsel sanatlar ve el becerileri dersi öğretim programı 1. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) ders kitabı- Öğretmen kılavuz kitabı*. <https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/ciltler/1kademe/1kademegorselsanatlarveelbecerileriOK.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2018c). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için görsel sanatlar ve el becerileri dersi öğretim programı 1. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf)*. Ankara.
- MEB, (2018d). *Görsel sanatlar ve el becerileri dersi öğretim programı 1. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) ders kitabı- Öğretmen kılavuz kitabı*. <https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/ciltler/1kademe/1kademegorselsanatlarveelbecerileriOK.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2019). *Müze eğitimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. ISBN: 978-975-11-4894-0.
- MEB (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokulononcesiOnayli.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Miles Batson, R. D. (2010). *Effects of an arts integration curriculum versus a non-arts integration curriculum on the school experiences of kindergarten through middle school students with autism* (Doctoral Dissertation). Trevecca Nazarene University, Nashville.
- Montessori, M. (2015). *Emici zihin* (Çev. O. Gündüz). Kaknüs Eğitim Kitaplığı.
- Moser, T., Reikerås, E., & Egil Tønnessen, F. (2018). Development of motor-life-skills: variations in children at risk for motor difficulties from the toddler age to preschool age. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 118-133. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306964>
- Musneckienė, E. (2020). Inclusive education in the arts: Challenges, practices and experiences in Lithuania. *Journal of the European teacher education network*, 15, 18-29.
- Navei, N., Akyem, S. Y., & Diabour, K. K. (2022). Art education for learners with special educational needs: Case study of visual artefacts produced by hearing-impaired pupils of Tetteh Ocloo State School for the Deaf. *European Journal of Special Education Research*, 8 (2). <https://doi.org/10.46827/ejse.v8i2.4210>
- Niestorowicz, E. A. (2017). *The world in the mind and sculpture of deafblind people*. Cambridge Scholars Publishing.
- Novacović, S. (2015). Preschool teachers' role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education: Hrvatsky Casopis za Odgoji Obrazovanje*, 17 (1), 153-163. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1497>
- Okvuran, A. (2017). Aileyle müze ziyaretinin değeri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 87-92.
- Olçay, S., & Saral, D. (2023). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Yürütülen Lisansüstü Tezlerin Ekolojik Geçerliğine İlişkin Değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 688-709. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1206227>

- Oliver, A. (2017). *Examining characteristics of early childhood teachers in relationship to their perceived value of visual arts in the classroom* (Doctoral Dissertation). Northcentral University, Scottsdale, AZ.
- Ölmez Ceylan, Ö. & Bakir, A. A. (2023). How Did Teachers Feel during the Distance Education Process? Memories and Metaphors from Virtual Classrooms. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(1), 802-824.
- Özcan, M. (2015). Zihinsel engelli bireylerde görsel sanat eğitimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 1(2), 71-83.
- Özkan, Z. C. (2017). *Hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerde sanat beceri eğitimine ilişkin uzman görüşleri ve bir program önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özkazanç, C. N. (2017). *Gelişimsel dil konuşma bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren okul öncesi çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Patton M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189–1208.
- Pelowski, M., & Akiba, F. (2011). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New ideas in psychology*, 29(2), 80-97.
- Pelowski, M., Markey, P. S., Forster, M., Gerger, G., & Leder, H. (2017). What do we actually hope to accomplish by modeling art experience?: Reply to comments on "Move me, astonish me... delight my eyes and brain: The Vienna Integrated Model of top-down and bottom-up processes in Art Perception (VIMAP) and corresponding affective, evaluative, and neurophysiological correlates". *Physics of Life Reviews*, 21, 159-170.
- Pesso-Aviv, T., Regev, D., & Guttman, J. (2014). The unique therapeutic effect of different art materials on psychological aspects of 7-to 9-year-old children. *The Arts in Psychotherapy*, 41(3), 293-301. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.04.005>
- Pivac, D. (2022). Problem-based learning and teaching in the process of experiencing and creating an artwork. in Robert Potočnik (Ed.) *Innovative Learning and Teaching for Quality Careers of Graduates and Excellent Higher Education: Art Didactics in Higher Education*. University of Ljubljana Press: Ljubljana. Page: 107-122. <https://doi.org/10.51746/9789617128314>
- Polster, L. (2010). What is art?. D, M, Danaue, & J., Stuart (Ed.) In *Artful teaching: Integrating the arts for understanding across the curriculum* (p. 19-30). Teachers Collage Press.
- Probine, S. A. (2014). *The visual arts as a learning tool within an early childhood setting* (Master's Thesis). The University of Auckland, New Zealand.
- Rabkin, N., & Hedberg, E. C. (2011). *Arts education in America: What the declines mean for arts participation*. National Endowment for the Arts: United States of America.
- Read, H. (1981). Sanat ve toplum (Çev. Selçuk, M). Ankara: Ümran Yayınları
- Rende, R. (2023). *Meaningful art projects parents can fit into a busy day*. National Association for the Education of Young Children <https://www.naeyc.org/our-work/families/meaningful-art-projects-parents-can-fit-busy-day> adresinden erişilmiştir.
- Richards, A. G. (2003). Arts and academic achievement in reading: Functions and implications. *Art Education*, 56(6), 19-23. <https://doi.org/10.1080/00043125.2003.11674144>

- Richards, R. D. (2009). Young visual ethnographers: Children's use of digital photography to record, share and extend their art experiences. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1), 1-16.
- Rihter, J., & Potočnik, R. (2022). Preservice teachers' beliefs about teaching pupils with special educational needs in visual arts education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 235-248. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862340>
- Robb, A., Jindal-Snape, D., & Levy, S. (2021). Art in my world: Exploring the visual experiences in the everyday lives of young children and their impact on cultural capital. *Children & Society*, 35(1), 90-109. <https://doi.org/10.1111/chso.12392>
- Rose, S. E., Jolley, R. P., & Burkitt, E. (2006). A review of children's, teachers' and parents' influences on children's drawing experience. *International Journal of Art & Design Education*, 25(3), 341-349. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00500.x>
- Rugmai, T. (2021). The process of creating a work of art from sensory integration of students with intellectual disabilities of the Panyanukul Schools in Eastern Thailand. *Journal of Urban Culture Research*, 22, 195-216.
- Runco, M. A., Acar, S., & Cayirdag, N. (2017). A closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 242-249. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.003>
- Round, A., Baker, W., & Rayner, C. (2017). Using visual arts to encourage children with autism spectrum disorder to communicate their feelings and emotions. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 90-108.
- Salderay, B. (2001). *Zihin engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Salderay, B. (2010). Engelli bireylerin yapmış olduğu görsel sanatlar çalışmalarının engelli birey aileleri ve engelli bireylerle çalışan eğitimciler tarafından değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 219-229.
- Salderay, B. (2014). Özel eğitim sürecinde görsel sanatlar uygulamalarının önemine ilişkin aile düşünce yapılarının değişimi. *Manas Journal of Social Studies*, 3(3), 87-101.
- Sampson, A. J. (2023). Inclusive classroom and academic performance of deaf-and-dumb students in visual arts in the University of Uyo, Nigeria. *LWATI: A Journal of Contemporary Research*, 20(1), 37-55.
- Samy, A., & Lotfy, M. (2022). Practicing plastic art as a method for developing creativity and innovation in children. *International Design Journal*, 12(5), 79-83.
- Santos, G. D., & Carvalho, A. S. P. (2014), *Expressive arts in education and therapy- A special encounter* in Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference, University of Minho, Braga, Portugal, pg. 13-17. ISBN:978-989-8525-33-8
- Sellman, E. (2012). Waiting Room: Exploring the impact of medical and educational discourse on identity through painting. *Journal of Visual Art Practice*, 10(3), 275-289. https://doi.org/10.1386/jvap.10.3.275_1
- Sorensen, M. K. (2010). *Integrating art and literacy in the elementary classroom* (Honors Program Theses). University of Northern Iowa, Iowa.
- Sarı, B. (2022). *Özel eğitim öğretmenlerinin lisans düzeyinde aldıkları resim-iş öğretimi dersine bakışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

- Savva, A. (2003). Young pupils' responses to adult works of art. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 300-313.
- Sax, K. L. (2011). *Arts enrichment and emotion regulation for preschool children in Head Start* (Unpublished Doctoral Dissertation). West Chester University, Pennsylvania.
- Sayın, A. (2016). *Hafif mental retarde bireylerin sanatsal uygulamalarındaki elemanların araştırılması ve çözümlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Sazak, E. (2020). Akademik olamayan becerilerin öğretimi. İ. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 247). Ankara: Pegem Akademi.
- Schiller, M. (1995). An emergent art curriculum that fosters understanding. *Young Children*, 50 (3), 33-38.
- Schleien, S. J., Mustonen, T., & Rynders, J. E. (1995). Participation of children with autism and nondisabled peers in a cooperatively structured community art program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 397-413.
- Schloss, P. J. & Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schormans, A. F., Hutton, S., Blake, M., Earle, K., Head, K. (2021). Social isolation continued: COVID-19 shines a light on what self-advocates know too well. *Qualitative Social Work*, 20 (1/2), 83–89. <https://doi.org/10.1177/1473325020981755>
- Schwarz, T., & Luckenbill, J. (2012). Let's get messy! Exploring sensory and art activities with infants and toddlers. *YC Young Children*, 67(4), 26.
- Schweizer, C., Knorth, E. J., van Yperen, T. A., & Spreen, M. (2020). Evaluation of 'Images of Self,' an art therapy program for children diagnosed with autism spectrum disorders (ASD). *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105207>
- Sedaghati, P., Balayi, E., & Ahmadabadi, S. (2022). Effects of COVID-19 related physical inactivity on motor skills in children with intellectual disability. *BMC Public Health*, 22(1), 2381.
- Sedgewick, R. (2021). *The role of visual arts participation in promoting children's social and emotional wellbeing* (Doctoral Dissertation). Newcastle University, Newcastle.
- Seefeldt, C. (Ed.). (1999). *The early childhood curriculum: Current findings in theory and practice*. New York: Teachers College Press
- Sezici, E., & Akkaya, D. D. (2020). The effect of preschool children's motor skills on self-care skills. *Early Child Development and Care*, 190(6), 963-970. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1737040>
- Sibanda, Z., & Sibanda, L. (2022). Quality Art and Design Education among Physically Challenged Ordinary Level Learners at a Special Education Secondary School in Zimbabwe. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 3(2), 23-47. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0055>
- Siegesmund, R. (2002). Bringing accountability to elementary art. *Kappa Delta Pi Record*, 39(1), 24-28.
- Silver, R. A. (1975). Clues to cognitive functioning in the drawings of stroke patients. *American Journal of Art Therapy*, 15(1), 3–8.
- Silver, R. A. (1989). *Developing cognitive and creative skills through art: Programs for children with communication disorders or learning disability* (3rd Ed). New York: Ablin Press.

- Silver, R. A., & Lavin, C. (1977). The role of art in developing and evaluating cognitive skills. *Journal of Learning Disabilities*, 10 (7), 416-424.
- Sonmez Kartal, M., & Yucesoy Ozkan, S. (2015). Effects of class-wide self-monitoring on on-task behaviors of preschoolers with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(4), 418-432.
- Stipek, D., Recchia, S., McClintic, S., & Lewis, M. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 57(1), 1-95.
- Striker, S. (2005). Çocuklarda sanat eğitimi (Çev. Akın, A.). (1 Baskı) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Stringer, M. K. (2013). *Enriching the public history dialogue: Effective museum education programs for audiences with special needs* (Doctoral Dissertation). Middle Tennessee State University, Tennessee.
- Synder, M. (1974). Self-monitoring of Expressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526-537.
- Szubielska, M. (2018). People with sight impairment in the world of visual arts: Does it make any sense?. *Disability & Society*, 33(9), 1533-1538.
- Szubielska, M., Wojtasiński, M., Pasternak, K., Szymańska, A., & Wójtowicz, M. (2022). Does art activism affect pre-school children's attitudes towards individuals with blindness?. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), 371-381. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1735624>
- Şahin, D. (2015). Zihinsel engelli bireylerde görsel sanatlar eğitiminin önemi. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(2), 25-37.
- Şen, V. (2019). *Özel eğitim öğrencilerinin eğitiminde görsel sanatlar dersine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Tam, C. O. (2013). Problems and strategies in the teaching of visual arts appreciation and criticism to students with intellectual disabilities. *The International Journal of Arts Education*, 11(2), 100-136.
- Tavşan, F., & Bektaş, U. (2023). Özel gereksinimli çocuklar için kapsayıcı çocuk müzesi tasarımı. *Türkiye Klinikleri Pediatric Nursing-Special Topics*, 9(2), 61-70.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tawney, J. W., & Gast, D. (1984). *Single-subject research in special education*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Terwiel, C. (2010). *Okulöncesi sanat eğitiminde bir malzeme olarak "kil" in yeri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Tiara, O., Yusuf, A., & Tristiana, R. D. (2019). Fine motor skill and cognition development in children with autism using finger painting method. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 10(9), 392-397.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2023). *Kolaj*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2024). *Motivasyon*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2024). *İstatistiklerle çocuk, 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Cocuk-2023-53679> adresinden erişilmiştir.
- Tohum Otizm Vakfı (2024). <https://tohumotizm.org.tr/dukkani-2/#:~:text=Sayfalar%20Ar%C5%9Fiv%20%2D%20Tohum&text=Otizm%2C%20ya%C5%9Fam%C4%B1n%20ilk%20y%C4%B1llar%C4%B1nda%20ortaya>

- e%C4%9Fitim%20programlar%C4%B1ndan%20yararlanmas%C4%B1%20hayati%20%C3%B6nemdedir adresinden erişilmiştir.
- Topper, Ö. (2006). *Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renkleri söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Tyler, C. W., & Likova, L. T. (2012). The role of the visual arts in enhancing the learning process. *Frontiers In Human Neuroscience*, 6, 8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00008>
- Uçar, B. (2022). *Özel eğitim gerektiren bireylerin öz bakım becerilerinin geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ullán, A. M., & Belver, M. H. (2021). Visual arts in children's hospitals: scoping review. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 14(4), 339-367. <https://doi.org/10.1177/19375867211003494>
- Ulus, H. (2019). Türkiye'de Görsel sanatlar Dersi ve Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştirme Üzerine. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 3(3), 55-69.
- UNICEF (2021). *Fact sheet: The world's nearly 240 million children living with disabilities are being denied basic rights*. <https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/fact-sheet-worlds-nearly-240-million-children-living-disabilities-are-being-denied> adresinden erişilmiştir.
- UNICEF (2024). *Erken çocukluk gelişimi (EÇG)*. <https://www.unicef.org/turkiye/erken-%C3%A7ocukluk-geli%C5%9Fimi-e%C3%A7g> adresinden erişilmiştir.
- Uyanik, O., Inal, G., Calisandemir, F., Can-Yasar, M., & Kandir, A. (2011). New Explorations with Waste Materials in Early Childhood Education. *US-China Education Review*, 111-118.
- Ünal Kaya, S. (2007). *Görsel sanatlar eğitiminin zihin engelli öğrencilerin eğitime katkısı (özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir araştırma)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2002). The importance of pilot studies. *Nursing Standard (Through 2013)*, 16(40), 33-36.
- Varnell, S. (2022). *Visual arts activities relate to cortisol and observed interest for preschool children* (Master's Thesis). West Chester University, Pennsylvania.
- Velazquez-Martin, B. M. (2013). *Emotion regulation and academic school readiness: Examining preschool relations and considering the impact of arts enrichment for economically disadvantaged children* (Doctoral Dissertation). West Chester University, Pennsylvania.
- Virawanti, T., & Sugiarto. (2022). Development of Styrofoam Media as Puzzles to Develop Fine Motoric Children Aged 3-4. *Journal of Childhood Development*, 2(1), 21-27. <https://doi.org/10.25217/jcd.v2i1.2318>
- Vilkenienė, A. (2015). Arts education of pupils with special educational needs: Objectives and principles. *Pedagogika*, 118 (2), 239-253. <https://doi.org/10.15823/p.2015.017>
- Wikipedia (2023). *Vincent van Gogh*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Vincent_van_Gogh adresinden erişilmiştir.
- Winner, E., Hetland, L., Veenema, S., Sheridan, K., & Palmer, P. (2020). Studio thinking: How visual arts teaching can promote disciplined habits of mind. In *New directions in aesthetics, creativity and the arts*, 189-206. Routledge.
- Winsler, A., Gara, T. V., Alegrado, A., Castro, S., & Tavassolie, T. (2020). Selection into, and academic benefits from, arts-related courses in middle school among low-

- income, ethnically diverse youth. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(4), 415-432. <https://doi.org/10.1037/aca0000222>
- Wittber, Z. (2017). *Primary students' engagement with the visual arts and their transition into year 7* (Masters' Thesis). Edith Cowan University, Australia.
- Woodruff, A. W. (2019). Finding museum visitors with autism spectrum disorders: Will art help in the search? *Museum and Society*, 17(1), 83-97. <https://doi.org/10.29311/mas.v17i1.2586>
- Woodruff, A., (2023) "A Blending of Disability Studies, Art Education, and Museum Education", *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education* 2023(1), 1-24. <https://doi.org/10.17077/2326-7070.33676>
- World Health Organization [WHO] (2023). *World report on disability*. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability> adresinden erişilmiştir.
- Yaman Bayram, Ş. (2019). Çocuk ve gençlik sanat müzesinin görsel sanatlar eğitimine katkısı. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 32-66. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.003>
- Yağmur, Ö., Osmanoğlu, N., Küçükosman, A., Çağış, M. B., Çıplakkılıç, N., & Nazifoğlu, M. Ş. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programında Görsel Sanat Eğitimiyle İlişkili Kazanımlar Doğrultusunda Öğretmenlerin Uyguladığı Sanat Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 138-164.
- Yalçın, M., Başar, M., & Çetinkaya, A. (2013). The investigation of the self-care capabilities of the students who have started pre-school education at the age of 3-4 and the students who have started pre-school education at the age of 5-6 depending on parents' views (The city of Uşak sample). *Uşak University Journal of Social Sciences*, 6(4), 208-244.
- Yarımıkaya, E., & Esentürk, O. K. (2020). The novel coronavirus (COVID-19) outbreak: Physical inactivity and children with autism spectrum disorders. *Life Span and Disability*, 23(1), 133-152.
- Yates, E., & Szenasi, J. (2021). Positioning children as artists through a ceramic arts project and exhibition: children meaning making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 303-318. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895267>
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzoğlu-Atasoy, N. (2001). Müze eğitiminde ABD ve İngiltere'den bazı örnekler. *2000 Yılı Anadolu Medeniyetleri Müzesi Konferansları*.
- Yazar, T., Aslan, T., & Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve ortaöğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 593-605. <https://doi.org/10.7822/omuefd.33.2.18>
- Yedikardeş, C. (2014). *Kilden yapılan uygulamalar yoluyla 7-10 yaş aralığındaki Down Sendromlu çocuklara beceri kazandırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yıldırım Alptekin, S. (2000). *Zihinsel engelli öğrencilere renk ve şekil kavramlarının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B., & Altun Könez, N. (2019). Küçük değişiklikler, büyük farklılıklar: Okul öncesi sınıflar için öğretimsel uyarlamalar. K. Dulkadir, S. Şahin, A. Odacı

- (Editörler), *Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Yol Haritası* (s. 24-57). Ankara: Gazi Yayın Dağıtım.
- Yige, M. M. (2015). *A comparative case study of teaching art in inclusive classrooms in Turkey and the UK* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Reading, Institute of Education, England.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative Research Methods*, 5(14), 359-386.
- Zakaria, M. Z., Yunus, F., & Mohamed, S. (2021). Drawing activities enhance preschoolers socio emotional development. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), 18-27. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.2.2021>
- Zembat, R., Tosun, D., Çalış, N. B., & Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 19-32.
- Zimmerman E., & Zimmerman, L. (2000). Art education and early childhood education: The young child as a creator and meaning making maker within a community context. *Young Children*, 55(6), 87-92.
- Züngür, E. (2022). Temel eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri. *Kafdağı*, 7(2), 134-159. <https://doi.org/10.51469/kafdagı.1196721>



EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni

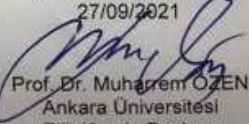
ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 27/09/2021
Toplantı Sayısı : 15
Karar Sayısı : 303

303-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Emel Ergin**'in "Okul Öncesinde Bütünleştirme Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Emel Ergin**'in "Okul Öncesinde Bütünleştirme Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
27/09/2021


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-29384637
Konu : Araştırma İzni

11.08.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.
b) 04.08.2021 tarihli ve 204000 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Emel ERGİN'in "Okul Öncesi Sınıflarda Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimi" konulu çalışması kapsamında İlimiz Altındağ, Etimesgut, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerindeki okullarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
Altındağ, Etimesgut, Çankaya,
Gölbaşı, Keçiören, Mamak,
Pursaklar, Sincan, Yenimahalle
İlçe MEM

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 06
E-Posta : iletisim@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@tr01.kop.tr

Bilgi için:
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : Faks :

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorg.meb.gov.tr> adresinden 11b0-0feb-3338-8882-867a koda ile teyit edilebilir.

EK 3. Aydınlatıcı Onam Formu

Araştırmanın Adı:

Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocuklarla Uygulanan Sanat Etkinliklerinin Çocukların Bütünsel Gelişimine Yansımaları

Sayın Gönüllü,

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında, Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR danışmanlığında yürütülen, öğrenci Emel ERGİN' in yukarıda ismi yazılı doktora tezi çalışmasına katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir.

Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra, daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya erginnemell@gmail.com e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

- **Çalışmanın amacı nedir?**

Bu araştırmanın amacı, anasınıflarında uygulanan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılan 57-78 aylık özel gereksinimli çocukların görsel sanatlar becerilerinin izlenmesidir. Bu araştırma ile özel gereksinimli çocukların farklı sanatsal ifade biçimlerini takdir etmelerine, bu yolla kendilerini ifade etmelerine ve çocukların yaratıcılığını ortaya çıkarmaya yardım edilmesi amaçlanmaktadır.

- **Çalışmaya katılma koşulları nelerdir?**

Bu çalışmada özel gereksinimli çocuklar ve yetişkinler (belirlenen çocuğun bir ebeveyni, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni) yer alacaktır. Araştırmadaki çocuk grubuna, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için anasınıflarına yönlendirilmiş özel gereksinimli (Dil-Konuşma Yetersizliği, Zihin Yetersizliği ve Otizm tanısı olan çocuklar) çocuklar dahil edilecektir. Sanatsal becerilerin kazanılması ve sanat tekniklerin uygulanabilmesi için ince-kaba motor becerilerde ve el-göz koordinasyonu becerilerinde belirli bir yeterliliğin olması gerekmektedir. Bu nedenle, bu çalışmaya kalemi/boyayı/fırçayı tutma, makasla kesme, yapıştırıcı kullanma ve çeşitli sanat/sanatçı çalışmalarına ve görsel/işitsel uyaranlara bakma gibi motor becerilerde yeterliği olan özel gereksinimli çocuklar çalışmaya dâhil edilecektir. Bu çalışmadaki 18 yaş üstü diğer tüm katılımcılar (çocuğun bir ebeveyni, okul öncesi öğretmeni, özel eğitim öğretmeni) ise gönüllülük esasına göre çalışmaya kabul edilecektir. Araştırmada elde edilen tüm bilgiler, katılımcının gizliliğini koruyacak şekilde özel bir kod numarası ile kaydedilecektir.

- **Çalışma kapsamında nasıl bir uygulama yapılacaktır?**

Bu çalışma toplam 16 hafta sürecektir ve tüm çalışmalar çocuğun devam ettiği okulda/sınıfta yapılacaktır. Bu kapsamda, 1. ve 16. haftalarda özel gereksinimli çocuğun bir ebeveyni ve okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacak; 2 ve 15. haftalar arasında ise özel gereksinimli çocuklarla görsel sanat etkinlikleri uygulanacaktır. Ayrıca 16. haftada, çocukların sanatsal gelişiminin sergilenmesi amacıyla bir sergi çalışmasına yer verilecektir. İlk hafta yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görsel sanat etkinliklerinin uygulanmasından önce çocuğun ebeveyninin, okul öncesi öğretmenin ve özel eğitim öğretmenin görüşleri/beklentileri toplanacak; 16. haftadaki yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görsel sanat etkinliklerinin uygulanmasından sonraki görüşleri elde edilecektir. Görsel sanat etkinlikleri kapsamında ise 14 hafta boyunca her hafta bir sanat tekniği seçilecek ve haftanın 3 günü sanat etkinlikleri uygulanacaktır. Özel gereksinimli çocukların sanatsal becerilerdeki gelişimlerini takip etmek için araştırmacı tarafından günlük tutulacak, değerlendirme formu

doldurulacak, çocuktan öz-değerlendirme yapması istenecek, portfolyo oluşturulacak, video kaydı alınacak ve tüm bu çoklu kaynaklardan elde edilecek verilerle çocukların sanatsal gelişimlerine ilişkin değerlendirme yapılacaktır. Görsel sanat etkinlikleri kapsamında nokta, çizgi, boyama/renkli çalışmalar, baskı, sanatın öğeleri, tasarım ilkeleri, kâğıt işleri, kil/oyun hamuru çalışmaları, üç boyutlu çalışmalar, dikiş dikme, dokuma, mozaik, fotoğrafçılık, sanat eleştirisi ve alan gezisi çalışmalarına yer verilecektir.

- **Araştırmaya kaç gönüllü dâhil edilecektir?**

Araştırmaya 6 özel gereksinimli çocuk, 6 ebeveyn, 6 okul öncesi öğretmeni, 6 özel eğitim öğretmeni dâhil edilecektir.

- **Bir gönüllünün bu araştırmanın gereklerini yerine getirebilmek için harcayacağı süre ne kadardır?**

Bu araştırmanın toplam 16 hafta sürmesi planlanmaktadır.

- **Gönüllüler, araştırmaya katılmaları halinde hangi risklerle karşılaşabilirler?**

Bu araştırma kapsamında, araştırmaya dâhil olan hiçbir kimse fiziksel veya ruhsal sağlıklarını tehdit edici herhangi bir riskle karşılaşmayacaktır.

- **Araştırmaya katılmanın yararları nelerdir?**

Erken çocukluk yılları, çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu yıllardır ve görsel sanat çalışmaları, bu dönemdeki çocukların bilişsel, ince motor beceriler, sosyal, duygusal, dil, öz-bakım, yaratıcılık ve estetik gelişimi gibi tüm gelişim alanlarında gelişimlerine katkıda bulunur. Görsel sanat etkinliklerinin uygulanması özellikle özel gereksinimli çocuklar için oldukça etkili sonuçlara yol açmaktadır.

- **Gönüllüler, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalırlar mı? Evetse, nelerdir?**

Hayır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizinle ve çocuğunuzla ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden ve çocuğunuzdan elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Çalışmaya Katılım Onayı

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim. Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:
Tarih:
İmzası:

Araştırmacının (Islak imzası)

Adı-Soyadı: Emel ERGİN
Tarih:
İmzası:

EK 4. Uygulama Güvenirliği Formu (UGF)

Bu form, özel gereksinimli çocukların sanatsal gelişim süreçlerinde izlenmesi amacıyla hazırlanan Sanat Eğitimi Programının uygun bir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Lütfen önce, bu formdaki davranışları inceleyin ve ardından ilgili videoyu izleyin. Uygulayıcı sıralanan davranışları gerçekleştirmişse ‘Evet’ kutucuğunu, gerçekleştirmemişse ‘Hayır’ kutucuğunu işaretleyin. Katkınız için teşekkür ederim.

Emel ERGİN

İletişim: erginnemell@gmail.com

	Evet	Hayır	Açıklama (Varsa)
1- Sanat etkinliğine başlamadan önce o gün için gerekli materyaller hazırlandı mı?			
2-Bir önceki etkinliğe ilişkin hatırlatma sorusu/soruları soruldu mu?			
3-Çocukların eksik veya yanlış cevapları ya da tepki vermemeleri durumunda düzeltici sözel ipucu sunuldu mu?			
4-(Varsa) Bu sırada çocuklardan gelen sorular varsa uygun biçimde yanıtlandı mı?			
5-Etkinliğe başlarken o gün sanat etkinliğinde ne yapılacağına ilişkin bilgilendirme yapıldı mı?			
6-Etkinliğe başlarken çocukların dikkati eğitmeni üzerinde miydi?			
7-Materyallere tüm çocuklar kolaylıkla erişebildi mi/kullanabildi mi?			
8-(Varsa) Etkinlik başladığında, çocuklar tepki vermediğinde veya etkinliğe henüz başlamadığında yönerge (Çizgi çiz, kolajını oluştur vb.) tekrarlandı mı veya uyarlandı mı?			
9-Etkileşimli diyaloglar oluşturularak/sorular sorularak çocukların dikkati etkinlikte tutuldu mu?			
10-Etkinlik sırasında çocuklara rehberlik sağlandı mı?			
11-Etkinlik sırasında gerektiğinde çocuklara yardım ya da ipucu sağlandı mı?			
12-Etkinlik, etkinlik planında yazıldığı gibi sunuldu mu?			
13-(Varsa) Etkinlik süresince çocuklardan gelen sanata ilişkin sorular uygun biçimde yanıtlandı mı?			
14-Etkinlik sürecinde çocukların doğru tepkileri için ‘Aferin. Harika. Çizgilerini çiziyorsun/Kolajını hazırlamaya başladın/’ vb. sözel pekiştireçler kullanıldı mı?			
15-Etkinliğin sonunda ilgili etkinliğe ait Kendini İzleme Formu sunuldu mu?			
16-Etkinliğin sonunda sunulan Kendini İzleme Formunun her bir çocuk tarafından doldurulması sağlandı mı?			
17-Etkinliği tamamlamak için çocuklara teşekkür edildi mi?			

EK 5. Bilgi Formları (BF)

Özel Gereksinimli Çocuk Kod Adı: Tanı: Yaş (Ay): Okul/Sınıf: Sınıf Mevcudu: Sınıfındaki Toplam ÖG Çocuk Sayısı: Kardeş Sayısı: ÖG Kardeş Sayısı: Araştırma Öncesi Kaynaştırma/ Bütünleştirme Deneyimi Var: ☐ Yok: ☐ Kaynaştırma/ Bütünleştirme Deneyimi (Ay): Destek Eğitim Hizmeti (Haftalık):
Özel Gereksinimli Çocuğun Ebeveyni Kod Adı: Yaş: Son Mezun Olduğu Okul: İlköğretim: ☐ Lise: ☐ Ön Lisans: ☐ Lisans: ☐ Y. Lisans: ☐ Çocuk Sayısı: ÖG Çocuk Sayısı: Gelir Durumu: Düşük: ☐ Orta: ☐ Yüksek: ☐
Özel Gereksinimli Çocuğun Okul Öncesi Öğretmeni Kod Adı: Yaş: Son Mezun Olduğu Okul: ☐ Ön Lisans: ☐ Lisans: ☐ Y. Lisans: ☐ Doktora: ☐ Sınıf Mevcudu: Sınıfındaki ÖG Çocuk Sayısı: Kaynaştırma Deneyimi: Var: ☐ Yok: ☐ Açıklama: Hizmet Yılı: Kaynaştırma/Bütünleştirme Deneyimi Hizmet Yılı:
Özel Gereksinimli Çocuğun Özel Eğitim Öğretmeni Kod Adı: Yaş: Son Mezun Olduğu Okul: ☐ Ön Lisans: ☐ Lisans: ☐ Y. Lisans: ☐ Doktora: ☐ Sınıfındaki ÖG Çocuk Sayısı: Kaynaştırma Deneyimi: Var: ☐ Yok: ☐ Açıklama: Hizmet Yılı: Kaynaştırma/Bütünleştirme Deneyimi Hizmet Yılı: Kurumdaki Görevi:

EK 6. Görüşme Kılavuzu (GK)

Araştırmanın Adı	Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarla uygulanan sanat etkinliklerinin çocukların bütünsel gelişimine yansımaları
Görüşmeci	Emel ERGİN
Görüşülen Kişi	
Görüşülen Kişinin Pozisyonu	☐ Ebeveyn ☐ Okul Öncesi Öğretmeni ☐ Özel Eğitim Öğretmeni
Görüşme Zamanı	
Görüşme Yeri	

Görüşmeye başlanmadan önce aşağıdaki basamakları yerine getirin. Tamamladığınız basamağı tik atarak belirtin.

- ☐ Görüşülen kişiye, verdiği yanıtların gizliliğini sağlayacağımı bildirdim.
- ☐ Araştırmanın amacını açıkladım.
- ☐ Ne şekilde veri toplanacağını açıkladım.
- ☐ Kimlerden veri toplanacağını açıkladım.
- ☐ Veriyle ne yapacağımı açıkladım.
- ☐ Ses kayıt cihazımı açıp kontrol ettim.
- ☐ Görüşme sorularına başladım.

Sorular:

1-

2-

3-

☐ Görüşme soruları tamamlanınca, görüşmeye katıldığı için görüşülene teşekkür ettim.

EK 7. Ebeveynlerle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-E)

Bu form, özel gereksinimli çocukların sanatsal gelişiminin izlenmesinde kullanılacak olan yarı-yapılandırılmış soruları içeren bir formdur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, çocukların devam ettiği sınıfların okul öncesi öğretmenleri, ebeveynleri ve varsa özel eğitim öğretmenleri ile yapılacaktır. Görüşmeler sanat eğitimi uygulamadan önce ve sonra birer kez olmak üzere yüz yüze yapılacaktır.

Araştırma Öncesi Ebeveynlerle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Okul öncesinde sanat eğitimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Okul dışında çocuğunuzla ne tür sanatsal etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
3. Çocuğunuzun sanat alanındaki becerileri (performansı) nelerdir?
4. Okulda uygulanan sanat etkinliklerinin çocuğunuza etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Olumlu yönler (katkıları)
 - b. Olumsuz yönler
5. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi ile ilgili başka söylemek istedikleriniz, paylaşmak istedikleriniz var mı?

Araştırma Sonunda Ebeveynlerle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bildiğiniz üzere, çocuğunuz, bir süre boyunca araştırma kapsamında sanat eğitimi aldı.

1. Bu süre boyunca, çocuğunuzda gözlemlediğiniz farklılıklar neler oldu? Gözlemlerinizden bahsedebilir misiniz?
 - a. Sınıfa uyumunda
 - b. Evde yürüttüğünüz çalışmalara katılımında
 - c. Problem davranışlarında
 - d. Arkadaş ilişkilerinde ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?
2. Okul öncesinde sanat eğitimi hakkındaki görüşlerinizde farklılık oluştu mu? Bu farklılıklardan bahsedebilir misiniz?
3. Çocuğunuz için yapılan sanat etkinliklerini göz önüne aldığınızda ileriki dönemlerde evinizde ne tür sanatsal etkinliklerin çocuğunuza faydalı olabileceğini düşünüyorsunuz?
4. Bu çalışma ile ilgili başka söylemek istedikleriniz, paylaşmak istedikleriniz var mı?

EK 8. Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-OÖ)

Bu form, özel gereksinimli çocukların sanatsal gelişiminin izlenmesinde kullanılacak olan yarı-yapılandırılmış soruları içeren bir formdur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, çocukların devam ettiği sınıfların okul öncesi öğretmenleri, ebeveynleri ve varsa özel eğitim öğretmenleri ile yapılacaktır. Görüşmeler sanat eğitimi uygulamadan önce ve sonra birer kez olmak üzere yüz yüze yapılacaktır.

Araştırma Öncesi Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

-
1. Özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyimlerinizden bize bahsedermisiniz?
 2. Okul öncesinde sanat eğitimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 3. Sanat etkinliklerine yönelik, günlük akışınızda neler uyguluyorsunuz?
 4. Okul öncesinde özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Bu konudaki deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
 - a. Sınıfınızda daha önce özel gereksinimli çocuklarla sanat etkinliklerine yer vermediyseniz nedeni neydi?
 5. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi çalışmanın çocuklara katkıları nelerdir?
 6. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi çalışmanın olumsuz yönleri nelerdir?
 7. Sınıfınızdaki özel gereksinimli çocuğun performansının sanat alanına yansması nasıl?
 8. Sanat etkinliklerini uygularken özel gereksinimli çocuk için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?
 9. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi ile ilgili başka söylemek istedikleriniz, paylaşmak istedikleriniz var mı?
-

Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bildiğiniz üzere, ÖG çocuk, bir süre boyunca bu araştırma kapsamında sanat eğitimi aldı.

1. Bu süre boyunca, ÖG çocukta gözlemlediğiniz farklılıklar neler oldu? Gözlemlerinizden bize bahsedermisiniz?
 - a. Sınıfa uyum
 - b. Problem davranışlar
 - c. Diğer
 2. İleriki dönemde sanat eğitimiyle ilgili yapacaklarınızı, sanat eğitimini planlarınıza ne şekilde yansıtacağınız hakkında neler söylersiniz?
 3. Bu eğitimin içeriği, süresi hakkındaki düşünceleriniz nedir?
 4. Bu eğitimde yaşanan sorunlar hakkındaki görüşleriniz nedir?
 5. İlerleyen çalışmalara yönelik önerileriniz nelerdir?
 6. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi ile ilgili başka söylemek istedikleriniz, paylaşmak istedikleriniz var mı?
-

EK 9. Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-ÖE)

Bu form, özel gereksinimli çocukların sanatsal gelişiminin izlenmesinde kullanılacak olan yarı-yapılandırılmış soruları içeren bir formdur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, çocukların devam ettiği sınıfların okul öncesi öğretmenleri, ebeveynleri ve özel eğitim öğretmenleri ile yapılacaktır. Görüşmeler sanat eğitimi uygulamadan önce ve sonra birer kez olmak üzere yüz yüze yapılacaktır.

Araştırma Öncesi Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Okul öncesinde sanat eğitimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Okul öncesinde özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi çalışmak size ne ifade ediyor? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?
3. Öğretimsel amaçlarınızda/bireysel eğitim planınızda sanat etkinliklerinin yeri nedir?
4. Birlikte çalıştığınız özel gereksinimli çocuğun sanat alanındaki performansını açıklayabilir misiniz? Bu konudaki yeterlikleri ve yetersizlikleri nelerdir?
5. Özel gereksinimleri olan çocukla gerçekleştirdiğiniz sanat etkinliklerinde yaşadığınız deneyimler nelerdir? Örnekler vererek bizimle paylaşır mısınız?
 - a. Olumlu-olumsuz deneyimler
 - b. Nedenleri?
6. Sanat etkinliklerini uygularken çocuğun performansını dikkate alarak ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz? Örneklerle açıkla mısınız?
7. Sanat etkinliklerinin özel gereksinimleri olan çocuklara etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. (Yanıt gelmezse) Olumlu yönler
 - b. Olumsuz yönler
8. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi ile ilgili başka söylemek istedikleriniz, paylaşmak istedikleriniz var mı?

Araştırma Sonunda Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bildiğiniz üzere, birlikte çalıştığınız özel gereksinimli çocuk, bir süre boyunca araştırma kapsamında sanat eğitimi aldı.

1. Bu süre boyunca, çocukta ne tür farklılıklar gözlemlediniz?
 - a. Sizin sınıfınıza uyumunda
 - b. Bireysel eğitim planındaki/öğretimsel amaçlara yönelik çalışmalara katılımında
 - c. Problem davranışlarında
 - d. Arkadaş ilişkilerinde vb.
2. Okul öncesinde özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi hakkındaki görüşlerinizde ne gibi farklılıklar oluştu?
3. İleriki dönemde sanat etkinlikleri, bireysel eğitim planlarınıza nasıl yansıtacak?
4. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi ile ilgili başka söylemek istedikleriniz, paylaşmak istedikleriniz var mı?

EK 10. Gelişim Gözlem Formu (GGF)

(Örnek Maddeler)

İnce Motor Beceriler

- FG1. Kalem tutar.
- FG2. Boyayı tutar.
- FG3. Fırçayı tutar.
- FG4. Kâğıda/yüzeye çizgi çizer.
- FG5. Makasla keser.
- FG6. Yapıştırıcı kullanır.
- FG7. Kili yoğurur.
- FG8. Kâğıdı yırtar.
- FG9. Kâğıdı katlar.
- FG10. Çeşitli sanat/sanatçı çalışmalarına ve görsel/işitsel uyaranlara bakar.

Dil Gelişimi

- DG1. Sanat etkinlikleri süresinde sanatsal öğelere ilişkin sözcükler/terimler kullanır.
- DG2. Sanata ilişkin (süreçlere, yeni ve alışılmadık sanat materyallere/sanat tekniklerine ilişkin vb.) sorular sorar.
- DG3. Önceden anlamını bilmediği/adını duymadığı sanata ilişkin sözcüklerin (doku, mozaik vb.) anlamlarını söyler.
- DG4. Kendi sanat çalışmaları hakkında konuşur/öyküler oluşturur.
- DG5. Başkalarının sanat çalışmaları hakkında konuşur/öyküler oluşturur.
- DG6. Akranlarla birlikte sanat sohbetleri yapar.
- DG7. Grupla yapılan sanat eleştirisinde söz alır.
- DG8. Sanata ilişkin okunan öykü kitaplarındaki sorulan soruları yanıtlar.

Estetik Gelişimi

- EG1. Kendi sanat çalışmasından memnuniyet duyar.
- EG2. Günlük yaşamındaki güzellikleri söyler/gösterir.
- EG3. Çevresini kendince güzelleştirmek için çeşitli düzenlemeler yapar.
- EG4. Bir sanat eserini neden güzel bulduğunu kendince açıklar.
- EG5. Kendi kültürüne ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder.
- EG6. Diğer kültürlerle ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder.

Devam ediyor ...

EK 11. Kendini İzleme Formu

(Kolaj Teması İçin Bir Örnek)

Bu form, özel gereksinimli çocuğun o gün uygulanan sanat etkinliğine ilişkin kendini izlemesini içeren bir formdur. Uygulanan sanat etkinliği öncesinde form tanıtılacak ve nasıl kullanılacağı çocuğa açıklanacaktır. Uygulama sonrasında ise, özel gereksinimli çocukla görüşme yapılarak çocuğun verdiği tepkiler kayıt altına alınacaktır. Süreçte uygulanan her etkinlik sonrası bu formu, araştırmacı gözetiminde çocuğun doldurması sağlanacaktır.

Çocuğun Adı-Soyadı	
Okulu – Sınıfı	
Tarih	

1- Bugün hangi sanat çalışmasını yaptım?

.....
(Çocuğa bugün yaptığı çalışmayı gösterin ve ‘Kolaj’ olarak ifade etmesini isteyin.
Çocuğun cevabını not edin).

2- Bu çalışmalardan hangisi kolaj gösteriyorum

(Çalışmanın türüne göre 2 görsel ekleyip bunların arasından seçim yapmasını isteyin).



3- Bu çalışmayı ne kadar sevdim?

(“Bu çalışmayı ne kadar sevdim?” diye sorup emojilerden uygun olanı göstermesini/isterse boyamasını söyleyin).



Sevmedim



Sevdim



Çok Sevdim

(“Bu çalışma sırasında kendini nasıl hissettin?” diye sorup emojilerden uygun olanı göstermesini/isterse boyamasını söyleyin)



Evet.



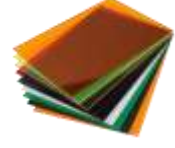
(Öyleyse hemen bugün yapma. Ama ilk fırsatta yapacaksın ve bana göstereceksin. Anlaştık mı?)

(“Bugünkü çalışmamız hakkında anlatmak istediklerin var mı? neler söylemek istersin?” diye sorun ve sözel dili olmayan çocuklar için düşüncelerini resmetmeleri isteyebilirsiniz.)

[illegible]

(Çocuğun söylediklerini/eklediklerini bu alana yazın).

7- Bugün çalışmamızda kullandığım materyalleri gösteriyorum
(Çalışmada kullanılan tüm materyalleri ve ilgisi olmayan diğer materyalleri de ekleyin ve işaretleme yapmasını söyleyin.)

EK 12. Uzman Teyidi Formu (UTF)

Sayın Uzman,

Ankara Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında yürütmüş olduğum doktora çalışmamda, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimi çocukların sanatsal gelişimlerini ve bütünsel gelişimlerini izlemekteyim. Araştırmam kapsamında çalışma grubumda yer alan ebeveyn, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirdim. Verinin çözümlenmesi aşamasında, yaptığım görüşmelerin yazıya doğru aktarılıp aktarılmadığına yönelik görüşünüzü aşağıdaki forma iletmenizi rica ederim.

Emel ERGİN

e-posta: erginnemell@gmail.com

	Görüşme Kaydı Doğru Şekilde Yazıya Aktarılmış		Açıklamalar
	Evet	Hayır	
Ebeveyn Görüşmeleri			
Okul Öncesi Öğretmeni Görüşmeleri			
Özel Eğitim Öğretmeni Görüşmeleri			

EK 13. Örnek Bir Sanat Etkinliği Planı*

(*Araştırmadaki diğer etkinlik planları için iletişim adresi: erginnemell@gmail.com)

BU ESERİN SANATÇISI BENİM

Kazanım ve Göstergeler	<u>Bilişsel Gelişim</u> • Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Göstergeleri: -Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. -Sanat etkinliklerine ilişkin dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. • Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. Göstergeleri: -Sanata ilişkin nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. <u>Motor Gelişim</u> • Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. Göstergeleri: -Pastel boya, kuru boya gibi farklı türde boyaları kullanır. -Yapıştırıcı kullanır. -Makas kullanır. <u>Dil Gelişimi</u> • Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. Göstergeleri: -Sanata ilişkin öğrendiği sözcükleri hatırlar. -Sanata ilişkin sözcüklerin anlamını söyler. -Sanata ilişkin yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. • Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. Göstergeleri: -Etkinlikle ilgili görsel materyalleri inceler. -Etkinlikle ilgili görsel materyaller hakkında düşündüklerini söyler/çeşitli yollarla ifade eder. -Etkinlikle ilgili görsel materyaller hakkında sorulan sorulara doğru cevap verir. -Etkinlikle ilgili görsel materyallerdeki renkleri söyler/gösterir. <u>Sosyal ve Duygusal Gelişim</u> • Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeleri: -Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. -Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur. • Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar. Göstergeleri: -Sanat eğitimcisi tarafından belirtilen sanat etkinliklerinin yürütüldüğü kendi sınıfından farklı ortamdaki kurallara uyar. • Kazanım 14. Sanat eserlerinin değerini fark eder.

	Göstergeleri: -Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. -Sanat eserleri ile ilgili duygularını söyler. Öz Bakım Becerileri • Kazanım 3. Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar. Göstergeleri: -Okuldaki sanat materyallerini temiz ve özenle kullanır. -Sanat materyallerini, etkinliği tamamladığında yerine yerleştirir.
Materyaller	• Fikret Mualla Saygı'ya ait <i>Küçük Siyah Köpek ve İnsanlar</i> isimli eserin bir kopyası (Bkz. Ekler) Her çocuk için: • A4 kâğıdı • Pastel boya (veya kuru boya, keçeli kalem vb. farklı boyalar) • Makas • Yapıştırıcı
Sanata İlişkin Sözcükler/ Kavramlar	• Sanat eleştirisi
Öğrenme Süreci	Materyalleri önceden hazırlayıp sanat kutusuna koyun. Çocuğun dikkatini çekerek birlikte çalışma masasına geçin. Bir önceki etkinlikte neler yaptığını hatırlayıp hatırlamadığını sorun. “Sanat eleştirisi” cevaplarını onaylayın. Cevabı gelmezse sanat eleştirisini yeniden açıklayın. Ardından, “Bugün sanat eleştirisi yapmaya devam edeceğinizi” bildirin. Bugün kullanacağınız esere ait replikayı çocuğun göreceği şekilde elinize alın. Çocuğun daha yakından incelemesi için incelediğiniz sanat eserinin 10x10 cm boyutundaki bir kopyasını çocuğa verebilirsiniz. Bu eseri, Fikret Mualla Saygı isimli bir sanatçının yaptığını ve adının Küçük Siyah Köpek ve İnsanlar olduğunu söyleyin. 4 aşamalı sanat eleştirisine başlayın. İlgili soruları çocuğa sorun. (Betimleme aşaması) – Bu esere dikkatle bakmanı ve neler gördüğünü bana söylemeni istiyorum – (Daha çok ayrıntı almak istendiğinde) Başka bir şey var mı? (Çözümleme Aşaması) – Bu eserde hangi şekiller var? – Hangi şekiller daha fazla? – Bu eserde hangi renkler var? – Renkler nasıl? (Renkler açık mı?/Koyu mu?/Canlı mı/mat mı/parlak mı? gibi sorular) – Ne tür çizgiler var? Hangi çizgiler gördüğünü parmağınla çiz. (Yorumlama Aşaması) – Bu insanlar sence şu an nerede olabilir? – Ne yapıyorlar? – Bu görüntüden bazı sesler geldiğini hayal edelim. Nasıl sesler duyuyorsun?

	(Yargı Aşaması) – Bu resmi sen yeniden yapsaydın nasıl yapardın? Nasıl eklemeler yapardın? – Neler çıkartırdın? Hoşuna gitmeyen bir şeyler var mı? – Sence sanatçı neden böyle bir resim çizmiş olabilir? – Evine asmak ister miydin? – Evinin neresine asmak istersin? – Sence bunu yapan sanatçı hangi duygularla yapmış olabilir? – Bu resmi beğendin mi? En çok neresini beğendin? Son olarak, bir A4 kâğıdını ve boyaları dağıtın. “Bugün incelediğimiz bu eseri A4 kâğıdında istediğin bir yere koy ve şimdi bu sanat eserini yeniden yapmanı istiyorum. Neleri eklemek, neleri değiştirmek, neleri çıkarmak istersin bir düşün. Hazır olduğunda resmini yapmaya başlayabilirsin” gibi ifadelerle çocuğu bu resmi yeniden yapmaya yönlendirin. Çocuğun kullanmayı tercih edebileceğini düşünerek makas ve yapıştırıcıyı da hazır edin. Çocuk kendi istediği gibi eseri yeniden yapmaya başladığında “Resmini nasıl yapmak istediğini anlatmasını isteyin. Çocuk tepki vermezse önce “Bu resmi kendi istediğin gibi yeniden yap. Neler eklemek neler çıkarmak istersin buradan?” deyin. Bu işe yaramadığında model olun ve esere bazı eklemeler yapıp/eserde bazı değişiklikler yapıp çocuğa gösterin. Bu iki ipucu da işe yaramadığında elini tutup fiziksel yardımla resmi yeniden düzenlemesine rehberlik edin. Çalışmasını tamamladığında size bildirmesini söyleyin. Çocuk çalışmasını tamamlayınca kendi eseri hakkında sohbet edin. İsterse kendi çalışmasına bir isim koyabileceğini söyleyin. Çalışmasını göz hizasında sergileyin. Etkinliği tamamlamak için Kendini İzleme Formlarını dağıtın ve çocuğun doldurmasına rehberlik edin.
Etkinlik Çeşitlemesi	• Sanat eserini değiştirerek sanat eleştirisini farklı zamanlarda tekrarlayabilirsiniz. • Çocuğun kardeşi varsa birlikte evde ya da bir arkadaşıyla birlikte sınıfta sanat eleştirisi yapmalarını isteyebilirsiniz. • Sınıftaki serbest zamanlarını/evdeki boş zamanlarını, isterse bir süre sanat eleştirisi yaparak değerlendirmesine teşvik edebilirsiniz.
Aile Katılımı	• Özel gereksinimli çocuğa sanat alanında kazandırdığınız becerilerin ev ortamına da aktarılması, evde de desteklenmesi ve ev ile okulun paralel gitmesi önemlidir. Bu nedenle, aileye çocuğun evde keyif alarak rahatlıkla uygulayabileceği etkinlik örnekleri önerin. Etkinlik çeşitlemesi bölümündeki etkinlikler aileye önerilmek için uygundur. • Aileye, çocuğun evdeki boş zamanlarını, sanat eleştirileri yaparak değerlendirmesine fırsat vermelerini önerin. • Aileye çocuğa duygusal destek sağlamak için çocuğun odasında, koridorda veya evin uygun köşesinde çocuğun yaptığı çalışmalardan oluşan bir alan ayırmalarını önerin.

	Ayrıca, çocuğun çalışmasına tepki verirken “Çalışmada yuvarlak ve düz çizgiler görüyorum... Kullandığın renkler çok canlı renkler...” gibi sanatsal ifadeler kullanmalarını hatırlatın.
Dikkat Edilecek Konular	• Etkinlik sürecinde çocuğun dikkatini bozacak dış uyaranları kontrol altına alın. • Okul öncesi dönemdeki çocukların, genellikle ilk üç aşamadaki sorulara kolaylıkla yanıt verdiğini hatırlayın. • Becerinin genellenmesi amacıyla çocuğun farklı zamanlarda sanat eleştirisi yapma denemeleri yapması için teşvik edici olun. • Çalışma için yeteri kadar süre ayırın. Süre sıkıntısı yaşıyorsanız/yaşayacağınızı düşünüyorsanız, başlamadan önce, çalışmasını bugün tamamlamak zorunda olmadığını, dilerse yarın/daha sonra da devam edebileceğini bildirin. • Çocuğun çalışmasının değerli olduğunu vurgulamak için uygun yerde göz hizasında sergileyin.
Değerlendirme	Çocuğu etkinlik sürecinde gözlemleyin. Sanat eleştirisine ilişkin maddeler için Gelişim Gözlem Formunu kontrol edin. İlgili maddeler: 1- Bir sanat eserinde “Neler gördüğünü” gösterir/söyler (Bir sanat eseri gösterilip ‘Neler görüyorsun?’ diye sorulduğunda gördüklerini göstermek için dokunur/gördüklerini sözel olarak ifade eder). 2- Bir sanat eserinde sevdiği noktaları gösterir/söyler (Bir sanat eseri gösterilip ‘Bu eserle ilgili sevdiğin neler var?’ diye sorulduğunda sevdiği noktaları gösterir/söyler). 3- Bir sanat eserinde sevmediği noktaları gösterir/söyler (Bir sanat eseri gösterilip ‘Bu eserle ilgili sevmediğin neler var?’ diye sorulduğunda sevmediği noktaları gösterir/söyler). 4- Bir sanat eserini yeniden yapması istendiğinde neler ekleyeceğini/çıkartacağını/değiştireceğini gösterir/söyler (Bir sanat eseri gösterilip ‘Bu eseri yeniden yapmanı istiyorum. Neler eklemek/çıkarmak/değiştirmek istersin?’ diye sorulduğunda eseri kendince yeniden yaparak eklemek/çıkarmak/değiştirmek istediklerini gösterir ya da eklemek/çıkarmak/değiştirmek istediklerini ifade eder). • Çocuk, sanat eleştirisi yapmaya ilişkin maddelere doğru tepki veriyorsa maddenin değerlendirmesi için ‘yapar’ seçeneğini işaretleyin. • Farklı zamanlarda etkinliği/ materyali/ ortamı uyarlayıp tekrarlamasına rağmen yardıma gereksinim duyuyorsa “yardımla yapar” seçeneğini işaretleyin. Yardım türünü not edin (Sözel yardım/model olma/fiziksel yardım). • Yardım sağlamanıza rağmen beceriyi gerçekleştiremiyorsa veya katılım sağlamıyorsa “henüz yapamaz” seçeneğini işaretleyin.

Plana İlişkin Ekler

(Bu ek, sanat eleştirisi aşaması için A4 büyüklüğünde renkli baskı alınarak ve lamine edilip çocukla birlikte incelenecek; sanat etkinliğinin uygulanabilmesi için ise 10x10 cm büyüklüğünde renkli baskı olarak çocuğa verilecektir)



Görselin Kaynağı: <https://www.evrensel.net/haber/357029/canli-ve-parlak-renklerin-arkasina-siginan-yalnizlik-fikret-mualla>

EK 14. Video Gözlem Kılavuzu

Bu form, video kayıtlarının çözümlenmesi ve analizi aşamasında kullanılacak formdur. Video kayıtlarına ilişkin gözlemlerin ne şekilde yapılacağıyla ilgili bu kılavuzda, araştırmacının videoya ilişkin izlemeye başlamadan önce, izleme sırasında ve sonunda yapacağı çeşitli işlemler almaktadır.

*Videoyu izlemeye başlanmadan önce aşağıdaki basamakları yerine getirin.
Tamamladığınız basamağı tik atarak belirtin.*

- ☐ Videoyu izleyeceğim ortamı (bilgisayar, tablet, mobil telefon vb.) hazırladım.
- ☐ (Gerekliyse) Kulaklık ve hoparlörü hazırladım.
- ☐ İzlerken bölünmeler olmaması için ortamın şarj bilgilerini kontrol ettim.
- ☐ Araştırmacı günlüğünü hazırladım.
- ☐ İlgili videoya ilişkin fotoğrafları hazırladım.
- ☐ İzleyeceğim videoya ilişkin etkinlik planı dikkatle inceledim.
- ☐ Çocukların hangi becerilerini izleyeceğimi not aldım.
- ☐ Videoyu izlemeye başladım.

Videoyu izlerken aşağıdaki basamakları yerine getirin. Tamamladığınız basamağı tik atarak belirtin.

- ☐ İlgili videoda incelediğim becerilerin çocuklar tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ayrı ayrı belirledim.
 - Beceri 1 ☐
 - Beceri 2 ☐
 - Beceri 3 ☐
 - ...
- ☐ Etkinliğin planda yazıldığı gibi sunulup sunulmadığını kontrol ettim.
- ☐ Beceriye ilişkin karar aşamasında araştırmacı günlüğünü kontrol ettim.
- ☐ Beceriye ilişkin karar aşamasında ilgili fotoğrafları kontrol ettim.
- ☐ Gerekli noktalarda Kendini İzleme Formunu kontrol ettim.

Videoyu izledikten sonra aşağıdaki basamakları yerine getirin. Tamamladığınız basamağı tik atarak belirtin.

- ☐ İlgili videoyu izlemeyi tamamladım.
- ☐ Gelişim Gözlem Formunu her çocuk için ayrı ayrı doldurdum.
- ☐ Gelişim Gözlem Formlarını ayrı ayrı çocukların portfolyolarına yerleştirdim.
- ☐ Gerekli olduğunda araştırmacı günlüğüne yeni notlar aldım.
- ☐ Videoyu izlediğim ortamı kapattım.
- ☐ (Ya da) Bir sonraki videoyu izlemeye başladım.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocuklarla Uygulanan Sanat Etkinliklerinin Çocukların Bütünsel Gelişimine Yansımaları” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 17.09.2024
Gönderim Numarası	: 2457150565
Sayfa Sayısı	: 324
Sözcük Sayısı	: 91141
Karakter Sayısı	: 653165
Benzerlik Oranı	: %2
Savunma Tarihi	: 26.09.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Emel ERGİN

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Emel ERGİN
E-Posta Adresi : erginnemell@gmail.com

İŞ DENEYİMİ

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Uzman Öğretmen	Ankara- Ahmet Hızal İlkokulu	2007-Halen
Öğretmen	Antalya- Bademağacı İlkokulu	2005-2007

AKADEMİK BİLGİLER

Öğrenim Durumu

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Doktora	Temel Eğitim-Okul Öncesi Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2018-2024
Yüksek Lisans	Özel Eğitim-Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2012-2016
Lisans	Temel Eğitim-Okul Öncesi Öğretmenliği	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1999-2004

Yayınlar

Doktora Tezi:

- Ergin, E. (2016). *Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarla uygulanan sanat etkinliklerinin çocukların bütünsel gelişimine yansımaları* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yüksek Lisans Tezi:

- Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Makaleler

SCI, SSCI VE AHCI indekslerine giren dergilerde yayınlanan makaleler

- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H.** (2019). Examination of in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 189(5), 820-834. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345891>

Diğer Dergilerde Yayınlanan Makaleler:

- Bakkaloğlu, H., & **Ergin, E.** (2020). Preschool teachers' views on in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 41-57. <https://doi.org/10.20489/intjecse.724950>
- **Ergin, E.**, & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 173-193. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000226

Hakemli Kongre/Bildirilerde Yer Alan Yayınlar

- Bakkaloğlu, H., & **Ergin, E.** (2018). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi geçişlere ilişkin görüşleri*. 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (ICECI 2018), Antalya, Türkiye, 29 Mart - 01 Nisan 2018
- Bakkaloğlu, H., & **Ergin, E.** (2017). *Kaynaştırma sınıflarında sınıf içi geçişleri kolaylaştırma stratejilerinin kullanımı*. 7. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi, Sakarya, Türkiye, 28 - 29 Nisan 2017
- **Ergin, E.**, & Bakkaloğlu, H. (2016). *Okul öncesinde sınıf içi geçişler Ankara ili örneği*. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye, 29 Eylül - 02 Ekim 2016
- **Ergin, E.**, & Bakkaloğlu, H. (2016). *Sınıf içi geçişler: Öğretmenlerin zor anları*. 6. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi, Ankara, Türkiye, 7 - 08 Mayıs 2016

Kitap Bölümleri

- **Ergin, E.** (2023). Herkes için sanat. D. Acer (Ed.), *Erken çocuklukta yaratıcılık ve sanat* (s. 365-412). Ankara: Eğiten Kitap

Projeler

- *Araştırmacı-Öğretmen*: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Projesi kapsamında ‘0-36 Ay Erken Çocukluk Bilişsel Gelişim Materyallerinin Geliştirilmesi’ isimli proje (Nisan 2018-2020).
- *Araştırmacı-Öğretmen*: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Projesi kapsamında ‘37-72 Ay Okul Öncesi Bilişsel Gelişim Materyallerinin Geliştirilmesi’ isimli proje (Nisan 2018-2020).

ETİK İLKELRE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Emel ERGİN



ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARLA UYGULANAN SANAT ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN BÜTÜNSEL GELİŞİMİNE YANSIMALARI

ERGİN, Emel

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR

Ekim, 2024, xviii + 377 sayfa

Sanat eğitimi, çocuk gelişimiyle çok yakından bağlantılı olan ve çocukları bütünsel olarak destekleyen değerli bir alandır. Sanat eğitiminin çocuklara katkıları özellikle özel gereksinimli (ÖG) çocuklar söz konusu olduğunda daha da önem kazanır. Sanat eğitimi, ÖG çocukların gerçek potansiyellerinin, yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına, dolayısıyla seslerinin duyulmasına yardım eder. Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki farklı tanılara sahip ÖG çocukların çeşitli sanatsal ifade biçimlerini tanımlarını, sanat yoluyla kendilerini ifade etmelerini sağlamak ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için sanat etkinlikleri hazırlanmış, 60-72 ay arası altı ÖG çocukla 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu süreç boyunca ÖG çocukların sanatsal ve bütünsel gelişim süreçleri nitel araştırma yöntemi-durum çalışması deseniyle izlenmiştir. Sanat etkinlikleri uygulanırken ÖG çocuklar küçük grup olarak aynı sanat etkinliklerine katılmış ve gelişimleri bir değerlendirme çerçevesine göre (Gelişim Gözlem Formu) değerlendirilmiştir. Ayrıca, ÖG çocukların ebeveynlerinin, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin süreçle ilgili gözlem ve deneyimleri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla hem araştırma öncesinde hem de araştırma sonunda elde edilmiştir.

Araştırma öncesinde, ÖG çocukların sanatsal gelişim açısından evlerinde, sınıflarında ve özel eğitim hizmeti almak için devam ettikleri kurumlarda yetersiz desteklendikleri ve çocukların bu araştırma kapsamında yer verilen sanat teknikleriyle/formlarıyla neredeyse hiç deneyimlerinin olmadığı görülmüştür. Sanat etkinliklerinin uygulanmasıyla birlikte yapılan gözlemler ve çocukların kendilerinden alınan veriye (Kendini İzleme Formu-KİF) göre ise çocukların etkinliklere seversen/çok seversen katıldıkları, etkinlikler sırasında kendilerini mutlu/çok mutlu hissettikleri ve etkinlikleri yeniden tekrarlamak istedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, sanat yoluyla kendilerini ifade edebildikleri ve sanat materyallerini tanıdıkları görülmüştür. Sonuç olarak, ÖG her çocuğun sanatsal gelişimde ilerleme kaydettiği, çalışmadan önceki yetenekleriyle karşılaştırıldığında çeşitli sanatsal tekniklere ilişkin karmaşık bilgileri kavrama ve uygulamada kayda değer ilerlemeler gösterdikleri görülmüştür. Çeşitli sanat etkinlikleri boyunca, ÖG çocukların tipik olarak gelişen akranları gibi kendi bireysel hızlarında sanatsal becerilerinde ilerledikleri açıkça izlenmiştir. Ancak, ÖG çocukların sanatsal gelişimlerinin birbirlerinden farklı olduğu, *ince motor becerileri*, *dikkat süresi* ve *ilgilerindeki sınırlılıkların* çocukların hem sanatsal hem de bütünsel gelişim açısından daha yavaş yol almasına neden olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, her çocuğun sanatsal yolculuğuna kendi benzersiz hızında başladığı ve sürdüğü açıkça ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak sanat etkinlikleri, ÖG çocukların sanatsal yeteneklerini geliştirmede önemli bir rol oynamış, aynı zamanda ince motor, bilişsel, sosyal-duygusal, dil, yaratıcılık ve estetik gelişimlerini de desteklemiştir.

Araştırmada çocukların sanatsal gelişimiyle ilgili veri elde edilen bir grup ebeveynleridir. Araştırma öncesinde yapılan görüşmelerde, ebeveynlerin sanata karşı olumlu tutum besledikleri, aralarından bazılarının sanatı sadece ‘resim yapmak’ olarak düşündükleri, ancak tümünün sanata dair derin bir anlayışa sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca, ÖG çocuklarına okul dışında sanata dair çok sınırlı deneyimler sağladıkları, çocuklarını çoğunlukla ‘resim yapmaya’ teşvik ettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonundaysa tüm ebeveynlerce, uygulanan sanat etkinlikleriyle ÖG çocukların sanatsal gelişimine katkı sağlandığı, çocukların sanatı sevdikleri, ilgi duydukları, sanat beğenisi geliştirdikleri ve sanatın farklı formlarını/tekniklerini tanıyarak kendilerini yaratıcı yollarla ifade edebildikleri dile getirilmiştir. Ayrıca, ÖG çocuklarının yalnızca sanatsal gelişim sağlamadığı, bununla birlikte bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve yaratıcılık gelişiminde de ilerleme kaydettikleri ebeveynlerce dile getirilmiştir. Dahası, ebeveynler programın faydalarının kendilerine de uzandığını fark ettiklerini bildirmiş, bununla bağlantılı olarak da çocuklarını ilerleyen dönemlerde ‘resim yapmanın çok ötesinde’ sanata ilişkin çeşitli çalışmalara dâhil edeceklerini söyleyerek başka ÖG çocukların da benzer fırsatlar elde etmelerini savunmuşlardır.

Araştırma öncesinde, ebeveynler gibi ÖG çocukların okul öncesi öğretmenlerinin de sanata yönelik olumlu tutum içinde oldukları, sınıflarında sanat eğitimi yaptıkları, ÖG çocukların bu eğitime katılabilmeleri için çocukların gereksinimlerine uygun çeşitli uyarlamalara başvurdukları belirlenmiştir. Ancak yapılan sanat etkinliklerinde temel olarak boyamaya, kâğıt işlerine, yoğurma maddeleriyle (oyun hamuru) çalışmalara ve atık materyallerle çalışmalara odaklandıkları görülmüştür. Araştırma sonundaysa, sanat etkinliklerinin ÖG çocukların sanatsal becerilerini geliştirmede önemli ölçüde yardımcı olduğunu ve çocukların bilişsel, ince motor beceriler, sosyal-duygusal, dil ve yaratıcılık gelişimlerine de katkıda bulunduğunu bildirmişlerdir.

Araştırmadaki ÖG çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ise araştırma öncesinde sanatı, yaratıcılık ve hayal gücü kullanımıyla ilişkilendirdikleri ve bilişsel beceriler için bir kolaylaştırıcı ajan olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca, sanatın ÖG çocukları tanıma sürecinde etkili bir rol üstlendiği ve çocukların kendini ifade etmesinin bir başka yolu olduğu dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra, sanatın ÖG çocuklara keyif verici özelliği olduğu, sanat etkinliği uygularken ÖG çocukların düzeylerine uygunluğunu dikkate aldıkları ve gerektiğinde yardım türlerine başvurdıkları bildirilmiştir. Buna karşın, özel eğitim öğretmenlerinin %40’ının sanat eğitimi önemli bulsa da ÖG çocukların Bireysel Eğitim Planlarında sanat etkinliklerine yer vermedikleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, birlikte çalıştıkları ÖG çocukların ebeveynlerinin sanat eğitiminden çok akademik becerilere öncelik verdiğini gözlemledikleri için değişim arzusunu dile getirmişlerdir. Araştırma sonundaysa, sanat etkinliklerinin ÖG çocukların sanatsal gelişimi üzerinde olumlu katkısı olduğu ve bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinde gözle görülür iyileştirmeler sağladığı bildirilmiştir. Sonuç olarak araştırmadaki tüm veri, sanat eğitiminin ÖG çocuklar için kapsamlı bir destek sistemi olarak hizmet ettiğini vurgulamıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi eğitimi, özel eğitim, özel gereksinimli çocuk, sanat eğitimi, sanat teknikleri/formları.

ABSTRACT

REFLECTIONS OF ART ACTIVITIES APPLIED WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRESCHOOL PERIOD ON THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF CHILDREN

ERGİN, Emel

PhD Thesis, Department of Early Childhood Education

Supervisor: Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR

October, 2024, xvii + 377 pages

Art education is a valuable area for the holistic development of children, which is closely linked to child development. The daily contributions of art education are especially important when it comes to children with special needs (CSN). Art education helps to reveal the true potential and innovations of CSN and thus to make their voices heard. In this study, art activities were prepared and implemented with six CSN with different diagnoses in the preschool aged 60-72 months for 14 weeks in order to enable them to recognize various artistic forms of expression, to express themselves through art, and to reveal their creativity. During this process, the artistic and holistic development of CSN were monitored with the qualitative research method-case study design. While the art activities were implemented, CSN participated in the same art activities as a small group and their development was evaluated according to an evaluation framework (Development Observation Form). In addition, the observations and experiences of CSN's parents, preschool and special education teachers regarding the process were obtained both before and at the end of the research through semi-structured interviews.

Before the study began, it was observed that the CSN were insufficiently supported in terms of artistic development at their home, in their preschool classes and in the institutions they attended to receive special education services and that they had almost no experience with the arts techniques/forms included in this study. According to the observations made with the implementation of the art activities and the data obtained from the children themselves (Self-Monitoring Form-SMF), it was observed that they participated in the activities with pleasure/very pleasure, felt happy/very happy during the activities and wanted to repeat the activities again. Additionally, it has been observed that they can express themselves through art and recognize art materials. As a result, it was seen that each CSN made progress in their artistic development, and that they showed significant progress in comprehending and applying complex information related to various artistic techniques when compared to their abilities before the study. It was clearly seen that the CSN progressed in their artistic skills at their own individual pace, like their typically developing peers throughout the various art activities. However, it was observed that the artistic developments of the CSN differed from each other and *limitations in fine motor skills, attention span and interests* cause CSN children to progress more slowly in terms of both artistic and holistic development. Therefore, it has become clear that each child begins and continues their artistic journey at their own unique pace. In conclusion, art activities have played an important role in developing the artistic talents of CSN and have also supported their fine motor, cognitive, social-emotional, language, creativity and aesthetic development.

In the study, one group from which data on children's artistic development obtained was their parents. In the interviews conducted before the research, it was seen

that the parents had a positive attitude towards art, some of them thought of art only as 'drawing', but not all of them had a deep understanding of art. It was also determined that they provided very limited experiences of art to their CSN outside of school, and they mostly encouraged their children to 'draw'. At the end of the study, all parents stated that the art activities contributed to the artistic development of their children, that the children loved and were interested in art, developed an appreciation for art, and were able to express themselves in creative ways by getting to know different forms/techniques of art. In addition, the parents said that their children not only developed artistically, but also made progress in their cognitive, social-emotional, language and creativity development. Furthermore, the parents reported that they realized the benefits of the program extended to them, and in connection with this, they stated that they would include their children in various art-related activities 'far beyond painting' in the future, and advocated that other CSN should have similar opportunities.

Before the study began, it was determined that, like parents, preschool teachers of CSN also had positive attitudes towards art, they provided art education in their classes and applied various adaptations according to the needs of CSN to ensure their participation in these practices. But that they mainly focused on painting, paper crafts, working with modelling materials (i.e. playdough) and working with waste materials in art activities. At the end of the study, they reported that art activities significantly helped CSN to develop their artistic skills and contributed to their cognitive, fine motor, social-emotional, language and creativity development.

It was determined that the before the study special education teachers in this study working with CSN associated art with creativity and the use of imagination and thought that it was a facilitating agent for cognitive skills. It was also noted that art played an effective role in the process of getting to know CSN and that it was another way for children to express themselves. In addition, it was stated that art provides pleasure to CSN, that they take into consideration the appropriateness of CSN when implementing art activities and that they seek prompting techniques when necessary. On the other hand, 40% of them find art education important but do not include art activities in the Individual Education Plans of CSN. In addition, they expressed their desire for change because they observed that the parents of CSN they worked with prioritize academic skills rather than art education. At the end of the study, it was reported that art activities had a positive contribution to the artistic development of CSN and that it provided visible improvements in their cognitive, social-emotional and language development. In conclusion, all the data in the study emphasized that art education serves as a comprehensive support system for CSN.

Key Words: Preschool education, special education, children with special needs, arts education, visual arts techniques/forms.

ÖNSÖZ

Ankara Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında doktora sürecim boyunca pek çok yeni deneyim kazandım. Doktora eğitimim süresince bilgilerimi, becerilerimi genişlettim ve bir üniversite öğrencisinden bir uzmana dönüştüğümü hissettim. Bu deneyimleri elde etmemi kolaylaştıran başta tez danışmanım sayın Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR' a araştırmamın başlangıcından itibaren bana her türlü bilgi, deneyim, görüş ve önerileriyle tüm samimiyetiyle yol gösterdiği, motivasyonumu sürekli şekilde olumlu etkilediği ve sabırla benimle ilgilendiği için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çocuk kitapları ve erken okuryazarlık konusunda bana yepyeni bir bakış açısı kazandıran, her gittiğim şehirde çocuk kütüphanelerini ziyaret etmem ve çocuk kitaplarını incelemem için bende büyük istek uyandıran sayın Doç. Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ' ye teşekkürü borç bilirim. Özel gereksinimli çocuklarla sanat etkinlikleri konusunda bana yol gösteren ve araştırmamı tamamlamamda katkı sağlayan Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Seramik Bölümü öğretim üyesi sayın Doç. Dr. Caner YEDİKARDEŞ hocama teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimden bu yana çalışmamda her türlü desteğini gördüğüm Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyelerinden sayın Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU hocama tüm destekleri için sonsuz teşekkür ederim. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden sayın Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN' a sanat eğitimi ile ilgili bilgilerini benimle paylaştığı için teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu araştırmayı tamamlamamı uzun süredir bekleyen ve son zamanlarda birlikte zaman geçirmeyi sürekli ertelediğim tüm aileme ve arkadaşlarıma bana her zaman destek oldukları ve sabrettikleri için çok teşekkür ederim.

Sanat etkinliklerini uyguladığım anaokulundaki öncelikle birlikte çalışmaktan çok keyif aldığım özel gereksinimli çocuklarıma, ebeveynlerine, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerine ve okulun tüm personeline bana destekleri için minnettarım. Özel gereksinimli çocuklarla çalışırken, çocuklar benim yol göstericim oldu ve ben onlardan akademik ve sosyal-duygusal alanda pek çok şey öğrendim. Ancak kendimi sürekli geliştirebileceğim yeni yolların olacağını ve özel gereksinimli çocuklardan öğreneceğim daha pek çok şeyin olduğunu biliyorum. Özel gereksinimli çocukların sanat etkinlikleri sürecinde yaşadıklarını görmek ve onların tepkilerini belirlemek hem alan yazın hem de benim için öncü bir çalışma oldu. Bu deneyim, daha geniş kapsamlı araştırmaların temelini atma potansiyeli taşıdığı için umut vericidir. Çalışmamın özel eğitim, okul öncesi eğitimi ve sanat eğitimi alanlarında ilgili tüm paydaşlara yol gösterecek nitelikte olduğu düşüncesiyle çok mutluyum. Tüm çocuklar geleceğimiz, yolları hep aydınlık olsun.

Emel ERGİN

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Erken Çocukluk Dönemi	1
Özel Gereksinimli Çocuklar	2
Sanat Eğitimi	3
Çocukların Sanatsal Gelişimi	4
Sanat Eğitiminde Bütünsel Çocuk Gelişimi Modeli	7
Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sanat Eğitimi	9
Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Eğitimi	14
Zihin Yetersizliği Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar	15
Dil-Konuşma Yetersizliği Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar	15
Otizm Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar	16
Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar	17
Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Sanat Eğitiminin Amaçları	18
Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuklara Katkıları	18
İnce Motor Becerilere Sağladığı Katkılar	19
Bilişsel Gelişim Alanına Sağladığı Katkılar	19
Dil Gelişimi Alanına Sağladığı Katkılar	20
Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına Sağladığı Katkılar	20
Yaratıcılığa Sağladığı Katkılar	22
Estetik Gelişime Sağladığı Katkılar	22
Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yaklaşımlar	23
Kendini İzleme	26
Problem	27
Amaç	32
Önem	32
Varsayımlar	35
Sınırlılıklar	35
Tanımlar	35
BÖLÜM 2	37
YÖNTEM	37
Araştırmanın Modeli	37
Araştırmanın Uygulama Süreci	38
Katılımcılar	40
Çalışma Grubu (Özel Gereksinimli Çocuklar)	40
Ebeveynler	43
Okul Öncesi Öğretmenleri	43
Özel Eğitim Öğretmenleri	44

Araştırmacı	44
Bağımsız Gözlemci	45
Veri Toplama Araçları	45
Katılımcılara Yönelik Veri Toplama Araçları	47
Bilgi Formları	48
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları	48
Gelişim Gözlem Formu	50
Kendini İzleme Formu	51
Görsel- İşitsel Materyaller	54
Araştırmacı Günlüğü	55
Sanat Portfolyoları	55
Araştırmanın Geçerlik-Güvenirliğine Yönelik Veri Toplama Araçları	56
Uzman Teyidi Formu	56
Uygulama Güvenirliği Formu	56
Sanat Eğitiminde Kullanılan Materyal-Sanat Etkinlikleri	57
Sanat Etkinliklerinin Yapıldığı Ortam	60
Sanat Etkinliklerinde Kullanılan Araç-Gereçler ve Materyaller.....	61
Araç-Gereçler	61
Sanat Materyalleri	61
Pilot Çalışma	62
Verilerin Toplanması	63
Verilerin Çözümlemesi	65
Verilerin Analizi	66
Geçerlik-Güvenirlik	67
Etik İlkeler Uyumluk	68
BÖLÜM 3.....	71
BULGULAR ve YORUMLAR.....	71
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	71
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	89
Farklı Sanatsal Öğelerin/Tekniklerinin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgular	90
Çalışma Grubunda Yer Alan Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimi..	139
Araştırma Öncesinde Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerileri ..	140
Araştırma Sonunda Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerileri	141
Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimine Yönelik Genel	
Değerlendirme	166
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	168
Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	231
Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	236
Araştırma Öncesi Ebeveyn Görüşleri	236
Araştırma Sonunda Ebeveyn Görüşleri	253
Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	271
Araştırma Öncesi Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri	271
Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri	287
Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	298
Araştırma Öncesinde Özel Eğitim Öğretmenleri Görüşleri	299
Araştırma Sonunda Özel Eğitim Öğretmenleri Görüşleri	312
Araştırma Sonunda Ebeveyn, Okul Öncesi Öğretmeni ve Özel Eğitim	
Öğretmeni Görüşlerinin Birlikte Değerlendirilmesi	319
Araştırmanın Güçlü ve Zayıf Yönleri	321

BÖLÜM 4.....	325
SONUÇLAR ve ÖNERİLER	325
Sonuçlar	325
Öneriler	328
KAYNAKLAR.....	333
EKLER	353
EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni	354
EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni	355
EK 3. Araştırma Onam Formu.....	356
EK 4. Uygulama Güvenirliği Formu (UGF).....	358
EK 5. Bilgi Formları (BF).....	359
EK 6. Görüşme Kılavuzu (GK)	360
EK 7. Ebeveynlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-E) ..	361
EK 8. Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-OÖ).....	362
EK 9. Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-ÖE)	363
EK 10. Gelişim Gözlem Formu (GGF)	364
EK 11. Kendini İzleme Formu (KİF).....	365
EK 12. Uzman Teyidi Formu (UTF)	368
EK 13. Örnek Bir Sanat Etkinliği Planı	369
EK 14. Video Gözlem Kılavuzu	374
BENZERLİK BİLDİRİMİ	375
ÖZGEÇMİŞ	376

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubundaki Özel Gereksinimli Çocukların Tanıları	41
Tablo 2. Özel Gereksinimli Çocuklara Ait Demografik ve Diğer Bilgiler.....	42
Tablo 3. Araştırma Soruları ve Veri Kaynakları	46
Tablo 4. Katılımcılara Yönelik Veri Toplama Araçları	47
Tablo 5. Kendini İzleme Formunda Yer Alan Maddeler ve Göstergeleri	53
Tablo 6. Sanat Etkinlikleri Kapsamında Ele Alınan Sanat Teknikleri/Türleri	58
Tablo 7. Özel Gereksinimli Çocukların ‘Bugün Ne Yaptım’ Maddesine İlişkin Yanıtları	74
Tablo 8. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Nokta Öğesine İlişkin Beceriler	90
Tablo 9. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Nokta Öğesine İlişkin Beceriler	90
Tablo 10. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Çizgi Öğesine İlişkin Beceriler	93
Tablo 11. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Çizgi Öğesine İlişkin Beceriler	93
Tablo 12. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Renk Öğesine İlişkin Beceriler.....	97
Tablo 13. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Renk Öğesine İlişkin Beceriler	98
Tablo 14. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Boya Türleri-Boyama Tekniklerine İlişkin Beceriler	100
Tablo 15. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Boya Türleri-Boyama Tekniklerine İlişkin Beceriler	101
Tablo 16. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Baskı Tekniklerine İlişkin Beceriler.	103
Tablo 17. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Baskı Tekniklerine İlişkin Beceriler ...	105
Tablo 18. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Kâğıt Sanatlarına İlişkin Beceriler ...	107
Tablo 19. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Kâğıt Sanatlarına İlişkin Beceriler	108
Tablo 20. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Sanatın Öğelerine İlişkin Beceriler ..	110
Tablo 21. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Sanatın Öğelerine İlişkin Beceriler	111
Tablo 22. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Kolaj Öğesine İlişkin Beceriler	113
Tablo 23. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Kolaj Öğesine İlişkin Beceriler	113
Tablo 24. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Dikiş Dikme-Dokumaya İlişkin Beceriler	116
Tablo 25. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Dikiş Dikme-Dokumaya İlişkin Beceriler	117
Tablo 26. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Mozaik Sanatına İlişkin Beceriler	118
Tablo 27. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Mozaik Sanatına İlişkin Beceriler	119

Tablo 28. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Doğal/Atık/Sanat Materyalleriyle Çalışmaya İlişkin Beceriler	121
Tablo 29. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Doğal/Atık/Sanat Materyalleriyle Çalışmaya İlişkin Beceriler	122
Tablo 30. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Kıl Tekniğine İlişkin Beceriler	124
Tablo 31. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Kıl Tekniğine İlişkin Beceriler	125
Tablo 32. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Fotoğrafçılık Tekniğine İlişkin Beceriler	128
Tablo 33. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Fotoğrafçılık Tekniğine İlişkin Beceriler	129
Tablo 34. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Sanat Eleştirisi Tekniğine İlişkin Beceriler	132
Tablo 35. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Sanat Eleştirisi Tekniğine İlişkin Beceriler	133
Tablo 36. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Alan Gezisine İlişkin Beceriler	136
Tablo 37. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Alan Gezisine İlişkin Beceriler	137
Tablo 38. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen İnce Motor Gelişimi Alanındaki Beceriler	169
Tablo 39. Araştırma Sonunda Gözlemlenen İnce Motor Gelişimi Alanındaki Beceriler	171
Tablo 40. Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Bilişsel Gelişim Alanındaki Beceriler	174
Tablo 41. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Bilişsel Gelişim Alanındaki Beceriler	176
Tablo 42. Araştırma Öncesi Gözlemlenen Dil Gelişimi Alanındaki Beceriler	185
Tablo 43. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Dil Gelişimi Alanındaki Beceriler	188
Tablo 44. Araştırma Öncesi Gözlemlenen Sosyal-Duygusal Gelişim Alanındaki Beceriler	196
Tablo 45. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Sosyal-Duygusal Gelişim Alanındaki Beceriler	198
Tablo 46. Araştırma Öncesi Gözlemlenen Öz Bakım Gelişimiyle İlgili Beceriler	210
Tablo 47. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Öz Bakım Gelişimiyle İlgili Beceriler	212
Tablo 48. Araştırma Öncesi Gözlemlenen Yaratıcılık Gelişimi Alanındaki Beceriler	215
Tablo 49. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Yaratıcılık Gelişimi Alanındaki Beceriler	216
Tablo 50. Araştırma Öncesi Gözlemlenen Estetik Gelişim Alanındaki Beceriler	224
Tablo 51. Araştırma Sonunda Gözlemlenen Estetik Gelişim Alanındaki Beceriler	226
Tablo 52. Araştırma Öncesi Ebeveynlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar	237

Tablo 53. Araştırma Öncesinde Ebeveyn Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin ÖG Çocuklara Katkıları	245
Tablo 54. Araştırma Sonunda Ebeveynlerle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar	252
Tablo 55. Ebeveyn Görüşlerine Göre Araştırma Sürecinde ÖG Çocukların Gelişim Gösterdikleri Alanlar	253
Tablo 56. Araştırma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar	272
Tablo 57. Araştırma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmeni Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin ÖG Çocuklara Katkıları	276
Tablo 58. Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar	288
Tablo 59. Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşüne Göre ÖG Çocukların Gelişim Gösterdikleri Alanlar	289
Tablo 60. Araştırma Öncesinde Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan İlk Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar	300
Tablo 61. Araştırma Öncesinde Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin ÖG Çocuklara Katkıları	303
Tablo 62. Araştırma Sonunda Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Son Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar	313

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Görsel 1. Uygulama Süreci Akış Planı	40
Görsel 2. Sanat Eğitimi Programının Uygulandığı Ortam	60
Görsel 3. KİF in Birinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar	72
Görsel 4. KİF in Birinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar	72
Görsel 5. KİF in İkinci Maddesine Verilen Bir Yanıt	76
Görsel 6. KİF in İkinci Maddesine Verilen Bir Yanıt	77
Görsel 7. KİF in Üçüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt	78
Görsel 8. KİF in Üçüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt	78
Görsel 9. KİF in Üçüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt	79
Görsel 10. KİF in Dördüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt	80
Görsel 11. KİF in Dördüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt	81
Görsel 12. KİF in Beşinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar	82
Görsel 13. KİF in Beşinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar	83
Görsel 14. KİF in Altıncı Maddesine Verilen Bir Yanıt	85
Görsel 15. KİF in Yedinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar	86
Görsel 16. KİF in Yedinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar	86

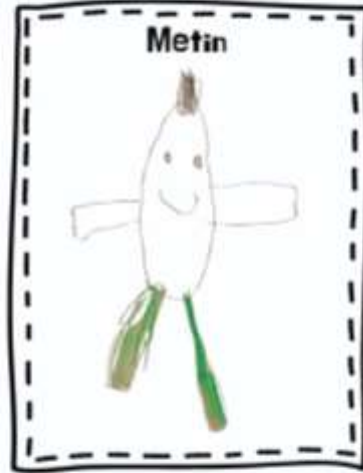
KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖG	Özel Gereksinimli
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği



Bu araştırma, altı özel gereksinimli çocuğun bütünsel gelişim serüvenini anlatmaktadır. Bu özel çocuklar olmadan bu tez asla tamamlanamazdı. Bu nedenle, araştırmada en fazla teşekkürü hak eden kişiler bu çocuklardır.

Tüm çocuklara...



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli (ÖG) çocukların sanatsal gelişimini izlemeyi amaçlayan bu araştırmanın giriş bölümünde kuramsal çerçeve, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve araştırmada yer alan kavramların tanımları yer almaktadır. Kuramsal çerçeve kapsamında ÖG çocuklar, sanat eğitimi ve ÖG çocukların sanat eğitimiyle ilgili konular ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

Erken Çocukluk Dönemi

Erken çocukluk olarak bilinen yaşamın ve ilkokulun başladığı dönemlerde (0-8 yaş), çocukların belirli deneyimlerin hayati önem taşıdığı oldukça hassas bir aşamadan geçtiği artık çok iyi bilinmektedir. Çocuklar bu dönemde, gelişimin tüm alanlarında oldukça hızlı ve önemli ilerlemeler kaydederler. Bu dönem, küçük yaştaki çocuklara temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı, yaşama uyum sağlamaya esas oluşturacak temellerin atıldığı bir dönemdir. Çocukluğun bu aşamasında, motor becerilerin, sosyal-duygusal sağlığın, dil yeterliliğinin ve bilişsel yeteneklerin gelişimini desteklemek ve çocukların içinde yaşadıkları toplumun benimsediği değerlerle tutarlı davranışlar sergilemeleri için desteklenmeleri çok önemlidir. Bunun gibi, kendi anadillerini doğru konuşmaları ve erken dönemlerden itibaren ilkokula hazır olmaları gereklidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu kazanımları elde etmek için çocuklar erken yaşlardan itibaren eğitim almak amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarına devam eder. Temel eğitimin ilk adımı olan okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin ve kişiliğinin şekillenmesinde hayati bir rol oynar. Uzun vadeli etkileri göz önüne alındığında, bu kritik dönemde yüksek kaliteli eğitimin sağlanması çok önemli hale gelir (Yavuzer, 2003). Bu kurumlarda ise çocukların farklı alanlarda (Türkçe, sanat, fen, müzik, sosyal, hareket ve sağlık, matematik) beceriler edinmeleri için öğretmenlerin farklı etkinliklere yer vererek çocukları desteklemeleri beklenir (MEB, 2024).

Her çocuğun başlangıç anları hayati öneme sahiptir (UNICEF, 2024). Çocukların her alanda sağlıklı büyümelerinin teşvik edilmesinin yanı sıra erken çocukluk döneminin anlaşılmasına ve problemlerinin çözülmesine öncelik verilmesi toplumlar için çok önemli

bir endişe kaynağıdır (Gholami Vnovel vd., 2018). Toplumda olduğu gibi okul öncesi sınıflarda da benzersiz bireysel farklılıklar sergileyen çok sayıda çocuk vardır. Bunların arasında özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bir grup *özel gereksinimli çocuk* da bulunmaktadır.

Özel Gereksinimli Çocuklar

Özel gereksinimli çocuk (ÖG çocuk) terimi, başarı için öğrenme potansiyellerini optimize etmek amacıyla bireyselleştirilmiş eğitime ve uyarlamalara ihtiyaç duyan her çocuğu kapsar (Andrus, 2012). Ülkemizde yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (ÖEHY) (MEB, 2018) göre ÖG çocuk, *bireysel ve gelişimsel özellikleriyle eğitim nitelikleri akranlarından önemli ölçüde farklı olan bireydir*. Bu çocuklar, birbirinden farklı yetersizlik türlerine sahip çocuklardır ve yetersizlik düzeyine göre Hafif/Orta/Ağır/Çok Ağır düzey olmak üzere sınıflandırılırlar. ÖG çocuklar otizmi olan, zihinsel, görme ve işitme yetersizliği olan çocukları ve özel yetenekli çocukları kapsar (MEB, 2020). Alan yazında özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için genellikle *özel gereksinimli çocuk* ifadesi kullanılmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada da 'özel gereksinimli (ÖG) çocuk' ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2023 yılı raporuna göre dünya genelinde bir milyardan üzerinde ÖG birey bulunmaktadır ve bu sayı toplam nüfusun yaklaşık %10'unudur (WHO, 2023). Bunun gibi, çocuklara ilişkin eğitim, sağlık gibi meselelere odaklanan Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, 18 yaşın altında ÖG olan yaklaşık 240 milyon çocuğun bulunduğunu bildirmiştir (UNICEF, 2021). Amerikan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi ise ÖG olmaya yönelik artan farkındalıktan da kaynaklanabilecek şekilde yakın gelecekte ÖG çocuk sayısının artarak devam edeceğini bildirmektedir (ACDD, 2023). ÖG çocuklar/bireyler ve aileleri, engelli olmayan bireylerle karşılaştırılabilir bir yaşam kalitesine ulaşmak için genellikle ek eğitim desteğine ihtiyaç duyar ve artan harcamalarla karşı karşıya kalırlar (WHO, 2023).

Ülkemizde ÖG çocuklara ilişkin istatistiklere göz atıldığında ise Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteninde toplam nüfusun yaklaşık %7'sinin ÖG bireylerden oluştuğu; ÖG ve ağır engelli bireylerin sayısının yaklaşık 3,3 milyon olduğu görülmektedir (ASHB, 2021). Oldukça yeni bir rapora göre ise Türkiye'nin nüfusunun yaklaşık %26'sı çocuklardan oluşmaktadır. Özel eğitim alan ve Engelli Sağlık Kurulu Raporu bulunan 18 yaş altı ÖG çocuk sayısı ise 500 binin üzerindedir ve bu sayı örgün eğitimdeki çocukların %2,6'sını

oluşturur (TÜİK, 2024). Bu istatistikler yalnızca yetkili hastanelere başvuranları temsil ettiğinden özellikle erken çocukluk döneminde bu sayının daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. ÖG çocukların yakın çevresinde bulunan ebeveynlerini ve birlikte çalıştıkları çeşitli alan uzmanlarını ya da öğretmenleri düşündüğümüzde ÖG olmanın toplumun önemli bir bölümünü doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendirdiği söylenebilir. Dolayısıyla bu, adil ve erişilebilir desteklere olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

Uzun yıllar boyunca, ÖG çocuklar çok sayıda eşitsizlikle karşı karşıya kalmış, bu eşitsizlikleri gidermek için sınırlı düzeyde anlamlı eylem gerçekleştirilmiştir. Önemli ve kalıcı bir değişime ulaşmadaki zorluklara rağmen, bu çocukların gerekli desteği alma haklarının korunması zorunludur (Schormans, Hutton, Blake, Earle ve Head, 2021). ÖG çocuklar hayata dezavantajlı olarak merhaba dedikleri için desteklenmelidir. Topluma katılımlarının, kaliteli eğitime erişimlerinin, seslerini duyurabilmelerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılması büyük önem taşır. Bu engelleri aşmanın etkili yaklaşımlarından biri de *sanat eğitimi*dir ve sanat hem bir öğretim hem de bir müdahale yöntemi olarak ÖG çocukların hizmetindedir (Santos ve Carvalho, 2014).

Sanat Eğitimi

İster çizim yapmak ister boyamak isterse de bir sanat tekniğini uygulamak olsun, bir sanatsal süreci deneyimlemek, çocukların büyürken gelişimlerinin ayrılmaz bir parçası olan etkinlikler arasındadır (Kukkoneng ve Chang-Kredl, 2018). Sanat, kendi disiplinine özgü materyalleri olan ve çocukların bir anlamı aktarmasını sağlayan bir anlatım aracıdır (Read, 1981). Pek çok kişi sanatın öncelikle ünlü bir tabloyu kopyalamak veya özel bir gün için el yapımı bir hediye hazırlamak gibi görsel olarak çekici bir şey yaratmakla ilgili olduğuna inanır (Fernando-Smith, 2023). Ancak, sanat eğitimi, tüm çocukların bütünsel gelişiminde önemli bir destek aracı ve yaratıcılık için vazgeçilemez bir etkinlik türüdür (Buyurgan ve Buyurgan, 2020). Sanat, her şeyden önce bir etkinliğin sonunda duvara ya da buzdolabının kapağına asılan bir kâğıt değildir: Deneyimin ta kendisidir (Malley, 2017).

Sanat etkinlikleri aracılığıyla çocuklar, farklı malzeme ve teknikleri deneyerek yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarma fırsatı bulurlar (Eisner, 2002). Ayrıca görsel, mekânsal zekâ, görsel duyarlılık ve estetik algı gibi önemli beceriler de geliştirirler. Bu etkinlikler, çocukları hem bireysel hem de grup ortamlarında düşünce ve duygularını ifade etmeye teşvik ederek sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle sanatsal konuşma

yapmaları için cesaretlendirir. Çocukların sanata ve sanatçılara yoğun ilgi göstermesi, sanatı onlar için en cazip etkinliklerden biri haline getirmesiyle dikkat çeker (Schiller, 1995).

Sanat etkinliklerine katılmak çocuklara kendilerini ifade etme ve başkalarıyla etkileşime geçme şansı vererek mutluluk düzeylerinde önemli bir artışa yol açar (Karagiorgakis, 2013). Bu özellikle yazma veya konuşma yoluyla etkili iletişim kurmada zorluk yaşayan küçük çocuklar için geçerlidir (Jansson ve Schillereff, 1980; Matthews, 2003). Araştırmalar sanat eğitiminin ÖG çocukların çoğunluğunun eğlenceli ve tatmin edici bulduğu bir disiplin olduğunu göstermektedir (Çevirgen, Aktaş ve Kot, 2018; Mason, Steedly ve Thormann, 2004).

Okul öncesi dönemdeki çocukların devam ettiği okullarda etkinlikler hazırlanırken dikkate alınan programda, okul öncesi eğitimin niteliğini ve tüm çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla sınıflarda sanat etkinliklerine yer vermenin önemi sıklıkla vurgulanmakta ve bu etkinliklerinin yaratıcılığı, hayal gücünü ve kendini ifade ederek iletişim becerilerini geliştirmeyi desteklediği bildirilmektedir. Ayrıca, okul öncesi dönemdeki çocukların çeşitli sanat türlerini ve tekniklerini anlamalarını, sanat eserlerini incelemelerini, sanatı takdir etmelerini ve çeşitli sanatsal uygulamalar yapmalarını destekleyecek çalışmaların yapılmasının gerekliliğinden söz edilmektedir (MEB, 2024). Bu nedenle, çocukların sanatsal gelişim basamaklarının bilinmesi ve sanat etkinliklerinin buna göre planlanması önemlidir.

Çocukların Sanatsal Gelişimi

Tarih boyunca sanatsal gelişim aşamalarını kategorize etmeye yönelik en yaygın olarak tanınan, yapılandırılmış ve evrensel olarak kabul gören yöntem Lowenfeld'e (1957) atfedilmektedir. Sanat eğitiminde öncü olan Lowenfeld, çocukların çizimlerinin onların büyümelerini, düşünce organizasyonlarını ve bilişsel gelişimlerini temsil ettiğini belirterek doğrusal/sanatsal gelişimin aşamalarını şu sırayla açıklamıştır:

1. Karalama Dönemi (2-4 yaş)
2. Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)
3. Şematik Dönem (7-9 yaş)
4. Gerçekçilik Dönemi (9-11 yaş)
5. Mantık Dönemi (11-13 yaş)

6. Karar Dönemi (13-17 Yaş)

Karalama Dönemi (2-4 Yaş)

Küçük çocuklar yaratıcı olmaya doğuştan eğilimlidir ve bu nedenle genellikle sanatsal olan ya da olmayan materyallerle oynamaktan hoşlanırlar. Dolayısıyla, ilk yaşlarda bir iz bırakabilen nesneler ya da boyalar/kalemler kâğıt üzerinde değil de ağıza götürülür (Di Leo, 2003). Yetişkinler bu keşifleri hiçbir şeye benzetmeseler de bu süreçteki en önemli kişi kendileri olduğu için öncelikli amaçları kendilerine neşe getirmektir (Luckenbill, 2017).

Zaman içinde, sanatsal ifadenin temeli olan ilk ‘çizgiler’ çizilmeye başlanır. Çocuğun ince ve kaba motor koordinasyonunun geliştiği, el ve göz hareketlerini senkronize etmeye çalıştığı iki yaş civarında ilk çizgilerini yapmasıyla başlayan bu aşama, yaklaşık dört yaşında ilk sembolün ortaya çıkmasına kadar devam eder. Bu dönemde çocuklar farkında olmadan ya da ebeveynleri tarafından kendilerine verilen bir tebeşirle, kalemle veya iz bırakacak ruj gibi bir şeyle duvarları, yerleri çizmeye başlar. Bir çocuk kazara ilk çizgisini çizdiğinde, bu eylemi incelikli bir beceri haline gelinceye kadar tekrarlamaktan büyük keyif alır. Çocuğun ince motor becerileri zamanla geliştikçe, dikey çizgilerden yatay çizgilere ve sonunda eğrilere doğru ilerler. Bu aşamaları tamamladıktan sonra çocuk, dönme hareketiyle daire ve spiral çizme yeteneğini keşfeder. Yaşları daha büyük olan çocuklar, yaptıklarının bir şeye benzemesi için daha fazla çaba gösterir. Ancak genel olarak araştırmacılar, bir çocuğun ilk karalamalarının belirli bir şeyi temsil etme amacı taşımadığı konusunda hemfikirdir (Alakuş ve Mercin, 2009; Di Leo, 2003; Yavuzer, 2003).

Çocukluğun ilk aşamalarında bebeklerin duyularını kullanarak dünyayı keşfetme konusunda doğuştan bir yönelimi vardır. Nihai sonuca pek dikkat etmeseler bile nesnelerle denemeler yapmaktan, keşif deneyimini benimsemekten büyük zevk alırlar (Luckenbill, 2023). Ancak, bu dönemde çoğu ebeveynin bazı sanat türleriyle ilgilenmediği, ailelerin yaklaşık %20'sinin bebek ve küçük çocuklarını sanat eğitimiyle ilgili bir etkinliğe yönlendirmediği, ailedeki küçük çevresel desteği yeterli sandıkları, bırakın 3 yaşından küçük çocuğu olan aileleri çocukların sanat eğitimi üzerine de çok az araştırma yapıldığı da bir gerçektir (Liu, Hong, Feng, Li, Wang ve Pan, 2019). Bu erken dönemde, sanat eğitimi teşvik etmek çok önemli olduğu için ebeveynlerin kendileri bir sanatçı olmasalar veya pahalı sanat malzemelerine yatırım yapmasalar bile yaratıcılığı

teşvik edecek şekilde sanatsal etkinlikler yapılmalıdır (Fernando-Smith, 2023; Rende, 2023).

Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)

‘İlk temsili girişimler’ (Lowenfeld ve Brittain, 1970) olarak da adlandırılabilir. Çocuğun yaklaşık dört yaş civarında olduğu bu dönemde, neyi temsil etmeye çalıştıklarını tam olarak belirlemek zor olsa da, çocuklar genellikle kolayca tanınabilecek şekiller çizmeye başlar. Beş yaşına geldiklerinde ise çizimlerinde insanları, evleri veya ağaçları tanımlamaya başlamış olurlar.

Altı yaşına geldiklerinde odak noktaları şekil ve formlara kayar ve yarattıkları sanat türünü etkileyecek çeşitli unsurlar ortaya çıkar. Bu aşama, çocuğun sembolik düşünme, bağlantı kurma, kategorize etme ve sayıları anlama becerisinin giderek geliştiği şema öncesi dönemin bir parçası olarak kabul edilir. Bu dönem boyunca, çocuk kendisini çevresinin ayrılmaz bir parçası olarak görmeye; çizim yapma, düşünme, öğrenme arasındaki bağlantıları ortaya çıkarmaya başlar. Ayrıca, duyguların rehberliğinde hissettiğini resmettiği için resimler sanatçısına yani çocuğa ve ailesine odaklanır. Sanatsal anlatımını engelleyen, şematik figürlere yol açan hiçbir kısıtlama ya da kaygı yoktur. Altıncı yaşına girerken çocuğun sanatsal yetenekleri iyice gelişmeye başlar. Bu büyümenin göze çarpan işaretlerinden biri gerçekçi modellerin ortaya çıkmasıdır. Resimlerinin çoğunda kahverengi gövdeli ve yeşil yapraklı ağaçlar, kâğıdın köşesinde konumlanmış canlı sarı bir güneş bulmayı bekleyebilirsiniz. Sanat eserleri inanılmaz derecede sınırsız, basit ve canlıdır ve çoğu zaman sembollerin şeklini alır. Rengi özgürce kullanırlar. Estetik kaygısı taşımadan sınırsız bir özgüven sergilerler. Ancak, yakın çevrenin güçlü etkisi nedeniyle yaratıcılıklarına zarar verebilecek şekilde önceden öğrenilmiş şablon çizimlerini kopyalama eğiliminde de olabilirler (Artut, 2013) ya da gerçekçi sanat eserleri oluşturamazlarsa hayal kırıklığı yaşayıp sanattan uzak durmayı tercih edebilirler (Di Leo, 2003).

Bu aşama aynı zamanda çocuğun okul öncesi deneyiminin de başlangıcı olan döneme denk gelir. Okul, çocuklara sanatı keşfetmeleri ve bu sanata karşı sevgi geliştirmeleri için eşsiz bir ortam sağlar (Robb, Jindal-Snape ve Levy, 2021). Çocukluk döneminde geliştirilen sanat becerileri ve deneyimleri gelecekteki sanatı büyük ölçüde etkilediğinden, kurumun sanat eğitimi müfredatının değerlendirilmesi, çocuklara yaratıcı

bir alan belirlenmesi ve onların özgün yaratımlarına değer veren bir yaklaşımın teşvik edilmesi büyük önem taşır (Haanstra, 2010).

Şematik Dönem (7-9 yaş)

Şematik dönem boyunca çocukların inanılmaz miktarda enerjisi olur ve bunu harcamak için çeşitli etkinliklerle aktif olarak meşgul olmaya da büyük önem verirler. Bu enerjiyi kullanmak ve öğrenmelerini güçlendirmek için iyi tasarlanmış sanat etkinliklerini devreye sokmak oldukça faydalı olabilir. Bu, çocukların sanat eğitiminin değerini ve önemini takdir etmelerini ve anlamalarını sağlayabilir. İyi planlanmış sanat etkinliklerine yer vererek, çocukların sadece öğrenmesi değil aynı zamanda öğrendiklerinin kalıcı olması da sağlanabilir. Ayrıca bu dönemdeki çocuklar sözlü iletişimi tercih etme, kavramlar, nesneler ve olaylar arasında mantıksal bağlantılar kurabilme becerisi gibi bilişsel gelişim özellikleri de gösterdikleri için giderek artan ve farklılaşan biçimlerdeki formların kullanımı tekrarlanır. Çocuk iki boyutlu ve uzamsal resimler çizmeye başlar. Bu çizimler nesnelerin gerçek algısı değil, çocuğun bildiklerini ve kavramlarını yansıtır. Resimler giderek detaylanır (Artut, 2017; Fox ve Schirmacher, 2014).

Sanat Eğitiminde Bütünsel Çocuk Gelişimi Modeli

Fox ve Schirmacher'e (2014) göre küçük çocukların gelişimini incelerken fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve yaratıcı boyutların dikkate alınması gereklidir. Bu boyutlar birbirine bağlıdır ve bir boyut diğerlerini etkileyebilecek özelliktedir. Dolayısıyla, bu boyutları keşfederek sanatın çocukların genel gelişiminde nasıl bir rol oynadığı da anlaşılabilir. Küçük çocukları kapsamlı bir şekilde anlamak için onların aşağıdaki alanlardaki gelişimlerini incelemek önemlidir:

Fiziksel Boyut

Bu kapsamda kaba ve ince motor becerileri, el-göz koordinasyonu ve duyuşsal gelişim analiz edilir. Sanat etkinliklerine katılmak değerli bir deneyim sunar ve hem kaba hem de ince motor becerilerini deneyimleme ve geliştirme şansı sunar (Fox ve Schirmacher, 2014).

Sosyal Boyut

Bu boyutta çocuklar kişisel gelişime ve sosyal etkileşime odaklanırlar. Sanat aracılığıyla bireyselliklerini ifade ederler ve kendileriyle ve başkalarıyla olan ilişkilerini

keşfederler. Yarattıkları her sanat ürünü, diğerlerinden farklı, benzersiz kimliklerinin bir temsilidir. Sanat, aynı zamanda çocuklara rahatlık duygusu sağlar ve yeteneklerini ve sınırlarını anlamalarına yardımcı olur. Bireyler sosyal ortamda yaşar ve başkalarıyla olumlu etkileşimler sosyal bir ortamda çok önemlidir. Çocuklar sanat malzemelerini kullanarak sosyal oyunlar oynadıklarında hayal güçlerini geliştirir, birbirleriyle fikir paylaşımında bulunur ve sosyal becerilerini geliştirirler. Bunun gibi, sanat merkezindeki kurallar da hem grubun hem de materyallerin güvenliğini sağlarken, sıra alma, örgütlenme, temizlik gibi önemli sorumlulukları da öğretir (Fox ve Schirrmacher, 2014).

Duygusal Boyut

Bu boyut, kişisel düşünceleri, kişiliği ve mizacını araştırır. Sanat duygusal tatmin kaynağıdır. Pek çok çocuk sanatsal faaliyetleriyle mutluluk, sevinç ve gurur yaşar. Bu olumlu duygular zihinsel refaha ve duyguların sağlıklı ifade edilmesine katkıda bulunur. Sanat ayrıca çocukların kendileri için duygusal önem taşıyan nesneler, fikirler, insanlar veya olaylar hakkında sözsüz iletişim kurmalarına da olanak tanır. Üstelik hayal kırıklığı ve korku gibi olumsuz duyguların paylaşılması için bir platform sağlar. Sanat özünde olumsuz duygu ve tepkilerin olumlu ve kabul edilebilir bir biçimde ifade edilmesine olanak tanır. Benzer şekilde, sanat sayesinde çocuklar yalnızca kendi duygularını ifade etmeyi değil, aynı zamanda başkalarının duygularını anlamayı ve empati kurmayı da öğrenirler (Fox ve Schirrmacher, 2014).

Bilişsel Boyut

Düşünme, problem çözme, keşif, dil, merak, neden-sonuç ilişkisi, problem çözme gibi kavramlar bu boyutta incelenir. Sanat, öğrenme ve akademik performans çeşitli şekillerde birbirine bağlıdır ve iç içe geçmiş durumdadır. Fikir, olgu ve deneyimleri sanata dönüştürmek pek çok düşünme, problem çözme, neden sonuç ilişkisi, iletişim kurma, kavram öğrenme ve karar verme becerisini gerektirir (Fox ve Schirrmacher, 2014).

Yaratıcılık Boyutu

Bu boyutta, orijinal düşünmeyi, hayal kurmayı ve çocukların ister kelimelerle ister sözsüz yollarla kendilerini ifade etmelerinin çeşitli yolları ele alınır. Sanat, çocukların yaratıcılıklarını, özgünlüklerini ve bireyselliklerini ortaya çıkarabilecekleri bir tuval sağlar. Çocukların sanatsal ifadeleri bazı benzerlikler taşısa da, birbirlerinden gerçekten

benzersizdirler. Sanat, hayal gücü yüksek çocuklar için fantezilerinin gerçekleşmesine olanak tanıyan değerli bir çıkış noktası görevi görür. Yaratıcılığı beslemek için gerekli olan keşif, araştırma, deney ve icatları teşvik eden açık uçlu bir etkinliktir (Fox ve Schirrmacher, 2014).

Özetle, tüm bunlara daha yakından baktığımızda sanatın çocuk gelişimiyle ne kadar bağlantılı olduğu ortaya çıkar. Çocuklara yönelik sanat eğitimi girişimleri tasarlanırken bu anlayış çok önemlidir. Aynı zamanda, çocuklar için sanat eğitimi programları hazırlanırken sanat ve çocuk gelişimi hakkındaki bu bilgilerden yararlanılabilir. Dünya genelinde milyarlarca bireyin ÖG olması, sanat eğitimi müfredatına ÖG çocukların dâhil edilmesini zorunlu hale getirmiştir (Kallio-Tavin, 2020). İstatistiklere göre, ÖG çocuk ve bireyler toplumumuzun önemli bir kısmını oluşturduğuna göre (TÜİK, 2021), sanat eğitimine ilişkin her türlü planlamalarda ÖG çocukların özelliklerinin yakından tanınması oldukça önemlidir.

Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sanat Eğitimi

Eşref Armağan, Muhammed Yalçın, Frida Kahlo gibi isimleri birbirine bağlayan nedir?: ÖG olmaları ve sanata derin bir ilgi duymalarıdır. Ayrıca alan yazında, Eşref gibi görme yetersizliği olan (Hayhoe, Cohen ve Carrizosa, 2019), Muhammed gibi zihinsel işlevlerde yetersiz (Laçınbay ve Yılmaz, 2018), Van Gogh (Wikipedia, 2023) gibi otizmle ilişkili özellikler sergileyen veya kavrama düzeyi daha yavaş olan çok sayıda dünyaca ünlü sanatçının altı çizilmektedir. Çoğu birey gibi, ÖG çocukların da sanatla uğraşma konusunda kendilerine özgü deneyimleri vardır (Loesl, 2012).

ÖG bireyleri/çocukları güçlendirmek, hayata yetersizliklerle dolu bir şekilde başlamanın zorluklarıyla karşı karşıya oldukları için çok önemlidir. Toplumla aktif olarak bütünleşmenin ve kaliteli eğitime erişimlerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılması, seslerinin duyurulması bir zorunluluktur. Sanat eğitimi, bu engellerin aşılmasında değerli bir çözüm sunar. Sanat eğitimini deneyimleyen ÖG çocuklar sadece eğitim almakla kalmaz aynı zamanda gerçek hayat senaryolarına da aktif katılımlarını teşvik eden bir müdahaleye de katılmış olur. Bu yaklaşım onların yeteneklerini geliştirir ve bağımsızlıklarını destekler (Santos ve Carvalho, 2014).

Birleşmiş Milletlerin raporuna göre, yetersizliği olan bireyler normal şartlarda dahi eğitim, sağlık gibi temel hizmetlere erişimde ve topluma tam katılımda çeşitli

zorluklarla karşılaşmaktadır. Bazı durumlarda ÖG çocukların karşılaştığı bu eşitsizlikler daha da artmakta ve ek riskler de ortaya çıkabilmektedir (UN, 2020) Schormans ve diğerlerinin (2021) işaret ettiği gibi, ÖG bireylerin/çocukların yaşam koşullarının dikkate alınmaması, onların hizmetlere erişimlerini önemli ölçüde etkiler. Aynı durum sanat eğitimi için de geçerlidir. Sanat, ÖG çocuklara yönelik müfredatın önemli bir parçası olmasına rağmen, öğretimde kullanılan yöntem ve materyaller her zaman bu çocuklar düşünülerek tasarlanmamaktadır (Loesl, 2012).

ÖG çocuklar kendilerini ifade etmek için sanat etkinliklerini uygulamaktan keyif alırlar (Ikeda, Oe, Kitajima ve Shibata, 2023). Bu çocuklar çizim, resim, kil ve kâğıt el sanatları gibi büyüleyici sanat ürünleri yaratma yeteneğine sahiptir. Yaptıkları değerlendirildiğinde, bu sanat eserlerinin, yakın sosyal ve fiziksel çevrelerindeki önemli deneyimlerine dair benzersiz bakış açılarının sözlü temsilleri olduğu ortaya çıkar (Navei, Akyem ve Diabour, 2022).

ÖG çocukların sanat etkinliklerine katılımını, ilgisini ve öğrenmesini artırmak için yapılabilecek çok sayıda değişiklik ve uyarlamayla sanat etkinliklerine aktif olarak katılmak ve yardıma ihtiyaç duymadan ilerleme sağlamak mümkün olmaktadır (Eren, Geçen ve Çalış, 2019). Üstelik ÖG çocukların sanatsal çabalarını desteklemek karmaşık veya bütçeyi zorlayıcı olmak zorunda değildir. Çocuğunun yaratıcılığını keşfedebileceği bir alan yaratmak için evde veya doğada bulunan günlük malzemeler de kullanılabilir. Kâğıt havlu rulosu, renkli kâğıt, düğme, bant, yapıştırıcı, pamuk, karton ve makas gibi eşyaların tümü sanat yapmak için uygundur. Çocuklarda sanat sevgisini geliştirmek için süslü malzemelere ihtiyaç yoktur (Fernando-Smith, 2023; Rende, 2023).

ÖG çocukların sanatsal gelişimi farklı çevrelerde dengeli bir şekilde mutlaka desteklenmelidir. Bunlardan biri çocukların kendi *evleridir*. Çocuklar nasıl emeklemeden yürümeye, ağlamadan konuşmaya doğru ilerliyorsa, keşifler yoluyla ellerini ve zihinleriyle farklı sanat materyallerinin olanaklarını da keşfeder (Luckenbill, 2023). Aslında her bebek değişen derecelerde sanatsal potansiyelle doğar. Ancak uygun fırsatlar ve rehberlik yoksa belirli yetersizliklerle doğan ya da bunlardan etkilenen bebekler/çocuklar sanatsal yeteneklerini ortaya çıkaramaz (Morris-Kay, 2010). Araştırmalar, ÖG çocuğun evde sanatla erken tanışmasının, gelecekte sanatla ilgilenmesini büyük ölçüde etkilediğini göstermektedir. Ne yazık ki, sosyal imkânlardan yoksun ve ÖG küçük çocuklar çoğu zaman akranları gibi kapsamlı bir sanat eğitimi alma

fırsatına sahip değildir (Rabkin ve Hedberg, 2011). ÖG çocukların ebeveynleri ve bakıcıları da dâhil olmak üzere yetişkinler, evdeki sanatsal çabaların desteklenmesinde önemli rol oynar. Ancak sanatsal faaliyetlerin kalitesi bu yetişkinlerin sağladığı kaynaklara bağlıdır. Çocuğun bu dönemde sanatla kurduğu bağ, yetişkinlerin sanata verdiği önemle doğrudan bağlantılıdır. Sanat ebeveynlerin günlük yaşamlarında önemli bir yere sahip değilse çocuklar için de anlam taşımaz. Benzer şekilde, çocuğun sanata olan eğilimi de ailenin sosyoekonomik durumu, mesleği ve eğitim durumundan etkilenir (Robb vd., 2021).

ÖG çocukların doğru desteklerle sanatsal deneyim sağlaması gereken diğer ortamlardan biri *devam ettikleri okuldur*. Dünya çapında milyarlarca bireyin çeşitli yetersizlikleri olması nedeniyle ÖG çocukların sanat eğitimi müfredatına dâhil edilmesi kaçınılmaz bir gerçek haline gelmiştir (Kallio-Tavin, 2020). ÖG bazı çocuklar için sınıfları, sanatı gerçek anlamda deneyimleyebilecekleri tek yerdir (Loesl, 2012). Nitelikli sanat eğitimiyle eşitlik arasındaki bağlantı ortaya konmuşken (Lummis, Morris ve Paolino, 2014) pek çok ÖG çocuk okula başlamadan sanatla ilgilenme şansına sahip olamaz (Rabkin ve Hedberg, 2011).

Ülkemizde okul öncesi eğitim programında sanat etkinliklerine ayrılması gereken süre ve sanata ilişkin belirlenen öğrenme çıktılarının hangi süreçle veya etkinlikler yoluyla uygulanacağı okul öncesi öğretmeni tarafından belirlenir (MEB, 2024). Türkiye’de sanat alanında yapılan araştırmalara bakıldığında bulguların uzun yıllardır aynı kaldığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenler sanat öğretme konusunda kendilerini hazırlıksız hissediyor; müfredatta sanat eğitime ayrılan zaman yetersiz; ortamdaki sanat materyalleri yetersiz; ebeveynleri ÖG çocuklara yönelik düşük beklentiler içindedir (Çakmak ve Türkcan, 2019). Doğudan batıya uzanan dünyanın çeşitli yerlerinde de benzer senaryoların olduğu belirlenmiş ve ebeveynlerin çocuklarının matematik, fen bilimleri ve dil gibi konularda akademik becerilerini öne çıkarırken sanat eğitimi ihmal etme eğiliminde oldukları ortaya çıkarılmıştır (Wittber, 2017). Bu faktörler, sanat etkinliklerinin öncelikle 'çizim' görevleri etrafında dönmesine neden olmuş ve ülkemizde sanat eğitiminin ilerlemesine uzun yıllardır zorluklar yaratmıştır (Çakmak ve Türkcan, 2019).

ÖG çocukların kendilerini sanata kaptırabileceği ve yaratıcılıklarını açığa çıkarma fırsatı bulabilecekleri diğer ortam ise *sanat müzeleri ve sanat atölyeleridir*. Buralar, sanat

etkinlikleri için mükemmel yerlerdir. Bu ortamlardaki çeşitli programlar, ÖG çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocuklara, öğretmenlere ve araştırmacılara benzersiz öğrenme deneyimleri sağlar (MEB, 2019). ÖG çocuklar, müzedeki eğitim faaliyetlerine katılarak hem bilgilerini artırabilir hem de sanata ve yaratıcılığa karşı derin bir takdir geliştirebilirler. Ayrıca müzelerin bilgi edinme, sosyalleşme ve iletişim davranışları üzerinde olumlu etkisi vardır (Deng, 2015). Müze bünyesinde sanat eğitimi programları uygulandığında ÖG çocuklar sanat projelerine katılmaktan büyük keyif alır ve müze ortamında yeniden sanatla iç içe olma fırsatını sabırsızlıkla bekler (Erdoğan, 2017).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda, okul dışı öğrenme ortamlarından olan müze veya sanat atölyelerinde ÖG çocuklarla giderek artan şekilde daha fazla deneyim sağlandığı göze çarpmıştır. Clarkin-Phillips, Carr, Thomas, Waitai ve Lowe (2013) çocukların üç-dört gibi çok küçük yaşlardan itibaren bile bir müze ziyaretçisi veya sergileyicisi olmaya ilişkin bilgilendirilmesiyle birlikte, müze ve sanat galerilerinde yeni anlayışlar ve gerçekler oluşturabildiklerini bildirmişlerdir. Buna göre, ebeveynleri çok küçük yaşlardaki ÖG çocukları müzelere götürdüğünde, onlara birer sanat okuryazarı olmaları yolunda ilerlemeleri için yardım etmiş olurlar. Ayrıca, son yıllarda müzelere olan ilgi arttığı için müzelerin sıklıkla sanat eğitimi için kullanıldığı ve müzelerin rolüne ilişkin farkındalığın arttığı açıkça görülmektedir. Bu bağlamda, aileyle yapılan müze ziyaretlerinin son derece değerli olduğu, aileleriyle birlikte müzeye giden ÖG çocukların birlikte etkileşimde bulundukları ve keyifli vakit geçirdikleri belirlenmiştir (Demir ve Akyol, 2022; Erdoğan, 2017; Fortuna vd., 2024; Lessner Lištiaková, 2024; Magkafa, 2022; Okvuran, 2017; Stringer, 2013; Tavşan ve Bektaş, 2023; Woodruff, 2019, 2023).

ÖG söz konusu olduğunda zaman içinde varlığını sürdüren iki tartışma vardır: ÖG kişiler beceriksizdir ve beceriksiz olduğu düşünülen kişilerden, daha fazlası beklenemez. Bu bakış açılarının her ikisi de ÖG çocukların sanatsal gelişimini ve potansiyelini engeller (Culbert, Jones, Foster, Loeppky ve Weber, 2020). Ne yazık ki, ÖG çocukların başarısız oldukları, engeli olmayan akranlarıyla eşit olmadıkları ve sınırlı yetenekleri nedeniyle daha düşük beklentilere sahip olunması gerektiği inancı günümüzde de devam etmektedir (Niestorowicz, 2017).

Sanat etkinliklerinin ÖG çocuklarla yürütülmesi konusunda önemli karşıt görüşlerden ilkinde göre, sanat eğitimi ÖG çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimi alanlarına ilişkin beceriler geliştirmelerinde güçlü bir araçtır (Silver, 1975, 1989;

Silver ve Lavin, 1977). Bu nedenle, tüm çocuklar küçük yaşlardan itibaren sanatla meşgul olmalıdır (Winsler, Gara, Alegrado, Castro ve Tavassolie, 2019). ÖG çocuklar da tıpkı tipik gelişim gösteren akranları kadar sanat etkinliklerini uygulamada yeteneklidir ve ilgi gösterir (Silver, 1989). ÖG olan ve olmayan çocukların sanat etkinliklerindeki benzerlikler, farklılıklardan daha fazladır (Aleksandrovich ve Zoglowek, 2014; Demir, 2005; Kotroni, Bonoti ve Mavropoulou, 2019; Metin ve Aral, 2020). ÖG çocuklar sanat materyallerini uygun şekilde kullanabilir ve sanat yapmaya önce çekinerek başlasalar da (Demir, 2005), sanatsal gelişimlerinde akıcılık ve beceri anlamında zamanla önemli artışlar gözlenir (Furniss, 2011; Gross, 2017; Hirsch, 1988; Köse, 2006).

Diğer görüş ise sanat etkinliklerinin ÖG çocuklar için uygun çalışmalar olmadığı yönündedir. Buna göre, sanat etkinlikleri, ‘okul süresi içinde yapılabilecek etkinlikler değildir’ ve ÖG çocuklar sanat etkinliklerini tamamlayamamaktadır (Kartopu, 2017). Silver’e (1989) göre, yetişkinlerin sanatın ÖG çocuğa olan katkılarına ilişkin düşük beklentileri, sanata ilişkin farkındalığın olmayışı, yetişkinlerin de sanat deneyimlerinin olmaması, sanatı yalnızca bir eğlence zamanı olarak görmek, ÖG çocuklara akademik veya günlük yaşam becerilerin öğretimi meselesinin daha önemli ve acil olması ve sanatı uygulamayı ekonomik bulmama gibi nedenler, sınıflarda sanat eğitiminin yer bulmamasıyla sonuçlanır. Oysaki erken yaşlarda deneyimlenen sanat eğitiminin ÖG çocuğun akademik, bilişsel, sosyal ve dil gelişimine katkıları vardır. ÖG birçok birey/çocuk sanattan keyif alabilir ve yaratıcılıklarını sanat aracılığıyla ifade edebilir (Alvino, 2000).

Sınıflarındaki çocukların ihtiyaçlarını karşılamak öğretmenlerin sorumluluğundadır ve okulda kaliteli sanat etkinliklerinin sağlanması çocuklar için hayati öneme sahiptir. Kartopu’nun (2017) araştırmasında belirlediği öğretmenlerin sanat eğitimi uygulamada önemli sorumluluğu vardır. Ayrıca, öğretmenlerin çocuğa yüklediği rol, sanatın onun hayatındaki önemini de etkilemektedir: Çocuk öğretmeni tarafından öğrenci olarak mı yoksa yetişmekte olan bir sanatçı olarak mı görülüyor? (Robb vd., 2021). Konu çocuklara gelince, onların öğrenci kimlikleri sıklıkla vurgulanır ve eğitim sistemi belirli hedeflere ulaşmaya öncelik verme eğiliminde olduğu için bu yaklaşım, çoğu zaman sanatın ve sanat eğitiminin önemini göz ardı etmektedir. Sonuç olarak bu ihmal, ifade özgürlüğünün engellenmesi, yaratıcılığın azalması gibi birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olur (Leung, 2020).

Novacović' in (2015) belirttiği gibi, okul öncesi öğretmenlerinin sanata ilişkin olumlu görüşleri, sanat etkinliklerini sınıflarına ne sıklıkla dâhil ettikleriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin sanat eğitimi uygulamaları, Cemiglia (2006) ve Oliver (2017) tarafından tartışıldığı gibi, eğitim geçmişleri, öğretmen olarak sanat eğitimi deneyimleri, sanat eğitiminin avantajları hakkındaki inançlar, kişisel hobiler ve çocukluktaki sanat deneyimleri gibi birçok faktör tarafından ortaklaşa şekillenir. Sanat eğitimi, çocuklara bu kadar değerli katkılar sağlamasına rağmen, Akyıldız (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıfında bir sanat etkinliğini hiç uygulamayan okul öncesi öğretmenlerin oranı %10; ara sıra uygulayanlar ise %25 ile oldukça düşündürücü bir değer olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, Aykanat'a (2018) göre, okul öncesi öğretmenlerin yaklaşık %4'ü sanat eğitimi önemsiz bulmakta, çocuğa herhangi bir katkısının olduğunu düşünmemektedir.

Sonuç olarak, ÖG çocuklara akademik veya günlük yaşam becerilerini öğretmek ne kadar önemliyse (Silver, 1989), sanat etkinliklerinin tüm çocuklar için değerinin farkına varmak da aynı derecede önemlidir. Ancak, ÖG çocukların sanat etkinliklerine dâhil edilmesi konusunda zıt görüşler ortaya atılmıştır. Bazıları sanat eğitiminin ÖG çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil becerilerini geliştirerek büyük fayda sağlayabileceğine inanırken, diğerleri sanat etkinliklerinin bu çocuklar için uygun olmayabileceğini savunur. Yetenekleri ne olursa olsun tüm çocukların sanat etkinliklerine katılımını teşvik etmek için farklı stratejilerin bir araya getirilmesiyle, her ÖG çocuk sanatın sunduğu zenginleştirici deneyimden keyif alabilir ve bundan yararlanabilir (Alvino, 2000). Tüm çocuklar, sanat eğitimi de dâhil olmak üzere her alanda gelişme fırsatlarına erişebilmelidir (Schiller, 1995).

Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Eğitimi

Bir çocuğun sanatı, kim olduğu, umutları ve korkuları hakkında çok şey ortaya koyarken aynı zamanda kendisine ve çevresine dair anlayışına yönelik gerçekleştirdiği adımları anlatır (Gerber, Guay ve Burnette, 2024). Bu bölümde okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklarla uygulanan sanat eğitiminin etkililiğini artırmaya yönelik daha derin bir anlayışa sahip olmak için çocukların özellikleriyle ilişkili alan yazına yer verilmiştir.

Zihin Yetersizliği Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sanat Eğitimi

Zihin yetersizliği tanılı çocuklar, bilişsel işlevlerde, kavramsal, sosyal ve uyumsal becerilerde çeşitli zorluklarla karşılaşan bireylerdir. Dolayısıyla farklı düzeylerde uzmanlaşmış eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyarlar (MEB, 2018a). Bu çocuklar uzun süre odaklanmayı sürdürmekte zorlanır, dikkatleri bir şeyden diğere hızla geçme eğilimindedir ve yeni ipuçlarına dikkat etmek yerine zaten aşina oldukları ipuçlarına odaklanmayı tercih ederler (Cavkaytar ve Diken, 2006; Eripek, 2001). Bilişsel yeteneklerinin düşük olması, algılarının kısıtlı olması, dikkat sürelerinin kısa olması ve dikkat dağınıklığına yatkın olmaları nedeniyle somut, el becerisine dayalı etkinliklere odaklanan sanat eğitimine katılmalarının faydalı olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Artut, 2013). Bu çocuklarla çalışırken beceri öğretiminde yaygın olarak kullanılan etkinlik çizelgeleriyle öğretim, video model yoluyla öğretim, doğrudan öğretim ve yanlışsız öğretim gibi bazı yöntemler oldukça etkilidir (MEB, 2018b).

Bilişsel güçlükleri olan bu çocuklar sanat materyalleriyle çalışarak soyut kavramları daha iyi kavrayabilir ve onları daha somut hale getirebilirler (Loesl, 2012). Zihin yetersizliğinden etkilenmiş ÖG çocuklara yönelik hazırlanan sanat etkinliklerinin dikkatli bir şekilde planlanması, adım adım, sıralı ve tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha basit olması önerilir (Artut, 2013). Benzer şekilde, sanat etkinliklerini basitleştirmek ve bölümlere ayırmak da oldukça faydalı olabilir (Fannan, 2017). Ayrıca, sanat etkinlikleri için konu ve materyal seçerken zihin yetersizliği olan çocukların gelişim ve ilgi alanlarının dikkate alınması önemlidir. Benzer şekilde, oturma düzeni için çocukların sanat etkinliği sırasında kullanacakları sandalyelere görsel hatırlatma amacıyla fotoğraflarının yapıştırılması da bir yaklaşım olabilir. Alternatif olarak belirlenen oturma yerlerini işaretlemek için çeşitli görsel materyaller kullanılabilir (Yılmaz ve Altun Könez, 2019).

Dil-Konuşma Yetersizliği Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sanat Eğitimi

Dil-konuşma yetersizliği tespit edilen çocuklar, gösterdikleri nedenlere, zamanlamaya veya semptomlara göre gruplandırılır. Akıcılık, dil, edinilmiş dil, konuşma, motor konuşma, ses ve rezonans bozuklukları dahil olmak üzere çeşitli dil ve konuşma bozuklukları mevcuttur. Dil bozuklukları bilişsel işlevlerle ilişkili unsurları kapsarken, konuşma bozuklukları motor bozuklukları içermektedir (Diken ve Ağar, 2022a).

Bir sanat etkinliğinde kullanılan basit materyaller, birden fazla dil becerisinin geliştirilmesine yardımcı olabilir ve bu da onu, ÖG çocukları desteklemenin uygun maliyetli ve verimli bir yolu haline getirebilir. Çünkü sanat, boya kalem kullanımının çok ötesindedir. Çocukların sanata olan tutkusundan yararlanılarak, yönergeleri takip etme, 5N1K sorularını yanıtlama ve alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirme gibi egzersizler yoluyla dil gelişimini artırmak için müdahale programları hazırlanabilir (Good, 2017).

Dil-konuşma yetersizliği tanıılı ÖG çocuklarla bir sanat etkinliği yürütürken basit ve net cümleler kullanarak çocukların dil ve konuşma becerilerinin sınırları içerisinde kalmak esastır. Ayrıca, geri plandaki seslerin azaltılması ve sade bir dilin kullanılması büyük önem taşır. Sanatla ilgili etkinliklere katılırken yetişkinler, daha yavaş konuşmalı, anlaşılması kolay yönergeler vermeli ve karmaşık cümlelerden veya mecazi ifadelerden kaçınmalıdır (Diken ve Ağar, 2022a). Bunun gibi, bu çocukların göz hizasına kadar çömelmek ve göz teması kurarak yönergeleri iletmek, belirlemeleri ve seçmeleri için iki sanat materyali sunmak, çocuğu iletişimi başlatmaya teşvik etmek ve geri bildirim sağlayarak harekete geçmek yararlı olacaktır (Allen ve Cowdery, 2015).

Otizm Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sanat Eğitimi

Günümüzde otizm tanısı alan ÖG çocuk oranı 1/36 olarak en yaygın karşılaşılan yetersizlik türüne dönüşmeye başlamıştır (Maenner, Warren, Williams, Amoakohene, Bakian, Bilder vd., 2023; Tohum Otizm Vakfı, 2024). Otizm tanısı alan çocuklar duyuşal ve devinsel becerilerinde çeşitli zorluklarla karşılaşır ve bu da sosyal gelişimlerini etkileyebilir. Sonuç olarak bu zorlukların üstesinden gelmek için özel eğitime ihtiyaç duyarlar. Bu çocuklar 'görüntüleri işlemede sözcükleri işlemekten daha iyidir' (Gowen ve Hamilton, 2013). Sanat eğitimi söz konusu olduğunda, otizm tanılı çocuklar görsel olarak daha hızlı öğrendikleri için sanat etkinliklerinde de görsel tabanlı yardımcı araçlar kullanılabilir.

Otizm tanılı çocukların sanat etkinliklerine katılımını artıracak çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Örneğin, çocuğun bir sanat etkinliğine sorunsuz şekilde geçiş yapmasına yardımcı olmak için etkinliklerin sırasını gösteren önce-sonra kartları kullanılabilir veya bir sanat görevini tamamladıktan sonra ilgili geçiş kartı/resmi gösterilip bir sonraki görevine kolaylıkla yönlendirebilir. ÖG çocuğu geçişe yönlendirmek için geçiş yapacağı etkinliği/görevi işaret eden en uygun resim/fotoğraf gösterilebilir (Ergin ve Bakkaloğlu,

2015). Benzer şekilde, çocuğun masasında görsellerin yer aldığı bir etkinlik çizelgesinin bulunması, izlenecek adımları hatırlatabilir (Allen ve Cowdery, 2015). Bunun gibi, eğer ÖG çocuk dokulara duyarlıysa destek için sanat etkinlikleri sırasında onlara sınırlı sayıda nesne veya doku açısından hoşlandıkları nesneler sunmakta fayda vardır. Bu onların neyi, nasıl kullanacakları konusunda karar vermelerini sağlar. Bazı sanat malzemeleri dokunma ve duyuşsal açıdan çocuğu rahatsız ediyorsa bunların benzer alternatiflerle değiştirilmesi önerilebilir. Sese duyarlı otizm tanılı çocuklar içinse kendi tercihlerine göre sanat etkinlikleri yapabilecekleri, belirlenmiş 'sessiz alanlar' oluşturmak çok faydalı olabilir (Yılmaz ve Altun Könez, 2019). Ayrıca sanat etkinlikleri sırasında bir zamanlayıcının kullanılması çocuğun zamanı etkili bir şekilde takip etmesine de yardımcı olabilir (Fannan, 2017).

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Özel Gereksinimli Çocuklar ve Sanat Eğitimi

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı konan çocuklar sıklıkla üç temel semptom tipi sergilerler: hiperaktivite, dikkat eksikliği veya dürtüsellik sorunları. Bazı durumlarda bu çocuklar hem büyük hem de küçük motor becerilerinde zorluklar yaşayabilir, işitsel ve görsel hafızada zorluk yaşayabilirler. Olumlu geri bildirim sağlamak, olumlu davranışların güçlendirilmesine yardımcı olduğundan ve özgüvenlerini güçlendirdiğinden bu çocuklar için oldukça faydalı olabilir (Allen ve Cowdery, 2015). Dikkat kısıtlılıkları nedeniyle etkinliklere veya derslere ayak uydurmakta zorlanabileceklerini kabul etmek önemlidir (Diken ve Ağar, 2022b).

Sonuç olarak, gelişmekte olan birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de, ÖG çocuklara ve ailelerine erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmetleri sunmanın önemi giderek artmaktadır (Diken vd., 2012). Dolayısıyla, daha kapsayıcı ve erişilebilir bir toplumu teşvik etmek amacıyla, herkes için daha iyi bir geleceğin şekillendirilmesi ve 'geride kalanların daha da geride kalmamasını' sağlamak için sanat eğitimine önemli bir yatırım yapılması çok önemlidir (Schormans vd., 2021). Erken çocukluk döneminin (0-8 yaş) hızlı gelişim gösterdiği göz önüne alındığında (Konuk Er, 2022), ÖG çocuklara gerekli destek ve eğitimin sağlanması amacıyla sorunların derhal tespit edilmesi ve bir erken müdahale aracı olarak hizmet edebilecek sanat eğitiminden yararlanması gerektiği açıktır.

Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Sanat Eğitiminin Amaçları

Ülkemizde okul öncesi eğitimin niteliğini ve tüm çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla sınıfta zengin öğrenme deneyimlerine yer vermenin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Okul öncesi müfredatında yer bulan çalışmalardan biri “sanat” alanıdır. Okul öncesi dönemde, tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik sanat eğitimi programlarında çocukların görsel olarak iletişim kurabilmelerini sağlamak ana hedeftir. Bunun yanında, sanat eğitimleriyle gözlemlerini, hayallerini, duygu ve düşüncelerini sanatsal ifadelerle dönüştürebilmeleri; temel sanat öğelerini tasarım ilkelerini kendi sanat eserlerinde uygulayabilmeleri; farklı toplum ve kültürlerin sanatını tanımaları; çeşitli sanat formlarını, bunları yaratan sanatçıları takdir etmeleri ve eserleri analiz etmeleri de beklenir (MEB, 2024).

ÖG çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar için sanat eğitiminin hedefleri de neredeyse aynıdır. ÖG çocuklara yönelik sanat eğitimi programları, onların ince motor becerilerini kuvvetlendirmeyi, bu beceriler aracılığıyla kendini ifade etmeyi kolaylaştırmayı, temel çalışma alışkanlıklarını kazandırmayı, bu becerileri kullanarak serbest zamanları değerlendirmelerini teşvik etmeyi, takım çalışması becerilerini geliştirmeyi, merak ve sanata ilgiyi beslemeyi ve estetik değerlere ilgiyi artırmaya yönelik hazırlanmıştır. Ayrıca, ÖG çocukların gelişimini desteklemek için sekiz farklı öğrenme alanındaki yeterliliklerini sergilemeleri önemli olduğu için şekillendirme, parça-bütün ilişkilerini anlama, çizim ve boyama yoluyla kendini ifade etme, yırtma ve yapıştırma uygulamaları yapma, kesme tekniklerine hâkim olma, baskıyı keşfetme ve katlamayı öğrenmelerine önem verilmiştir (MEB, 2018c, d). Açıkça görüldüğü gibi ÖG olan ve olmayan her iki çocuk grubunun da benzer hedefleri vardır. Eğitim her zaman değişen ve çok yönlü bir bulmaca gibidir. Her parça birlikte çalışır, dolayısıyla bir yönü, sanat eğitimi, gözden kaçırmak tüm sistemi etkileyebilir, geri kalanlar için istenmeyen sonuçlar doğurabilir (Züngür, 2022).

Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuklara Katkıları

Sanat eğitiminin ÖG çocukların kapsamlı gelişimini nasıl olumlu yönde etkileyebileceği ve nasıl fayda sağlayabileceği aşağıdaki başlıklar aracılığıyla incelenmiştir.

İnce Motor Becerilere Sağladığı Katkılar

İnce motor becerilerin ve sanat becerilerinin gelişimi birlikte ilerler ve karşılıklı olarak birbirine fayda sağlar. İnce motor beceriler, çocukların düşüncelerini sanat etkinlikleri yoluyla ifade etmelerine olanak tanır (Sazak, 2020). Benzer şekilde ÖG çocuklarda el-göz koordinasyonu, el-kas gelişimi gibi ince motor becerilerin geliştirilmesi için de sanat etkinlikleri önemlidir (Eren vd., 2019).

Sanat etkinlikleri çocuklara ince motor becerilerini geliştirmeleri ve hızlandırmaları için sayısız fırsat sağlar. Makas kullanırken, tutkal şişesini sıkarken veya kille çalışırken yaptıkları şeyler, bir sonraki okul yılında kalem kullanmada ustalaşmak için gereken kaslarını güçlendirir. Bu nedenle ÖG çocukların sanat etkinlikleri sırasında ellerini kullanmalarına fırsat verilmeli (Rende, 2023) ve ince motor becerilerinin geliştirilmesi için eğlenceli bir şekilde dikiş, heykel yapma ve kil gibi sanat etkinlikleriyle meşgul olma fırsatı verilmelidir (Ikhtiyorovna, 2020).

Bilişsel Gelişim Alanına Sağladığı Katkılar

Pek çok kişi sanatın yalnızca ünlü bir tabloyu kopyalamak veya özel bir gün için el yapımı bir hediye gibi görsel olarak çekici bir şey yaratmakla ilgili olduğuna inanır (Fernando-Smith, 2023). Oysaki sanatla meşgul olan çocuklar sanat materyalleriyle çeşitli keşiflere girer ve sonuçta önemli deneyimler elde eder. Edindikleri bu deneyimler arasında ‘düşünme, araştırma, sorgulama, deneme, risk alma, yeniden değerlendirme, keşfetme’ gibi bir dizi bilişsel süreç yer alır (Polster, 2010).

ÖG çocuklar, sanat yaratma sürecinde sürekli olarak yeni yöntem ve yaklaşımlarla tanıştırılır, bu da keşif ve beceri geliştirme için yeni yollar açar. Sonuç olarak yeni bilgiler edinme ve gelişimlerini artırma fırsatına sahip olurlar (DeCleene, 2015). Sanat alanında bir soruya birden fazla geçerli yanıt ya da bir soruna çeşitli çözümler bulunabilir. Ayrıca çocukların farklı yaklaşımları keşfetmeleri teşvik edilir. Farklı ihtiyaç ve yeteneklere sahip çocukların hayallerini veya sanatsal ifadelerini 'yanlış' olarak etiketlemek yanlıştır. Sonuç olarak, sanat eğitimi bu çocukları özgürleştirir ve güçlendirir (MacLean, 2008).

Çocukların yalnızca son ürünün güzelliğine odaklanmak yerine süreç içindeki çabaları için övülmesi, gelecekteki değerli akademik becerilerin zeminini oluşturan pek çok beceriyi kazanabilecekleri fikrini de güçlendirir. Çocukların çabaları için desteklenmesi, aynı zamanda bilişsel gelişimlerini de destekler. Çünkü ÖG çocuklar sanat

yaratma süreci boyunca problem çözme ve odaklanma da dâhil olmak üzere sıralanan bu bilişsel becerileri sanatsal süreç içinde geliştirebilirler (Anderson ve Valero, 2020; Karagiorgakis, 2013).

Dil Gelişimi Alanına Sağladığı Katkılar

Sözlü iletişim ÖG bazı çocuklar için zorlayıcı olabilse de, sanat etkinliklerine katılmak onlara kendilerini ifade etme ve kişiler arası iletişim becerilerini geliştirme için değerli bir çıkış noktası sağlar (Greene, 2023; Lawson, 2001). Ayrıca çocukların kendilerini ifade etmeleri için güçlü bir yol sunarak kişisel gelişimlerine katkıda bulunur (Yates ve Szenasi, 2021). Sanat aracılığıyla makas, kolaj, renk, doku gibi çeşitli sanatsal kavramları adlandırmayı öğrendikçe çocukların kelime dağarcıkları genişler. Bunun gibi, sanat eserleriyle ilgili düşünce ve fikirlerinin tartışılması erken okuryazarlık becerileri de desteklenir (Bongiorno, 2023). Sanat, dünya çapında aralıksız olarak ortaya çıkan evrensel bir olgudur ve sınırları aşan sanatçı Frida Kahlo'nun örneklediği gibi, ÖG bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırma konusunda muazzam bir potansiyele sahiptir. Dahası sanat, nesiller boyu sürecek fikirlerin paylaşılması için bir araç görevi görebilir (Greene, 2023).

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına Sağladığı Katkılar

Sanat etkinliklerinden yararlanmak, salt sanat yaratmanın ötesine geçer; çünkü sanat aynı zamanda ÖG çocuklarda çok çeşitli sosyal becerilerin gelişimini kolaylaştıracak etkili bir araç olarak da hizmet eder (Ikeda vd., 2023). Sanata katılmanın kişilerarası ilişkileri geliştirme, işbirliğini geliştirme, sosyal çeşitliliğin kabulünü, paylaşmayı ve yardım istemeyi teşvik etme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır (Anderson ve Valero, 2020; Casciano, Cherfas ve Jobson-Ahmed, 2019; Çevirgen vd., 2018; Gross, 2017; Schweizer, Knorth, van Yperen ve Spreen, 2020).

Sanat, ister bireysel ister grup ortamında yapılsın, oyun etkinliklerine katılmaya benzer önemli bir anlam taşır. Çocuklar birlikte resim yaptıklarında yalnızca ortak ilgi alanları üzerinden bağ kurmakla kalmazlar, aynı zamanda sürecin tadını çıkarırken anlam yaratma konusunda işbirliği de yaparlar. Sanatsal uygulamalarda bulunmak, sosyal büyüme ve yaratıcı ifade için bir katalizör görevi görür. Çocuklar, bir grupta sanat etkinliği yürütürken izlendiklerinde, pek çok şey hakkında değerli bilgiler toplanabilir. Bu nedenle, ÖG çocuklara akranlarıyla birlikte sanatsal çalışmalar yapmaları için bol

miktarda fırsat sağlamak önemlidir (Kukkoneng ve Chang-Kredl, 2018). Ayrıca sanat eğitimi, tipik gelişim gösteren çocukların ÖG akranlarının haklarını savunabileceği kapsayıcı eğitimi teşvik etmede kolaylaştırıcı görevi görme potansiyeline de sahiptir (Duku, 2017). Çeşitli araştırmalar, ÖG çocukların toplumla bütünleştirmesini kolaylaştırmada sanat eğitiminin önemli rolünü vurgulamaktadır (Salderay, 2010). Sonuç olarak sanat eğitimi, sosyal gelişimin desteklenmesinde önemli bir rol oynamakta, hem ÖG çocukların hem de akranlarının sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, sanat, sosyal-toplumsal çerçevede önemli bir değere sahiptir (Vilkeliënê, 2015).

Sanat eğitimi çocukların kişisel gelişiminde önemli bir rol oynar. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren resim yapma, heykel yapma gibi çeşitli sanat etkinlikleriyle meşgul olurlar. Çocukları sanat aracılığıyla kendilerini ifade etmeye teşvik etmek, yalnızca olumlu duygular yaşamalarına olanak sağlamakla kalmaz, aynı zamanda özellikle ÖG çocuklarda aidiyet, tatmin ve gurur duygusunu da geliştirir. Üstelik sanat, yetişkinlerin, çocukların farklı geçmişlerini anlamaları için bir platform sağlayarak, onların deneyimlerini kâğıda aktarırken sınıfla gerçek dünya arasındaki boşluğu doldurmalarına olanak tanır (Varnell, 2022).

Sanat eğitiminde 'doğru ya da yanlış cevap' kavramı reddedilir ve ÖG çocuklar, sanatı kendi iç dünyalarını sembolik olarak ifade etmenin bir yolu olarak kullanabilirler (Vilkenienê, 2015). Sanat yaratma süreci sayesinde çocuklar akran ilişkilerini güçlendirebilir, sosyal becerilerini geliştirebilir ve empati geliştirebilirler (Granö ve Turunen, 2022). Ayrıca sanat, çocukları güçlendirecek, stressiz bir ortamda eğlenmelerini sağlayacak güce sahiptir. Dolayısıyla ÖG çocukların stresinin azaltılmasına da yardımcı olabilir (Brown, Garnett, Anderson ve Laurenceau, 2017).

Sanat eğitimi, ÖG çocuklara duygu düzenleme becerileri açısından faydalı olmasının yanı sıra, neşe duygusunu ve kendini ifade etme yoluyla kendini keşfetmeyi de beraberinde getirir. Çocuklar sanat etkinliklerine katılarak yaratıcı çalışmalarına odaklanarak, kullandıkları sanatsal materyallerle ilgili seçimler yaparak ve başarı duygusunu deneyimleyerek öz düzenleme ve öz kontrol geliştirebilirler. Ayrıca, odaklanma yeteneği gelecekteki akademik başarıları için çok önemlidir. Çocuklar, yetişkinlerin rehberliğinde sanat sohbetlerine katılarak akranlarının bakış açılarını anlama, kendi deneyimlerini ifade etme, duygularını tanıma ve yönetme becerisi kazanma

fırsatı bulur. Bu deneyim alışverişi, farklı özelliklere sahip çocuk gruplarında özellikle zenginleştirici bir hale gelir (Bongiorno, 2023; Granö ve Turunen, 2022; Drake, 2021).

Yaratıcılığa Sağladığı Katkılar

Sanat eğitimi ÖG çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve gelişimsel olarak genel refahına katkıda bulunmakla kalmaz aynı zamanda erken çocukluktan yükseköğrenime kadar yaratıcılığın geliştirilmesinde de önemli bir rol oynar. Özel eğitim üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar, ÖG çocukların yaratıcı sanatların yararlarına özellikle açık olduğunu göstermiştir. Bu çocuklar sanat etkinliklerine katılarak yaratmanın keyfini yaşar, kendi yaratıcılıklarını benimser ve yeteneklerine güven kazanırlar (Szubielska, 2018). Sanat eğitimi, ÖG çocuklara yenilik ve yaratıcılığın temel becerilerini aşlamak ve beslemek için bir araç olarak hizmet eder (Navei vd., 2022).

Yalnızca mavi, kırmızı veya sarı boya kalemlerinin kullanılması, en yetenekli yetişkin sanatçılar için bile kendilerini ifade etmeye çalışırken zorluk teşkil edebilir. Bu zorluk, hâlâ sanatsal yeteneklerini geliştirme sürecinde olan çocuklar için daha da artmaktadır (Malley, 2017). Ancak sanatı öğrenme süreçlerine dâhil ederek ÖG çocukların çeşitli beceriler kazanmaları ve geliştirmeleri sağlanabilir. Bu nedenle, sanat eğitiminin erişilebilir, kapsayıcı, çocuğun kültürel geçmişine uygun ve aktif katılımı teşvik eden nitelikte olması büyük önem taşır (Gopal, 2023).

Estetik Gelişimine Sağladığı Katkılar

Estetik eğitimi - Latince "estesio" terimi '*Güzelliği algılıyorum*' anlamına gelir. İnsanlar sürekli olarak hayatlarını güzellik kavramı etrafında yapılandırmayı arzular. Estetik eğitiminin temel amacı da güzele yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmektir. Sanat eğitimi, çocuklar için estetik eğitiminin temel aracıdır. Sanata değer vermek ÖG çocukların bütünsel olarak büyümesinde önemli bir rol oynar (Ikhtiyorovna, 2020). Sanat eğitimi yalnızca çocukların genel refahını arttırmakla kalmaz, aynı zamanda çevrelerinin güzelleşmesine de katkıda bulunur (Ullán ve Belver, 2021). Çocuklara sunulacak pek çok sanatsal deneyim, estetik gelişimlerini destekler (Acer, 2015).

Güzelliği nasıl takdir edeceğini, hissedeceğini ve bundan keyif alacağını öğrenmek için her çocuğun yapılandırılmış bir estetik eğitimi alması şarttır. Okul sistemleri akademik bilgi ve becerilere odaklanırken, genellikle çocuk eğitiminin en önemli yönünü göz ardı ederler: Sanat ve güzele yönelik takdirin geliştirilmesi. Estetik

duyarlılığı geliştirmek için öğretmenlerin çocukları kaliteli sanat eserleriyle tanıştırma ve onları sanatta, doğada ve insan ilişkilerinde güzellikleri gözlemlemeye, deneyimlemeye ve yaratmaya teşvik etme sorumluluğunu üstlenmeleri gereklidir (Denac, 2014).

Çocuklar resimler aracılığıyla çevrelerindeki dünyanın uyumunu takdir etmeyi öğrenebilir ve sanatta tasvir edilen çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini ifade edebilirler. Resim ve sanatla erken tanışma, çocukların hayal güçlerini ve sanatsal çalışmalara ilişkin anlayışlarını genişletmelerine yardımcı olur. Resim, heykel, mimari ve uygulamalı sanatlarda bulunan canlı ve etkileyici görseller çocuklar için zengin estetik deneyimlere katkıda bulunduğundan, sanat eğitime aşinalık estetik eğitiminde önemli bir rol oynar (Ikhtiyorovna, 2020).

Sonuç olarak, sanat eğitimi ÖG çocukların bütünsel gelişimine katkı sağlar. Onların bilişsel, duygusal, fiziksel ve genel gelişimlerini teşvik ederek benzersiz öğrenme fırsatları sunar (Navei vd., 2022). Bu çocukların gelişiminin çeşitli yönlerini desteklemede sanatın etkisi açıktır. ÖG çocukların sanattaki başarılarına tanık olmak, önyargılı kavramlara meydan okur ve onların 'engelli' sınıflandırmalarıyla ilgili stereotipleri ortadan kaldırır (Andrus, 2012). Bir sonraki bölümde ÖG çocukların sanatsal becerilerini güçlendirecek yaklaşımlara yer verilmiştir.

Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yaklaşımlar

Sanat eğitimindeki bazı amaçların ya da becerilerin ÖG çocuklar için yetersizlikleri nedeniyle ulaşılamaz görünebileceğini kabul etmek önemlidir. Ancak bu kabul ediş, çocuklardan vazgeçmek anlamına gelemmez. ÖG çocukların ulaşamayacağı yüksek standartlar belirlemek yerine, amaçları çocukların mevcut performans düzeyine göre belirlemek ve oradan ilerlemek en etkili yoldur. Bunu yapmamak, ÖG çocukların ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi ve onlara tipik gelişim sergileyen akranlarıyla aynı şekilde davranılmasıyla sonuçlanacaktır (DeCleene, 2015).

Son dönemlerdeki pedagoji ve psikoloji alanlarındaki çeşitli çeşitli çalışmalar, geleneksel öğretmen merkezli öğrenme ve öğretme yöntemlerinden bir değişimin ya da uzaklaşmanın gerekliliğini vurgulamaya başlamıştır. Buna göre, yeni eğitim yaklaşımı çocukların öğretmenlere göre daha aktif rol üstlendiği öğretim senaryolarını zorunlu kılar (Pivac, 2022). Sanat eğitiminin tarihine bakıldığında sanatın çeşitli sanat akımlarından,

bilimsel gelişmelerden, eğitim araştırmalarından ve toplumsal değişimlerden etkilendiği ve sonuçta seyrini şekillendirdiği açıkça görülmektedir (Kırıçoğlu, 2009, s. 11).

Bu sanat eğilimleri üç ana yaklaşıma ayrılabilir: *Çocuk merkezli, öğretmen merkezli ve öğretmen rehberli yöntemler*. ÖG çocuklar bu üç yaklaşımla da çeşitli sanatsal beceriler elde edebilirler. ÖG çocukların bir kısmı öğretmen merkezli yaklaşımları daha uygun bulabilirken, diğerleri çocuk merkezli ya da öğretmen rehberliğinde yaklaşımları tercih edebilir. Farklı sanat etkinliklerini deneyimlerken çeşitli özellikteki çocuklar belirli yaklaşımlara daha iyi tepki verebilirler. Bu nedenle bir yaklaşım seçerken çocuğun özel ihtiyaçlarına, bireysel özelliklerine ve kazandırılmak istenen sanatsal beceriye öncelik vermek önemlidir. Dolayısıyla, çoklu yaklaşımları benimsemek avantajlı olabilir (Fox ve Schirmacher, 2018).

Öğretmen merkezli sanat yaklaşımı, öğretmenin çocuklara nasıl standart ve tanınabilir şekilde bir ürün yaratmaları gerektiği konusunda verdiği yönergelerle ilerletilen bir süreçtir. Tipik olarak bu yaklaşım, çocuklardan minimum düzeyde katkı alınarak ve büyük grup/tüm çocuklarla yapılan sanat etkinliği olarak gerçekleştirilir (Fox ve Schirmacher, 2018). Bu yaklaşım, ince motor ve yürütücü işlev becerilerini geliştirmek için çocuklara çeşitli fırsatlar sağlar. Üretim yönelimli olan bu yaklaşım, öğretmen tarafından öngörülen bir "modeli" taklit etmeyi amaçlar. Çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını ya da fikir veya materyallerle deney yapmalarını nadiren kabul eder. Öğretmenin bu yönelimdeki hedefli yalnızca üretilen şeyin mekaniğiyle ilgilidir ve çok az ifade edici veya yorumlayıcı duyarlılığa sahiptir (Bresler, 1993). Bu yönelim, çocuğun yalnızca öğretmenin ürününü çoğaltması olduğu için bir yeniden üretme niteliğindedir. Anaokullarında öğretmen merkezli sanat uygulamaları hakkında fikir sahibi olmak için okul koridorları gözlemlenebilir. Bu gözlemler muhtemelen sergilenen neredeyse aynı sanat eserlerinin, çocukların tercihlerini, karar verme süreçlerini veya seslerini yansıtmadığını ve çeşitlilik eksikliğini ortaya çıkacaktır. Bu sanat eserleri çoğunlukla öğretmen tarafından oluşturulmuş ve yönlendirilmiş olup, çocukların bireysel özellikleri veya sınıftaki durum hakkında çok az bilgi sağlamaktadır (Eckhoff, 2019).

Sanat yapmanın ardındaki dürtü ve amaç çocuğun içsel benliğinden kaynaklandığında üzerinde çalışılan sanat, çocuk için kişisel bir anlamı ve amacı taşır. İşte bu *çocuk merkezli sanat yaklaşımı*dır ve bu yaklaşım, öğretmen merkezli yaklaşıma kıyasla daha az yapılandırılmış uygulamalarla çocuğun tüm potansiyelinin ortaya

ıkarılmasını ve çok yönlü gelişiminin desteklenmesini vurgular (Barbara, 2010). Bu yaklaşım, çocuğun kendini ifade etmesini destekler. ocuk merkezli sanatsal uygulamaların yapıldığı sınıflarda açık uçlu sanatsal işler, bireysel projeler, keşfetme özgürlüğü, pedagojik özgürlük ve destekleyici geri bildirim vardır (Bresler, 1993). ocuk merkezli pedagojinin destekçileri genellikle çocukların edindikleri bilgileri etkinliklere katılarak ve deneyimler kazanarak etkileşimler yoluyla oluşturduklarını savunan yapılandırımcı inançla başlar (Mascolo, 2009). Bu yaklaşım, özgürlük ve güçlenme duygusunu teşvik ederek çocukların yaratıcılıklarını sınırlama olmadan keşfetmelerine olanak tanır. Sonuç olarak çocuklar, öğretmenleri otorite figürlerinden ziyade kolaylaştırıcı, hedeflere ulaşmada onları yönlendiren ve düşüncelerini görsel olarak ifade eden kişiler olarak algılanır. Bakış açısındaki bu değişim, en tereddütlü çocukları bile öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik eder. Çocuklar öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek, sadece akademik gereklilikleri karşılamak yerine kişisel gelişim için bilgi edinmeyi öğrenirler. Sanat, salt bir nihai amaç olmaktan ziyade, kendini ifade etme ve keşfetme aracı olarak görülür (Barbara, 2010).

Öğretmen rehberliğinde sanat yaklaşımı ise hem ocuk merkezli hem de ğretmen merkezli yaklaşımların olumlu unsurlarını birleştirir. Bu, genellikle geniş sanat geçmişine sahip sanat uzmanları veya öğretmenleri tarafından tercih edilen bir yaklaşımdır (Bresler, 1993). Mascolo'ya (2009) göre, hem ocuk merkezli hem de ğretmen merkezli pedagojinin teori ve uygulamasıyla ilgili zorluklar göz ardı edilemez. Çünkü ocuk merkezli ve ğretmen merkezli yaklaşımlar arasındaki ikiliğin altında yatan varsayım hatalıdır. Buna göre, özellikle çocuğun aktif rolünü hem çocuğu hem de ğretmeni kapsayan sosyo-kültürel faaliyetlerden ayırmanın mümkün değildir. Dolayısıyla ğretmen rehberliğindeki alternatif bu üçüncü tür yaklaşımında, ğretmen kolaylaştırıcı rolünü üstlenir, materyalleri tanıtır ve çocukların bunlarla nasıl etkileşim kurduğunu gözlemler. Öğretmen bir tema belirler ve çocukların herhangi bir kısıtlama getirmeden kendi fikirlerini keşfetmelerine olanak tanır. Alternatif olarak ğretmen, kendi fikirlerini de dâhil ederek devam eden bir etkinliği geliştirebilir (Fox ve Schirmacher, 2018).

Sonuç olarak, farklı yaklaşımların farklı özelliklere sahip çocuklar üzerinde farklı etkiler yaratabileceği dikkate alınmalıdır.  ocuklarla sanat eğitimi uygularken çocuğun özelliklerinin ve ilgili sanat tekniğinin/formunun zelliliğini dikkate alarak kullanılacak birden fazla yaklaşım çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilir ve bu nedenle bu yaklaşımların yararlı olabileceği söylenebilir. Öğretme ve öğrenme görevi söz

konusu olduğunda, sanat eğitiminde benimsenebilecek farklı yaklaşımlar olduğu gibi, ÖG çocuklarla sanat etkinlikleri yaparken çocuğun bireysel özelliklerine ve ilgili sanatsal beceriye göre en uygun ve tercih edilebilir çeşitli öğretim yöntemleri ya da süreçte oluşabilecek olası problem davranışları da azaltabilecek etkili strateji kullanımları da mevcuttur. ÖG çocuklarla sanat etkinlikleri uygularken hem çocukların görevle ilgilenmelerini kolaylaştıracak hem de ortaya çıkabilecek problem durumları önleyebilecek etkili yaklaşımlardan biri Kendini İzleme Stratejisidir.

Kendini İzleme

Çocukların bir eğitim aldıktan sonra yeni edindikleri bir beceriyi uygulamada sıklıkla zorlandıkları bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte, eğitimcilerin çocuklara sürekli olarak ipuçları vermesi veya sürekli pekiştirme sağlaması pratik değildir. Sonuç olarak çocukların, kendi davranışlarını bağımsız olarak düzenleyebilmeleri için *kendini yönetme stratejileri* adı verilen bazı stratejilerle donatılmaları önemlidir (Schloss ve Smith, 1994). Bir öğrenme sürecinin ya da serüveninin yetersiz yönetimi, çocuk, ebeveynleri ve eğitimcileri üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabilir, sonuçta daha geniş bir toplumu etkileyebilir ve bir dizi sorunun ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu zorluklar çocuğun ileriki yıllarında üst bilişin, öz düzenlemenin ve kendini izlemenin önemini ortaya çıkarır. Bu becerilerin kazanılması son derece önemlidir (Arslantaş, 2015).

Eğitim, bireylerin davranışlarını etkili bir şekilde düzenlemeleri için önemli bir araç görevi görür. Eğitimciler, öğretim yaptıkları çocukların kendi davranışlarını sahiplenmelerini sağlayacak öz yönetim taktiklerini öğretmekle görevlidir. Öne çıkan bir yönetim stratejisi *kendini izlemedir* (Self Monitoring) ve bu, ÖG çocukların davranış sorunlarını ele almak ve akademik performanslarını artırmak için yaygın olarak kullanılır (Aykut, 2013).

Kendini izleme stratejisi, bireylerin kendi davranışlarını düzenlemek için kullandıkları çeşitli yöntem ve teknikleri kapsayan bir kendini yönetme yaklaşımını ifade eder. Kendini izleme, iki bileşenden oluşan ve aslen bir öğretim stratejisi olarak tasarlanmamış olan bir stratejidir: *Kendini gözlemleme* ve *kendini kaydetmeyi* gerektirir. Kendini gözlemleme, çocuğun istenen davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ve belirlenen kriterleri yerine getirip getirmediğini gözlemlemesidir. Kendini kaydetmeyse çocuğun bu gözlemleri bağımsız olarak kâğıt-kalem veya teknoloji tabanlı bir araçla ya da araçsız şekilde zihninde belgelemesidir (Gangestad ve Snyder, 2000). Kendini

izlemede kullanılabilen çeşitli araçlar arasında kontrol listesi, rubrikler, grafikler, matrisler oluşturma, eleştirel yazılar yazma ve günlük tutma yer alır. Kendini izleme yapan bir çocuk, akademik becerilerini ya da kendi davranışlarını izleyebilir (Coyle ve Cole, 2004; Ganz, 2008; Lee, Palmer ve Wehmeyer, 2009; Snyder, 1987).

Kendilerine bu stratejisi öğretilen okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklar, bu stratejiyi okulda geçirdikleri süre boyunca başarıyla kullanabilmekte, sınıf içinde yürütülen etkinliklerle ilgilenebilmektedir (Sönmez Kartal ve Yücesoy Özkan, 2015). Çocuklar kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiğinde öğretmenler de öğretim yapmaya daha fazla problemleri çözmeye ise daha az odaklanabildiği için bu stratejinin ÖG çocuklara tanıtılması, hem onlara hem de öğretmenleri için büyük avantajlar sağlar (Aykut, 2013). Sonuç olarak bir çocuğun kendini değerlendirebilmesi, büyürken kat ettiği uzun yolda yadsınamaz bir anahtar faktördür. Kendi yeterlilikleri ve eylemleri hakkında yaptığı bu değerlendirmeler, belirli durumlardaki duygusal tepkileri, gelecekte benzer bağlamlardaki davranışları ve duygusal sağlıkları üzerinde derin bir etkiye sahip olabilir (Stipek, Recchia, McClintic ve & Lewis, 1992).

Araştırmanın bu bölümüne kadar ÖG çocuklara yönelik sanat eğitiminin önemine ışık tutulmuş ve bu alanda onların gelişimlerini daha da destekleyecek sistemli çalışmalara ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Sanat eğitimi deneyimi, ÖG çocukların gelişiminin şekillendirilmesinde büyük değere sahiptir. ÖG çocukların sanatla tanışmaları ve deneyimlemeleri benzersiz bir karşılaşmadır ve bütünsel gelişimi desteklemede çok önemli bir unsur olarak hizmet eder. Bu nedenle, ister ÖG ister tipik gelişim gösteren çocuk olsun tüm çocukların sanat etkinliklerine katılımlarını artıracak farklı stratejilere yer verilmeli ve tüm çocukların sanat etkinliklerini deneyimlemeleri sağlanarak sanatın gücünden yararlanılmalıdır.

Problem

Sanat etkinliklerinin ÖG çocukların tüm gelişim alanlarında gelişimlerine yardımcı olabileceğine dair kanıtlar daha önceki bölümlerde ortaya konmuştu. Buna göre, ÖG çocukların kendilerini ifade etme konusundaki güçlü seçeneklerinden biri sanat etkinliklerine katılımdır (Yates ve Szenasi, 2021). Sanat eğitimi, ÖG çocukların yaşamın içine dahil olmalarını teşvik eden, becerilerini ve bağımsızlıklarını artıran bir eğitim ve müdahale biçimidir (Santos ve Carvalho, 2014).

ABD ve Avrupa ülkeleri gibi gelişmiş ülkeler, sanat eğitiminin tüm boyutlarını kapsayacak şekilde okul öncesinden başlayarak her düzeyde, kapsamlı bir şekilde sanatı araştırmaya devam etmekte, eğitim programlarında yaratıcılık eğitimine ağırlık vermekte, sanat eğitimine programlarında yaygın biçimde yer vermekte ve sanat etkinlikleriyle ilgili çok sayıda çalışma yapmaktadır (Çal, 2016). Bu ülkelerdeki okullar, sanat derslerine öncelik vermekte ve çocukları 'sanatçı' olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Gel, 1994). Sanatı, müfredatlarının merkezine koyan bu okullar çocukların öğrenimlerine de derin katkılar sağlamaktadır (Schiller, 1995).

Sanata önem vermeye doğrudan bağlantılı olarak dünya genelinde, özellikle de gelişmiş ülkelerde sanat alanında yapılan araştırmalar, sanat etkinliklerinin ÖG çocukların dil-iletişim becerilerinin gelişiminde (Alter-Muri, 2017; Gair, 1975; Miles Batson, 2010); kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesinde (Casciano vd., 2019; Holliday, Harrison ve McLeod, 2009; Schleien, Mustonen, Rynders, 1995); duygu düzenleme becerilerinde (Sax, 2011; Velazquez-Martin, 2013) hissedilen stresi azaltmada (Brown vd., 2017); günlük yaşama ilişkin becerilerin ediniminde, konsantrasyon süresinin artırılmasında ve karşılaşılan problemlerin çözümünde (Kim, 2014) ve özellikle sosyal becerilerde yetkinliğin artırılmasında (Anderson ve Valero, 2020; Gross, 2020; Heredia, 2017; Miles Batson, 2010) hizmet ettiğini göstermektedir. Yapılan bu araştırmalarda sanat etkinliklerinin ÖG çocukların hem ilgili alanlarda hem de bütünsel gelişimde desteklendiğini süregelen şekilde vurgulamaktadır.

Sanat eğitimi uygulamalarına ilişkin ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise uzun yıllar boyunca benzer ve değişmeyen bulgularla sonuçlandığını göstermiştir. Buna göre, öğretmenlerin sanat eğitimi uygulamalarında kendilerini yetersiz hissettikleri; sınıf dışı öğrenme ortamlarında sanatsal etkinliklerin neredeyse hiç yapılmadığı; sanat eğitimine ayrılan sürenin yetersiz olduğu; sanat materyalleri açısından eksiklik olduğu ve ebeveynlerin ÖG çocuklarından düşük beklentilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bu etkenler, ülkemizde sanat eğitiminin önünde uzun bir süre boyunca engel teşkil etmiş ve sanat etkinlikleri genellikle 'resim yapma' uygulamalarıyla sınırlı kalmıştır (Çakmak ve Türkcan, 2019). ÖG çocuklarla etkileşim halindeki yetişkinlerin bilgi düzeylerinin yetersizliği ve açık fikirli olmamaları, çocuklara etkili öğretim stratejileri bulmada zorluk yaşamalarına ve çocukları sınırlamalarına neden olur.

Oysaki her çocuk, kendisi hakkında bir şekilde ‘konuşur’ (Naser, 2020). ÖG çocukların düşüncelerini ve duygularını görsel formlar aracılığıyla ifade etme potansiyeli dikkate alınmalıdır (Silver, 1989).

Ülkemizdeki ÖG çocuklarla sanat eğitimi konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde sıklıkla betimsel araştırmaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Buna göre, çeşitli araştırmacılar sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkılarını araştırmış ve sanatsal uygulamalarla sağlanabilecek olumlu gelişmeleri örneklemiştir. Örneğin, Geçen ve Parsıl (2020) ve Özcan (2015) hem özel eğitim hem de sanat eğitiminde bilgi sahibi öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamış, hem de ÖG çocuklarla sanat eğitiminin yapılmasının gelişimlerine önemli katkılar sağladığını tespit etmişlerdir. Çağlayan (2014) ise zihin yetersizliği tanılı çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde sanat etkinliklerinin önemini vurgulayan alan yazın taraması yapmıştır. Şahin (2015) de çeşitli gelişim ve öğrenme alanlarına hitap eden, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesine olanak sağlayan ve ÖG çocukların rehabilitasyonunda önemli bir rol oynayan sanat eğitiminin yarattığı huzurlu ortamın altını çizmiştir.

Sanat eğitiminin ÖG çeşitli gelişim alanlarına katkılarını inceleyen araştırmalara göz atıldığında da Aksu (2011), Eren vd., (2019) ile Geçen, (2015) sanat eğitimiyle motor becerileri; Bayer (2022) ve Çevirgen vd., (2018) sosyal becerilerde yetkinliğin artırılmasında sanat etkinliklerinin rolünü incelemiştir. İşbirliği yapma konusundaysa Evrim İkiz’in (2007) bir araştırması mevcuttur. Tüm bu araştırmacılar sanat etkinliklerinin ilgili alanlarda ÖG çocuklara katkıları olduğunu bildirmektedir.

Ülkemiz alan yazınında var olan ÖG çocuklar ve sanat eğitimi konulu oldukça sınırlı sayıdaki diğer araştırmalarda ise ÖG çocuklara temel sanat kavramlarının (örneğin renk) tanıtılmasının ve öğretilmesinin amaçlandığı veya sanat tekniklerin uygulanmasının gelişim üzerindeki katkıları incelenmiştir. Buna göre, Geçen (2015) 10-16 yaş arası zihinsel engelli çocuk ve gençlere odaklanırken Eren vd., (2019) 12-18 yaş arasındakileri değerlendirmiştir. Bolu (2010) ise sanat etkinliklerinin 9-17 yaş arası zihin yetersizliği çocuk ve gençler üzerindeki etkisini gözlemlemiştir. Bu çalışmaların ortak bulguları, sanat eğitiminin ÖG çocuk ve bireyler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, ilkokul ve ileri eğitim dönemleri boyunca sabır, el becerisi, olumlu duygular ve uzun süreli dikkat süresi gibi özellikleri teşvik ettiğini göstermiştir.

Bu alanda çalışma yapan araştırmacılardan diğeri Gönül ve Kınık (2017) iki farklı teknikle işitme yetersizliği tanılı 10-14 yaş arası ÖG çocukların sanatsal becerilerini karşılaştırmış; Yıldırım Alptekin (2000), Dere Çiftçi (2007) ve Toper (2006) de ÖG çocuklara renk kavramını farklı iki öğretim yöntemiyle tanıtip etkilerini incelemiştir. Benzer şekilde, Adar (2015) ise 14 yaşındaki ÖG çocuklarla birlikte sanatın öğelerinden çizgi temalı bir araştırma yürütmüştür. Bolu Sert (2017) ise 9-15 yaş arası ÖG bireylerle yürüttüğü müzede öğrenme deneyiminin, ÖG Bireyler için hem eğlenceli hem de etkili olduğunu ve bilginin kalıcı olarak akılda tutulmasına yol açtığını göstermiştir.

Ulusal alan yazında yapılmış olan araştırmaların diğeri bir bölümü de ÖG çocukların sanat eğitimine yönelik ebeveyn görüşlerinin incelenmesini amaç edinmiştir. Ancak yapılan incelemeler bir kez daha ÖG çocuğa sahip ebeveynlerin sanat eğitime ilişkin görüşlerini yansıtan araştırmaların da eksikliğini göstermiştir. Salderay (2010) okul öncesi dönemde olmayan 11-14 yaş arası ÖG çocukların çeşitli organizasyonlar aracılığıyla sanat etkinliklerine dâhil edilmesinin onların sosyalleşmesine büyük katkı sağlayabileceğini bulmuştur. Ayrıca farkındalığın artması sonucunda toplumun ÖG olmaya yönelik algısının da geliştiğini de kaydetmiştir. Salderay diğeri çalışmasında (2014) ise yaşları 6-42 arasında değişen ÖG çocuk ve yetişkinlerin ebeveynlerinin, çocuklar/bireyler sanatla ilgilendikçe farklılaştığını görmüş ve ebeveynlerin ÖG bireylerin başarılı olabilecekleri konusunda hissettikleri güven duygusunun arttığını belirlemiştir.

Ebeveyn görüşlerinin alınmasının yanı sıra okul öncesi, özel eğitim veya görsel sanatlar öğretmenlerin ÖG çocukların sanat eğitimine yönelik görüşlerine yer verildiği çeşitli araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, özel eğitim öğretmenlerinin sanat eğitime bakış açılarını inceleyen araştırmalar incelendiğinde Salderay'ın (2001), zihin yetersizliği tanılı ÖG çocuklarla çalışan 15 özel eğitim öğretmenin sanat eğitimi konusundaki fikirlerini yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde ettiği bir çalışmasına rastlanmıştır. Bu görüşmeler sonucunda ÖG çocukların eğitimi konusunda uzmanlaşmış sanat eğitimi öğretmeni eksikliğinin olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin sanat eğitiminin önemi ve uygulaması konusunda gerekli eğitimden yoksun olmasının da çocuklar için sanat etkinliklerini yetersiz düzeyde uygulamasına yol açtığı belirlenmiştir. ÖG çocuklarla çalışan öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri benzer farklı araştırma sonuçları da mevcuttur (Sarı, 2022; Soğancı, 2020). İlgili bir araştırmada Erim ve Caferoğlu (2012), 85 öğretmenin görüşlerini almış ve çoğunun ÖG çocukların

gelişiminde sanat eğitiminin olumlu yönlerini onayladığını, bu eğitiminin ÖG çocukların kişisel gelişimlerine katkı verip el-göz koordinasyonlarını geliştirdiğini söylemişlerdir. Şen (2019) ise öğretmenlerinin bir kısmının sanat eğitimi konusunda yeterli eğitime sahip olmadığını ortaya koyarak öğretmenlerin, sanat eğitiminin ÖG çocuklara resim yapma, kesme, yapıştırma, eşleştirme, yaratıcılık, odaklanma gibi pek çok katkısı olduğunu düşündüklerini bildirmiştir.

Özetlemek gerekirse, ülkemizde ilgili araştırmaların eksikliği, okul öncesi döneminden başlayarak sanat eğitime gerekli önemin verilmediğini ortaya çıkarmıştır. Öyle ki, 0-3 yaş arası ÖG çocukların sanat eğitimiyle ilgili bir araştırma mevcut değildir. Benzer şekilde 3-8 yaş arası ÖG çocukların sanat eğitimiyle ilgili de nadir araştırma vardır. Sınırlı sayıda da olsa yapılan araştırmalar, 9 yaş ve üzeri ÖG çocuk ve bireylerle ilgilidir. Bu durum temel olarak sosyo-kültürel ortamın olumsuz etkileri ve yetkin öğretmen eksikliği gibi çeşitli faktörlere bağlanmaktadır. Dolayısıyla da sanat eğitimi çoğu zaman ‘gözden çıkarılabilir’ bir disiplin olarak değerlendirilmektedir (Yazar, Aslan ve Şener, 2014). Bu sorunun çözümü için sanat eğitiminin önemi konusunda farkındalık yaratılması ve ÖG çocukların sanatsal gelişimlerine daha fazla kaynak ayrılması büyük önem taşımaktadır (Ulus, 2019).

Sonuç olarak, uluslararası alan yazında ÖG çocuklar ve sanat eğitimi uzun zamandır çalışılmakta ancak Türkiye’de ÖG çocukların sanat eğitime yönelik araştırmalar sıklıkla 9 yaş ve üzeri ÖG çocukları konu edinmektedir. Ulusal alan yazında okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklar ve sanat eğitime ilişkin araştırmalar çok sınırlı olduğu için bu konuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Ülkemizde ÖG çocuklarla sanat etkinliklerine ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen, doğrudan okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecini ayrıntılı yansıtan, çocukların bu süreçlerde neler yaşadıklarını belgeleyen, sanat etkinlikleri uygulamanın çocukların bütünsel gelişimine ne şekilde yansıdığını ortaya koyan bir çalışma bulunmamaktadır. Bunun gibi, okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların ebeveynlerinin, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin çocukların sanatsal süreçlerine ilişkin düşüncelerini belgeleyen araştırmalar mevcut değildir. ÖG çocukların katıldığı sanat etkinliklerinin gelişimlerine sağladığı katkı son derece değerlidir. Bununla birlikte, ülkemizde bu alanda sistematik bir şekilde gerçekleştirilecek sanat eğitimi çalışmalarının gerekliliği de aşikârdır. Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların eğitiminde

fırsat eşitliğinde bir hizmet aracı olarak değerlendirebileceğimiz sanat eğitimi hakkında ayrıntılı bir araştırmanın yapılması gerekliliği bu araştırmanın temeli olmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecinde izlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorular cevaplanmıştır:

1. ÖG çocukların sanat etkinliklerine katılımları nasıldır?
2. ÖG çocukların sanat alanındaki gelişimleri nasıldır?
3. ÖG çocuklarla uygulanan sanat etkinlikleri bütünsel gelişimlerine nasıl katkı sağlamıştır?
4. ÖG çocukların sanat alanındaki gelişimleri yetersizlik türüne göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
5. ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimlerine ilişkin ebeveynlerinin görüşleri nelerdir?
6. ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
7. ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimlerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Önem

Erken çocukluk yılları bilindiği gibi çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu kritik yıllardır. Okul öncesi dönemde ÖG çocuklara sunulan hizmetler, çocuğun büyüme ve gelişiminde anlamlı farklılıklar yaratır (Diken, 2009). Bu nedenle, ÖEHY (MEB, 2018a), ÖG çocukların okul öncesinden itibaren eğitime başlamaları ve bu eğitimin mümkün olduğunca kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında verilmesinin esas olduğunu bildirerek erken yılların önemine vurgu yapmaktadır. Ancak, ÖG çocukların erken eğitimi vurgulanmasına rağmen sanatsal becerilere yapılan vurgu akademik becerilerin öğretilmesine verilen önemden daha azdır. Eğitim programlarında ÖG çocukların akademik başarılarına yapılan bu vurgu, sanat etkinliklerinin gelişmesi fırsatını engelleyebilir (Silver, 1989; Yazar vd., 2014). Akademik konular çok önemlidir, ancak

öğretmenler sanatı çeşitli ve ilgi çekici yollarla öğretime dâhil ederek akademik öğrenmeyi geliştirebilirler (Anderson ve Valero, 2020). Bu araştırmanın, sanat eğitimi, özel eğitim ve erken çocukluk eğitimine pek çok katkı yapma potansiyeli olduğu düşünüldüğü için önemlidir.

ÖG çocukların düşüncelerini ve duygularını görsel formlar aracılığıyla temsil etme potansiyelleri genellikle gözden kaçırılır (Silver, 1989). Hâlbuki çocuğun sanatsal gelişim süreci, büyüme süreci hakkında önemli bilgiler sağlar. Dolayısıyla bu araştırmada, kritik dönemler olan okul öncesi yıllarda ÖG çocukların sanat becerileri izleneceği için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, ÖG çocuklar yeteneklerini ortaya çıkarmaya yardım edecek fırsatlara ihtiyaç duyar (Szubielska, Wojtasiński, Pasternak, Szymańska ve Wójtowicz, 2022). Sanat etkinlikleri, öğretmenler için başlangıçta zaman alıcı ve yoğun hazırlık gerektiren bir çalışma olarak görünebilir ancak ÖG çocukların hayatlarını kolaylaştıracak pek çok beceriye olumlu katkı sağlar. Bu araştırmanın, okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklara sanat yapma fırsatının verilmesinin gerekliliğine ve etkilerine dikkat çekeceği ve ÖG çocukların yaptıkları çalışmalardan zevk alma fırsatları elde etmesinin, gelişimlerindeki birtakım boşlukların kapatılmasına yardım edebileceği düşünüldüğü için önemli olduğu düşünülmektedir.

Sanat eğitimi, ülkemizde de sıklıkla geri plana atılan bir çalışma alanıdır. Planlama, tasarım gibi derslerin yürütüldüğü yükseköğretim kurumlarında dahi ÖG çocukların ihmal edildiği görülmektedir. Uluslararası alan yazın incelendiğinde, ÖG çocuk ve bireylerin haklarının yasalarla korunduğu ve sanat eğitime özel ilgi gösterildiği belirlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulguların, ÖG çocuklar için lisans ve lisansüstü program yürüten yükseköğretim kurumlarında yararlanılabileceği, konunun önemi vurgulanacağı için ilgili derslerin müfredata alınmasına yardım edeceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın ÖG çocukların sanatla ilgilenmelerine fırsat sağlayacak yeni düzenlemelerin hazırlanmasına zemin hazırlayabileceği ve ÖG çocuklara ilişkin devlet politikaları hazırlanırken veya ÖG çocukların haklarının korunmasına yönelik hazırlanacak yeni düzenlemelerde bu araştırmadan yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Sanat etkinlikleriyle ilgilenme, ÖG çocukların düşünce ve davranışları üzerinde farklılıklar yaratır (Gross, 2017). İnsanı insan yapan sanat alanından ÖG çocukların yararlanmaması kabul edilemez (Yedikardeş, 2014). Ne yazık ki, ÖG çocukların sanatsal

yetenekleri çoğu zaman göz ardı ediliyor, bu da yetersiz gelişime ve hatta büyümeleri üzerinde zararlı etkilere neden oluyor. Sanatsal gelişimleri buna bağlı olduğundan, ÖG çocuklara sanatla ilgilenmeleri için uygun fırsatların sağlanması çok önemlidir. Sanat eğitimi çok büyük değere sahip olduğundan şansa bırakılmamalıdır. Bu araştırmanın, ÖG çocukların sanatsal yetenekleri konusunda farkındalık yaratacağı ve ulusal düzeyde çeşitli sosyal sorumluluk faaliyetlerinin başlatılmasını teşvik edebileceği düşünülmektedir.

Geleneksel bakış açısına göre okul öncesi öğretmenleri sanat eğitimindeki rollerini çocukları çizim ve resim yapma konusunda yönlendirmek olarak algılar. Görsel olarak çekici sanat eserlerinin yaratılmasına ve çevrenin beklentilerinin karşılanmasına vurgu yaparlar. Hâlbuki çocuklar, kendi deneyimleri temelinde öğrendikleri için sanat sürecinin kendisine ve ürüne eşit derecede önem verilmelidir. Okul öncesi öğretmenleri sanat alanına özgü yetkinlikler kazandıkça, sanatı gelişimsel olarak uygun olarak şekillendirebilir ve çocuğun bütünsel gelişimini etkileyebilirler (Novacović, 2015). Çocuklarla yürütülen sanat etkinliklerinin genellikle daha fazla iş yükü getirdiği düşünülse de, küçük çocukların gelişimi ve öğrenmeleri üzerinde güçlü bir olumlu etkiye sahip olduğu dikkate alınmalıdır. Çünkü bir çocuğun kâğıt üzerinde iz bırakabildiğini fark ettiğini görmek ya da maviyle kırmızının karışımının mor olduğunu keşfettiğini görmek gibisi yoktur (Schwarz ve Luckenbill, 2012). Bu çalışmanın, sanat alanında okul öncesi öğretmenine atfedilen bu rolü değiştirebilmek için öncülük edebileceği, tamamlanmış ve güzel ürüne değil sanat çalışmaları sürecine de dikkat edilmesi gerektiği gerçeğini öne çıkaracağı, ÖG çocuklarla sanat eğitimi konusunda ilgili tüm paydaşlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma bulgularıyla saptanan durum ve geliştirilen öneriler çerçevesinde ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin ÖG çocuklarla sanat yapma açısından deneyimlerine katkı sağlanabileceği varsayılmaktadır. Dolayısıyla sıralanan bu yetişkinlerin sanatsal yeterliliklerine sağlanabilecek katkıların ÖG çocuklarda istenen olumlu kazanımlar olarak karşımıza çıkabileceği düşünülmektedir.

Yetersizliği olan bireylerin ortaya koyduğu sanat ürünlerini görmek, okul öncesi dönemdeki tipik gelişim gösteren çocukların, yetersizliğe ve ÖG bireylere olan bakışlarını olumlu yönde etkiler, olumlu sosyal tutum geliştirmelerine yardım eder (Szubielska vd., 2022). Bu nedenle, bu çalışmadaki ÖG çocukların sanat becerilerine ilişkin sağlanacak en küçük gelişmenin sınıflarındaki diğer çocukların gelişimlerinde de

iyileşmelere yol açacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, ÖG olmayan çocuklar için sanat eğitimi programları hazırlanırken de bu araştırmanın bulgularından etkili şekilde yararlanılabilir. Son söz olarak, okul öncesi, sanat eğitimi ve özel eğitim öğretmenlerinin sanat eğitimini ciddiye almaları ve bunu kanıta dayalı bir uygulama olarak kabul etmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın ilgili paydaşlara katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm çocuklar öğrenebilir ve bunu başarmak için birlikte çalışmalıyız!

Varsayımlar

1. ÖG çocukların Hastaneler ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden aldıkları tanılama raporlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili sınırları içinde yer alan resmi veya özel anaokulları arasından, bünyesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıf barındıran okullara devam eden ve ulaşılabilen 3-6 yaş arası ÖG çocuklar ve çocukların ebeveynleri, okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırma, çalışmaya katılmasına izin verilen çocuklar, çocukların ebeveynleri, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir.

Tanımlar

Anasınıfı. Zorunlu ilköğretim çağına girmemiş, 36-66 ay çocuklarının eğitimi kapsayan ve katılımı isteğe bağlı olan, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılabilen, çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek, iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlayarak onları ilkokula hazırlamak amacıyla açılan sınıflardır (MEB, 2024).

Özel eğitime ihtiyacı olan birey (Özel Gereksinimli Çocuk-ÖG). Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir (MEB, 2018a).

Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER). Sağlık kurulunca çocuk için hazırlanan ve çocuğun özel gereksinimlerini ifade eden bir belgedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı, 2019).

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirebilmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir (MEB, 2018a).

Sanat Etkinlikleri. Kişilerin duygu ve düşüncelerini resim, heykel, mimarlık, grafik sanatları, fotoğrafı, seramik gibi geniş bir alanı kapsayan biçimde görsel yollarla ifade etmesini sağlayan ve okul öncesinden yükseköğretime kadar uzun bir dönem boyunca yapılabilen etkinliklerdir (Buyurgan ve Buyurgan, 2020).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların sanatsal gelişiminin izlenmesidir. Bu araştırmayla ÖG çocukların farklı sanatsal ifade biçimlerini takdir etmelerine, bu yolla kendilerini ifade etmelerine ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya yardım edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığının 85434274-050.04.04/ 279853 sayılı ve 15/303 karar numaralı izniyle ve MEB'den alınan izinle başlatılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde yöntemle ilişkin araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların görsel sanat etkinlikleri süresinde izlenmesini amaçlayan bu çalışma için nitel araştırma yöntemi (qualitative research) seçilmiş ve durum çalışması desenlerinden (case study design) iç içe geçmiş çoklu durum (Yin, 2003) deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2014) göre, nitel araştırma yöntemi merkezi bir olgu hakkında bilgi edinmek, keşfetmek ve anlamak için ya da bir araştırma problemini çözmek için en uygun yöntemdir. Gözlem, görüşme, belge ya da görsel-ışitsel materyalleri inceleme gibi birden fazla veri toplama biçimi kullanılarak bu olgu derinlemesine incelenir. Nitel araştırma farklı bireyler, veri türleri veya veri toplama yöntemlerinden elde edilen veri ve kanıtları bir doğrulama sürecidir. Araştırmacı olguya yönelik mümkün olduğunca fazla topladığı veriyi, kişisel düşünceleriyle ve geçmiş araştırmalardan yararlanarak yorumlar. Nihai rapor ise araştırmacının gözlemlerine dayalı öznel yansımalarını ve düşüncelerini içerdiği için esnektir. Bu tür araştırmalarda olayların nasıl oluştuğu belirlenmek istendiği için veri, doğal ortamdan elde edilir ve araştırmacı, veriyi toplamak için doğrudan ilgili alana gidip gözlem yapar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012)

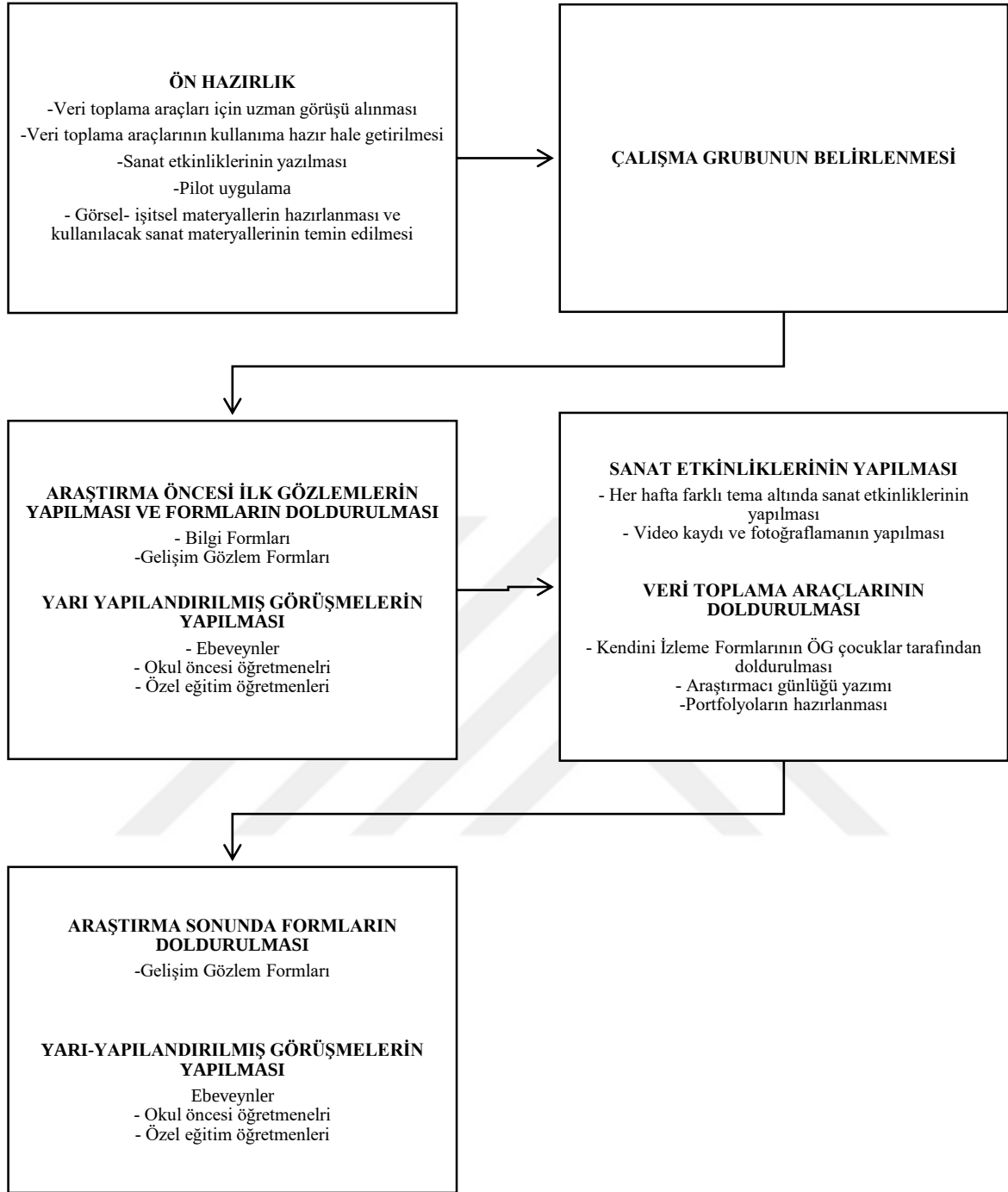
Durum çalışması, bir etkinlik, olay, süreç veya kişi/kişiler gibi sınırlı bir sistemin detaylı veri toplamaya dayalı olarak derinlemesine incelendiği nitel bir araştırma yaklaşımıdır. 'Sınırlı sistem', durumun zaman, ortam veya bazı fiziksel sınırlar açısından araştırmaya özel olarak incelenmesini ifade eder (Yin, 2003). Bazen sadece bir bireyi, bir

sınıfı, bir okulu veya bir okul bölgesini incelemekten çok şey öğrenilebildiği için durum çalışmalarında yalnızca bir birey, devam eden bir süreç ya da bir etkinlik ayrıntılı olarak incelenebilir. Araştırmacı duruma ilişkin neler olup bittiğini belirleyebilmek amacıyla fotoğraf, resim, alan notu, video kaydı ve e-posta gibi çeşitli veri türlerini toplayarak duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirir. Durum çalışmasında, gerçek durumun nasıl ve niçin gerçekleştiğine odaklanılır, olay ya da olgu kendi doğal yaşam çerçevesinde incelenir (Fraenkel vd., 2012).

Çoklu durum çalışmasında, bazı ortak özellikleri paylaşan ancak aynı zamanda bazı yönlerden farklılık gösteren iki veya daha fazla durum seçilir ve analiz edilir. Temel amaç, vakaları incelemek, karşılaştırmak, aralarındaki benzerlik ve farklılıkların yanı sıra çapraz vaka analizinden ortaya çıkan kalıpları ve temaları belirlemektir. Bu, aynı zamanda bulguların geçerliliğini ve genellenebilirliğini güçlendirmek için de yardımcıdır. İç içe geçmiş çoklu durum deseninde ise birden fazla durum ele alınır, araştırmaya konu olan durum, kendi içinde alt birimlere ayrılarak incelenebilir (Yin, 2003).

Uygulama Süreci

Bu araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinlerin alınmasından sonra beş aşamadan oluşan uygulama süreci başlatılmıştır. İlk aşama, ön hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada, sanat etkinlikleri yazılmış, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları okul öncesi, sanat eğitimi ve özel eğitim uzmanlarından oluşan bir grup uzmanın görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Ardından bir pilot uygulama yürütülmüştür. İkinci aşama, çalışma grubunun belirlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada, belirlenen amaçlar doğrultusunda ÖG çocukları en iyi yansıtacak şekilde ÖG çocuklar belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, çalışma grubunda yer alan çocukların ilk gözlemleri yapılmış, Bilgi Formları ve araştırma öncesi gelişimlerini yansıtan Gelişim Gözlem Formları doldurulmuştur. Ayrıca, eş zamanlı olarak ÖG çocukların ebeveynleri, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleriyle araştırma öncesi ilk yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Dördüncü aşamada, sanat etkinlikleri uygulanmıştır. Beşinci aşamada ise ÖG çocukların araştırma sonundaki gelişimlerini yansıtan Gelişim Gözlem Formları yeniden doldurulmuştur. Ayrıca, bu son aşamada çocukların ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin süreçle ilgili görüş ve deneyimlerini yansıtan son yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Uygulama Süreci Akış Planı'nın aşamaları ve bu süreçte kullanılan veri toplama araçları Görsel 1'deki diyagramda gösterilmiştir.



Görsel 1. Uygulama Akış Şeması

Katılımcılar

Bu araştırmada katılımcılar çalışma grubu (ÖG çocuklar), ÖG çocukların ebeveynleri, okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, araştırmacı ve bir bağımsız gözlemciden oluşmaktadır.

Çalışma Grubu (ÖG Çocuklar)

Bu araştırmanın evreni, anasınıflarına devam eden okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklardır. Araştırmanın amacına uygun olarak, çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı anasınıflarına devam eden ÖG çocuklar oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemi/amaçlı örnekleme seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemleri genellikle nitel araştırmalarda belirli bir senaryo hakkında kapsamlı bilgi elde etmek için kullanılır. Bu yöntemlerin temel amacı sınırlı bir örneklem büyüklüğü ile ayrıntılı bilgi toplamaktır. Çalışma grubunda yer alan ÖG çocuklar belirlenirken amaca tamamen uygun örnekler belirleyebilmek için (Fraenkel vd., 2012) amaçlı örnekleme yöntemlerinden homojen örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacıların merkezi olguyu öğrenmek veya anlamak amacıyla kasıtlı olarak kişileri ve ortamı belirlediği nitel bir örnekleme işlemidir (Creswell, 2014). Amaçlı örneklemede, çalışma grubu belirlenirken grubun zengin ve araştırma için yararlı veriyi sağlaması dikkate alınır (Patton, 1999). Homojen örneklemede araştırmacı, belirli kişileri benzer bir özelliğe veya niteliğe sahip oldukları için araştırmaya dâhil eder ve burada tanımlayıcı özelliklere sahip bir alt gruba üyelik söz konusudur. Bu araştırmada çalışmaya dâhil olma ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Resmi olarak ÖG çocuk olarak tanılanma
- Takvim yaşı olarak okul öncesi dönemde olma
- Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak bir anasınıfına devam etme
- Sanata katılmak ve sanatsal uygulama yapmak için gerekli fiziksel kapasiteye sahip olma (örneğin, görme kaybı ya da ellerini kullanamayacak şekilde bir fiziksel yetersizlik tanısı olmama)
- Sanat materyallerine/renglere/kokulara veya sanatla ilgili herhangi başka bir şeye duyuşal olarak hassasiyeti bulunmama veya bunlara olumsuz tepkiler vermeme
- Uygulama sürecine sözel ya da sözel olmayan (örneğin, jest-mimik kullanma, kendine soru sorulduğunda bir görselden işaret ederek gösterme) yollarla tepki verme.

Araştırmada öncelikle araştırmaya başlayabilmek için gerekli resmi izin yazısı elde edilmiştir. Bu amaçla, MEB'in ilgili birimine Ağustos (2021) ayında başvuru yapılmış ve yine Ağustos ayı içinde resmi yazı alınmıştır. Ardından, Eylül ayında, okulların açılmasıyla birlikte araştırmacının kolay erişim sağlayabildiği Ankara-Mamak ilçesindeki Mamak Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) başvurulmuştur. Bu ilçedeki anaokullarında bünyesinde sayıca en fazla ÖG çocuk bulunan sınıflar listelenmiştir. Buna göre, bünyesinde sayıca en çok ÖG çocuk bulunan bir anaokulu ziyaret edilmiş ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Bu okuldaki ilgililerin onayı alınabildiği için araştırmanın bu okulda yürütülmesi planlanmıştır. Araştırmanın uygulanabilmesi için bu okulda ölçütlere uygun toplam 10 ÖG çocuk bulunduğu belirlenmiş, çocukların ebeveynlerinin tamamı da çocuklarının çalışmaya katılabilmesi için gönüllü olmuştur. Bu çocuklar arasından incelenmek istenen durum için en zengin veri sağlayacak ve grubu en iyi temsil edebilecek üç kız ve üç erkek çocuk bu araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan çocuklar belirlendikten sonra gruba dâhil edilen çocukların ayrıntılı değerlendirilmesine geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle, çocuklara hastanelerce verilen Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporları (ÇÖZGER) dikkatle incelenmiş, çocukların tıbbi tanıları ve bilgileri gözden geçirilmiştir. Benzer şekilde, RAM tarafından verilen Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporları ve Eğitim Planlarıyla öğretmenlerinin hazırladığı Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) incelenmiştir. Çalışma grubunun tanıları Tablo 1'de sunulmuştur. Araştırmada kişisel verilerin gizliliğini sağlayabilmek adına ÖG çocukların gerçek isimleri kullanılmayarak kod isimleri kullanılmıştır.

Tablo 1.

Özel Gereksinimli Çocukların Tanıları

Kod Adı	Tanı
Asel	Dil- Konuşma Yetersizliği
Ayhan	Dil- Konuşma Yetersizliği
Çağrı	Atipik Otizm
Deniz	Zihin Yetersizliği
Eylül	Zihin Yetersizliği + Dil- Konuşma Yetersizliği
Metin	Zihin Yetersizliği + Dil- Konuşma Yetersizliği

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan çocukların ÇÖZGER raporları, üçünün zihin yetersizliği, birinin otizm, ikisinin de dil- konuşma yetersizliği

tanısı bulunduğunu bildirmektedir. Zihin yetersizliği tanılı iki çocuğusa ek olarak dil-konuşma yetersizlikleri bulunmaktadır. Çalışma grubundaki ÖG çocuklarının diğer demografik bilgileri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Özel Gereksinimli Çocuklara Ait Demografik ve Diğer Bilgiler

	Kod Adı					
	Deniz	Asel	Eylül	Ayhan	Çağrı	Metin
Yaş (Ay)	77	69	71	62	60	72
	Ranj=60-77; $\bar{x}$ =67.6					
Sınıf Mevcudu	24	24	25	24	24	24
	Ranj=24-25; $\bar{x}$ =24.16					
Sınıfındaki Toplam ÖG Çocuk Sayısı	2	2	2	3	3	3
	Ranj=2;3; $\bar{x}$ =2.5					
Kardeş Sayısı	1	1	1	1	1	-
ÖG Kardeş Sayısı	-	-	-	-	-	-
Araştırma Öncesi Kaynaştırma/ Bütünleştirme Deneyimi	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Kaynaştırma/ Bütünleştirme Deneyimi Süresi (Ay)	27 Ay	3 Ay	3 Ay	2 Ay	3 Ay	3 Ay
Destek Eğitim Hizmeti (Haftalık)	2 Saat	2 Saat	2 Saat	3 Saat	2 Saat	2 Saat

ÖG: Özel Gereksinimli

Çalışma grubunun araştırma öncesi yapılan ilk gözlemlerinde, araştırmacı ÖG çocukların sınıflarına girmiş ve çocukların benzer güçlü ve sınırlı yönlerine ilişkin çeşitli bilgiler elde edilmiştir. Buna göre, çalışma grubundaki çocukların güçlü yanları ince motor becerilerinde kısmi veya tam yeterlik, alıcı dil becerilerinde yeterlik (yönerge alma ve uygulama), sözel veya sözel olmayan yollarla iletişim kurma, bir beceriyi kendi sınıfından, tanıdığı öğretmen veya arkadaşlarından farklı kişiyle/kişilerle birlikte farklı bir ortamda gerçekleştirmeye istekli değildir. Çalışma grubundaki çocuklarda var olan sınırlı özellikler ise dikkat süresinin kısa olması, ortak dikkatin az olması, dışsal denetim odaklı olmaları, bu nedenle bir işi sürdürme konusunda dışarıdan yönlendirmelere gerek duymaları ve gerek olmayan durumlarda dahi yetişkinden yardım istemeleridir.

Çalışma grubunu oluşturan ÖG çocukların araştırma öncesindeki sanata ilişkin performansları, çocukların sınıfları ziyaret edilerek elde edilmiştir. Bu aşamada, araştırmacı gözlemler yapmış, çocukların okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları Bireysel Eğitim Planlarını incelenmiş, gözlemler sırasında gözlenmeyen veya

araştırmacının tereddüt ettiği noktalarda okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri istenmiştir. Araştırma öncesinde elde edilen bu bulgular, ilgili araştırma soruları altında açıklanmıştır.

Ebeveynler

Bu araştırmadaki 18 yaş üstü diğer tüm katılımcılar (ebeveyn, okul öncesi öğretmeni, özel eğitim öğretmeni) gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada, ÖG çocukların gelişimine ilişkin görüşü alınan bir grup çocukların ebeveynleridir. Çalışmadaki çocukların beşinin annesi birinin de babası ebeveyn olarak bu araştırmada yer almıştır. Ebeveynlerin yaşları 31 ile 42 arasında değişmektedir ($\bar{x}=36,1$). Ebeveynlerden birinin en son mezun olduğu okul ortaokul (ilköğretim) iken, dördü lise, biri ön-lisans ve biri de lisans mezunudur. Beş ebeveyn, araştırmaya dâhil edilen ÖG çocuğundan başka bir çocuğa daha sahiptir ve bu çocuklar arasında ÖG tanılı bir başka çocuk daha yoktur. Ayrıca, kendi beyanlarına göre iki ebeveyn düşük sosyo-ekonomik güce sahipken dördü de orta düzey sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Etik ilkeler doğrultusunda ebeveynlerden araştırma öncesinde Araştırma Onam Formunu doldurmaları istenmiştir (Ek-3). Raporlaştırma aşamasında kişisel verilerin gizliliği için ebeveynlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenleri

Bu araştırmanın çalışma grubundaki ÖG çocuklardan ikisi bir öğretmenin sınıfında, diğer iki çocuk da başka bir öğretmenin sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisidir. Bu nedenle, araştırmada toplam dört okul öncesi yer almaktadır. Araştırmada yer alan bu öğretmenlerinin tamamı kadındır ve lisans eğitimlerini okul öncesi eğitimi alanında tamamlamışlardır. İkisinin ise Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans derecesi mevcuttur. Ayrıca, öğretmenlerin deneyim yılı ortalaması 12,5 yıl ($R_{anj}=10-15$ yıl) iken ÖG çocuklarla çalışma deneyim yılı ortalaması ise 9,2 yıldır ($R_{anj}=6-14$ yıl). Öğretmenlerin tamamının özel eğitim sınıfında, özel eğitim anasınıfında, destek eğitim odasında veya kendi sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencisi ile çalışma gibi özel eğitim alanına özgü deneyimleri bulunmaktadır. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde kişisel verilerin gizliliğini sağlayabilmek adına öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenleri

Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan altı çocuktan birinin özel eğitim öğretmeni çalışmada yer almayı reddettiği için çalışmada beş özel eğitim öğretmeniyle araştırma yürütülmüştür. Çalışmada yer alan özel eğitim öğretmenlerin tamamı kadındır ve bu araştırmanın yapılmasından önce ÖG çocuklarla çalışma deneyimleri bulunmaktadır. Deneyim yılı ortalaması ise 7,2 yıldır (Ranj=4-11 yıl). Öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur. Mezun oldukları alanlar ise Özel Eğitim Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve İşitme Engeliler Öğretmenliği bölümleridir. Çalıştıkları kurumlarda ise bir öğretmen Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Uzmanı, biri Dil ve Konuşma Terapisi Uzmanı, biri Çocuk Gelişimi Uzmanı, ikisi de Özel Eğitim Uzman Öğretici olarak görev yapmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin tamamı, çalışma grubundaki çocukları en az üç aydır tanımaktadır. Kişisel verilerin gizliliğini sağlayabilmek adına özel eğitim öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Araştırmacı

Bu çalışmada araştırmacı sanat eğitimini uygulamış, uygulama süreçlerinde gözlemler yapmış, verileri toplamış ve değerlendirmiştir. Bu süreçlerde araştırmacının benimsediği gözlemci rolü ‘katılımcı gözlemcidir’. Bir çalışmada, hem uygulamaları yapan ya da öğretimi gerçekleştiren hem de veri toplayan biri araştırmacının kendisiyse, bu kişi katılımcı gözlemci olarak tanımlanır (Mills, 2003). Katılımcı gözlemci, bir araştırma sırasında araştırma yapılan ortamda aktif şekilde etkinlikte bulunan ve bunları kaydeden ‘içeriden’ biridir. İçeride olan bu araştırmacı, durumu çalıştığı grubun bakış açısından görebilmek için mükemmel bir fırsat yakalamış olur. Araştırmacı, çocukları ilk gözlemlediği anda ‘dışarıdan biri’ iken ve genel izlenimler oluştururken uygulamalarla birlikte gözlem kapsamını iyice daraltarak ‘içeriden biri’ olur (Creswell, 2014).

Araştırmacı, sanat eğitimini uyguladığı anaokulundan farklı bir anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve ÖG çocuklarla çalışma deneyimi bulunmaktadır. Yüksek lisans eğitimini Özel Eğitim bilim dalında tamamlamış, özel eğitim alanında program geliştirmeyle ilgili bir TÜBİTAK projesinde araştırmacı olarak görev yapmıştır. Ayrıca, lisans ve lisansüstü eğitimlerinde sanat eğitimiyle ilgili dersler almış ve ÖG çocuklarla sanat etkinliklerini uygularken çeşitli üniversitelerce (İstanbul Üniversitesi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi vb.) ve özel kuruluşlarca

düzenlenen sanat eğitimi ve sanat terapisi konulu eğitimlere ve seminerlere katılarak sanat eğitimine yönelik bilgi ve yeterliliğini artırmıştır.

Bağımsız Gözlemci

Bu araştırmada, araştırmanın gözlemciler arası güvenilirliği ve uygulama güvenilirliğini tamamlamak için bir yardımcı araştırmacıdan destek alınmıştır. Bu araştırmacı, bir üniversitenin Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Bu gözlemci, araştırmanın amacı, nasıl yürütüldüğü ve veri toplama araçları hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Bu gözlemci, gözlemciler arası güvenilirlik için yarı-yapılandırılmış görüşme kayıtlarının çözümlenmesi aşamasında görev yapmış, verinin uygunluğunu onaylamış ayrıca, sanat etkinliklerinin videolarını izleyerek Uygulama Güvenirliği Formunu (UGF) doldurmuştur (Ek-4).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları, gözlem ve/veya görüşmeler sırasında toplanan bilgilerin kaydedilmesi amacıyla oluşturulan ve başvurulacak araçlardır (Creswell, 2014). Bu araştırmada araştırma sorularına kaynak teşkil eden veri toplama araçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi bu nitel araştırmada, belirlenmek istenen temel amaca götürecek alt sorulara yer verilmiş, bu sorularla araştırmanın süreci için bir çerçeve çizilmiş ve her bir alt soruyu cevaplandırmak için çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Tablo 3.

Araştırma Soruları ve Veri Kaynakları

Araştırma Soruları ↓	Veri Kaynakları →	Katılımcı Gözlem	Gelişim Gözlem Formu	Görsel-İşitsel Materyaller	Kendini İzleme Formu	Araştırmacı Günlüğü	Sanat Portfolyoları	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
1. ÖG çocukların sanat etkinliklerine katılımı nasıldır?		+	+	+	+	+	+	+
2.ÖG çocukların sanat alanındaki gelişimleri nasıldır?		+	+	+	+	+	+	+
3. ÖG çocuklarla uygulanan sanat etkinlikleri bütünsel gelişimlerine nasıl katkı sağlamıştır?		+	+	+	+	+	+	+
4. ÖG çocukların sanat alanındaki gelişimleri yetersizlik türüne göre nasıl bir farklılık göstermektedir?		+	+	+	+	+	+	+
5. ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimlerine ilişkin ebeveynlerinin görüşleri nelerdir?						+		+
6. ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?						+		+
7. ÖG çocukların sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimlerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?						+		+

Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları hazırlanırken öncelikle alan yazın taraması yapılmış, sanat eğitimi, ÖG çocuklarla sanat etkinliklerinin uygulanması ve çeşitli sanat teknikleri konularında ilgili alan yazın ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ardından, kullanılan tüm veri toplama araçları için taslak formlar hazırlanmış ve uzman görüşü alınabilmesi için 10 uzmana gönderilmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Kılıç Çakmak, 2024). Bu uzmanlar okul öncesi eğitimi alanında uzman iki öğretim görevlisi; okul öncesinde sanat eğitimi alanında uzman iki öğretim görevlisi; ÖG çocuklarla sanat eğitimi alanında uzman bir öğretim görevlisi; özel eğitim alanında uzman iki öğretim görevlisi; ölçme değerlendirme alanında uzman bir öğretim görevlisi ve iki özel eğitim öğretmenidir. Uzman görüşleri alınırken uzmanlara e-posta yoluyla

ulaşılmış, kendilerine araştırma hakkında açıklama yapılmış, ilgili taslak veri toplama araçları e-posta ile gönderilmiş ve bunlara ilişkin görüşlerini-önerilerini belirten formları araştırmacıya e-posta ile geri göndermeleri istenmiştir. Gelen görüş ve/veya değişiklik önerileri dikkate alınarak araçlarda gerekli düzenlenmeler yapılmıştır. Kapsam geçerliği sağlandıktan sonra, son olarak, araştırma öncesi yapılan pilot uygulamada (Van Teijlingen ve Hundley, 2002) araçların kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, hem katılımcılara hem de araştırmanın geçerli ve güvenilir olup olmadığına dair iki farklı türde veri toplama araçları kullanılmıştır. Katılımcılardan veri elde etmek amacıyla yararlanılan ve araştırmanın geçerlik-güvenirliğini test etmek için yararlanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

Katılımcılara Yönelik Veri Toplama Araçları

Araştırmanın genel amacı ve bu amaca hizmet eden alt amaçları doğrultusunda, çalışma grubunda yer alan katılımcıları oluşturan ÖG çocuklara, ebeveynlere, okul öncesi öğretmenlerine ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik veriyi toplamak için yedi farklı araç kullanılmıştır. Araştırmada araştırma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan veri toplama araçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Katılımcılara Yönelik Veri Toplama Araçları

Süreç	Kullanılan Araç						
	Bilgi Formları	Gelişim Gözlem Formu	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları	Kendini İzleme Formu	Görsel-İşitsel Materyaller	Araştırmacı Günlüğü	Sanat Portfolyoları
Araştırma Öncesinde	+	+	+			+	
Sanat Etkinlikleri Uygulanırken				+	+	+	+
Araştırma Sonunda		+	+			+	+

Tablo 4'te görüldüğü gibi cevabı aranan sorulara yönelik veri, araştırma öncesinde, sanat etkinlikleri uygulanırken ve araştırma sonlandırılınca farklı veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Bu araçlara ait ayrıntılı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

Bilgi Formları (BF)

Bu form, çalışma grubundaki ÖG çocukların, ebeveynlerin, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin demografik bilgilerini ve özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bilgi Formu da dâhil olmak üzere araştırmada doldurulan tüm formlarda yetişkinlerin ıslak imzalı onam belgeleri toplanmıştır. Bilgi Formlarında çocuk, ebeveyn ve öğretmenlerin yaş, eğitim durumu, ÖG çocukların yetersizlik türü, yetersizliğe yönelik destek alıp almama durumları gibi bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanan sorulara yer verilmiştir. Bilgi Formları çocuk, ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri için ayrı ayrı hazırlanmıştır. BF Ek-5'te yer almaktadır. ÖG çocuklara ait BF ebeveynleri tarafından, diğer katılımcılara ait BF ise kendileri tarafından doldurmuştur.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF)

Görüşme, parçası olduğu grubun özelliklerini taşıyan biri ya da bir grup bireyle, soru sorma yoluyla yapılan ve grubun tutum, inanç, yetenek gibi bazı özellikleri hakkında elde edilen bilgi toplama sürecidir (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada, ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin ÖG çocukların sanatsal sürecine ilişkin görüşlerinin, düşüncelerinin, beklentilerinin ve geçmiş yaşantılarının derinlemesine incelenmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme, görüşülenlere tam ifade ve sırası önceden belirlenen açık uçlu formatla hazırlanan soruların yöneltildiği görüşme türüdür. Görüşülenlere aynı temel sorular aynı sırayla sorulur. Görüşülenlerin veya değerlendirme yapanların bu soruları görmesine ve gözden geçirmesine olanak tanınır. Birden fazla görüşülenin olması tercih sebebidir. Çünkü bu, araştırmacının duruma etkisini veya önyargılarını azaltır. (Fraenkel vd., 2012).

YYGF'lerin hazırlanması aşamasında, cevabı aranan sorulara yönelik alan yazın taranmış ve taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Ardından, bu taslak geçerliğin tespiti için okul öncesi, özel eğitim, sanat eğitimi, ölçme değerlendirme alanında öğretim üyesi ya da öğretmen olan 10 uzmana gönderilerek görüşleri istenmiştir. Buna göre, uzmanların büyük çoğunluğu (n=8) soruların sorulmasının uygun olduğunu bildirmiş, iki uzman ise taslak forma ek olarak ilgili bazı soruların da eklenebileceği önerisinde bulunmuştur. Öneriler dikkate alınarak görüşme sorularını içeren YYGF'lere son hali verilmiştir.

Bu araştırmadaki yarı-yapılandırılmış görüşmeler, her bir ÖG çocuğun bir ebeveyni, bir okul öncesi öğretmeni ve bir özel eğitim öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler, araştırma öncesinde bir, araştırma sonunda da bir kez olmak üzere iki kez yapılmıştır. Araştırma süresince bazı ÖG çocuklarla hem anneleri hem de babaları ilgilendiği ve her iki ebeveyn de görüşme yapmaya istekli olduğu için araştırma öncesinde çocuğun sadece bir ebeveyniyle görüşme yapılmıştır. Sanat eğitimi başlamadan önce hangi ebeveyn ile görüşme yapıldıysa araştırma sonunda da o kişiyle görüşme tekrarlanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, bir Görüşme Kılavuzu (GK) (Ek-6) eşliğinde yapılmıştır. Bu kılavuzda, araştırmacının yarı-yapılandırılmış görüşmelerden önce, görüşme sırasında ve sonrasında yapacağı işlem basamakları, yönergeler, sorular ve not alabilmek için boş alanlar yer almaktadır. Görüşmeler, bu kılavuza göre yapılarak standart ve eksiksiz ilerleyişi sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında, katılımcıların kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmelerini sağlamak ve onları sınırlandırmamak için YYGF’de açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda sıklıkla konuşmalar/görüşmeler kaydedilir ve araştırmacı elde ettiği bu veriyi analiz etmek için kelimelere dönüştürür (Creswell, 2014). Bu araştırmada da ebeveyn ve öğretmenlerden ses kaydı yapılabilmesi için izin alınmış ve görüşmeler kaydedilerek yazıya dökülmüştür. Yapılan görüşmelerin kayıtlarıysa, ÖG çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin sanata ilişkin düşünce ve deneyimleriyle ilgili açık uçlu yanıtlarından oluşan nitel bir metin veri tabanı haline gelmiştir.

Ebeveynlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-E).

Bu araştırmada, çocukların gelişimine ilişkin bakış açısı alınan bir grup çocukların ebeveynleridir. Ebeveynlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler hem araştırma öncesi hem de sonunda, ses kayıt cihazı kullanılarak altı çocuğun birer ebeveyniyle (beş çocuğun annesi, bir çocuğun da babasıyla) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, ebeveynlerin uygun oldukları zaman diliminde okul binasında yapılmıştır. Görüşme sırasında, ebeveynlere araştırmanın amacı açıklanmış, yapılan görüşme kayıtlarının sadece bu araştırmada kullanılacağı ve etik ilkeler bağlamında kimlikleri gizli kalacağı bildirilerek onayları alınmıştır. Benzer şekilde, araştırma sonundaki görüşmeler de ÖG çocukların okullarında araştırma öncesinde görüşme yapılan aynı ebeveynle tekrarlanmıştır. Araştırmada kullanılan YYGF-E Ek-7’ de yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-OÖ). Araştırma kapsamında çocukların sanatsal gelişimi hakkında

görüşüne başvuru alan diğeri veri kaynağı, çocukların okul öncesi öğretmenleridir. Araştırmaya başlamadan önce, her çocuğun okul öncesi öğretmeninden görüşme yapmak için uygun oldukları zamanı bildirmeleri istenmiş ve uygun oldukları bu zaman dilimlerinde görüşmeler okul binasında yapılmıştır. Görüşme sırasında, araştırmanın amacı açıklandıktan sonra deneyimlerini paylaşımları beklenmiş ve etik ilkeler gözetilerek kişisel bilgilerinin korunacağı bildirilerek onayları alınmıştır. Araştırma sonundaki görüşmeler de öğretmenlerin uygun bir zamanında çalıştıkları okulda yapılmıştır. Araştırmada uygulanan YYGF-OÖ Ek-8' de yer almaktadır.

Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-ÖE). Araştırmadaki görüşü alınan üçüncü grup ise çocukların devam ettiği özel eğitim kurumundaki özel eğitim öğretmenidir. Aile görüşmesi sırasında, çocukların devam ettiği özel eğitim okulundaki öğretmenine ait iletişim bilgileri rica edilmiş, öğretmenle telefon yoluyla ilk görüşme yapılmıştır. Ancak, Pandemi nedeniyle özel eğitim öğretmenlerinin bazılarına yüz yüze buluşması veya ortak bir mekânda görüşme yapılması mümkün olamamıştır. Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerine birlikte çalıştıkları ÖG çocukla ilgili görsel sanatlar uygulamalarına ilişkin düşüncelerinin sorulduğu açık uçlu bir görüşme formu gönderilmiştir. Özel eğitim öğretmenleri, bu formu aldıktan sonra her soruyu deneyimlerini yazarak cevaplamışlar ve formları ÖG çocuğun ebeveynlerine vererek araştırmacıya geri göndermişlerdir. Araştırma sonundaki görüşleri için de özel eğitim öğretmenlerinden yeniden yazılı görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Araştırmada kullanılan YYGF-ÖE, Ek-9' dadır.

Gelişim Gözlem Formu (GGF)

Tipik gelişim gösteren çocuklar, evrensel olarak belirli bir gelişim paralelinde sanatsal gelişimini sürdürürler (akt. Fox ve Schirmacher, 2018). Araştırmacı, buradan yola çıkarak, amaçlar doğrultusunda ÖG çocukları sanatsal süreçlerinde izleyebilmek için bir değerlendirme/veri toplama aracı hazırlığına başlamıştır. Öncelikle ilgili alan yazın taraması yaparak taslak bir GGF oluşturmuştur. Ardından, bu taslak GGF okul öncesi, özel eğitim, sanat eğitimi ve ölçme değerlendirme alanlarında hizmet veren 10 uzmana gönderilerek görüşlerine başvurulmuştur. Gönderilen taslak GGF'ye ilişkin uzmanlardan bazı görüş ve öneriler elde edilmiştir. Buna göre, taslak formda sosyal ve duygusal beceriler ayrı ayrı ele alınıyordu ve bir uzman bu iki gelişim alanının tek bir grupta incelenmesi gerektiğini bildirmiştir. İki uzman ise formda yer alan ve gözlemlenmesi

beklenen her beceri için işlevsel tanımlamaların yapılması gerektiğini bildirmiştir. Yedi uzman ise formun tüm maddeleri için tamamen uygun olduğu yönünde geri dönüş yapmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltme/düzenleme işlemi yapılmış ve bu araca son hali verilmiştir. Yapılan pilot çalışmada da kullanılabilir olduğu görülmüştür.

GGF içeriğinde, çocukların sanat alanındaki gelişimini yansıtacak becerilere ve sanat alanıyla yakından ilgili olan ince motor beceriler, bilişsel, dil, sosyal, duygusal, yaratıcılık ve estetik alanlarındaki becerilere ve öz bakım becerilerine ilişkin becerilere de yer verilmiştir. Başka bir ifadeyle, bu form yardımıyla ÖG çocukların sanatsal gelişimleri ve bilişsel, ince motor beceriler, sosyal, duygusal, yaratıcılık, estetik gelişimleri eşzamanlı olarak bütünsel şekilde izlenmiştir. Sanat eğitimi programı boyunca yürütülen çalışmalarda ÖG çocuklar dikkatle gözlemlenip her ÖG çocuk için GGF araştırmanın başlangıcında ve sonunda bir kez olmak üzere iki kez doldurulmuştur. Çocukların gelişimini izlemeye yönelik GGF, Ek-10' da yer almaktadır.

GGF doldurulurken, *gözlem* tekniğinden yararlanılmıştır. Gözlem, bir araştırma ortamındaki bireyleri ve/veya durumları gözlemleyerek açık uçlu, ilk elden bilgiyi toplama sürecidir. Gözlem, okul öncesi dönemdeki çocuklar gibi duygu ve düşüncelerini söze dökmeye zorlanan kişilerin gerçek davranışlarını incelemek için önemli bir fırsattır (Hammersley ve Atkinson, 1995). Gözleme konu olan bireyler, doğal ortamlarda bulunduklarında pek çok davranışlarını gerçek haliyle sergilerler. Yapılandırılmış gözlemlerde, araştırmacı olay ve olgulara müdahale etmeden, kendi doğal şartları altında gözlem yaparak, bilgiyi sistematik şekilde doğrudan elde eder (Karasar, 2007). Bu çalışmada, ÖG çocuklar, program boyunca ortaya çıkan durumlar, olaylar ve oluşumlar kısaca tüm süreç gözlemlenmiştir. Her bir sanat etkinliği için hazırlanan etkinlik planlarında, araştırmacının çocukların hangi davranış ve becerilerini gözlemlemesi gerektiği (kazanım ve göstergeler) ve etkinlikte nelere dikkat edeceği ayrıntılı olarak önceden belirlenerek yazılmıştır. Bu nedenle, araştırmacı gözlem anında neye dikkat edeceğini önceden bilerek gözlemlerini sistematik olarak ilerletebilmiştir.

Kendini İzleme Formu (KİF)

Bu çalışmada ÖG çocukların bizzat kendilerinden sanat eğitimi ile ilgili veri elde etmeye özellikle önem verilmiştir. Bu nedenle, çocukların program süresince sanat etkinliklerine nasıl tepki verdiklerini, bu etkinliklere nasıl katıldıklarını ve etkinliklerin gelişimlerine katkısının nasıl olduğunu tam olarak incelemek için doğrudan ilk kaynağa,

çocuklara, başvurulmuş, çocukların *kendilerini izlemeleri* beklenmiştir. *Kendini izleme*, değerli ve önemli bir yaklaşımdır. Çocukların kendi davranışlarını düzenlemek için kullanabileceği bir dizi yöntem ve tekniği kapsar. Bu strateji iki önemli bileşenden oluşur: Kendini gözlemleme ve gözlem bulgularını kaydetme. Kendini gözlemleme ruhsal, fiziksel ve zihinsel süreçlerinizin yanı sıra duygu, davranış ve motivasyonlarınıza da yakından bakmayı içerir. Kendini kaydetmeyse kâğıt, kalem ya da tablet gibi teknolojik bir araç yardımıyla veya herhangi bir araç yardımı olmadan çocuğun zihninde bu gözlemlerini bağımsız olarak belgelemesini içerir (Gangestad ve Snyder, 2000).

Sanatsal süreçler boyunca ÖG çocukların kendini uygun bir şekilde izleme yoluyla, güçlü noktalarının yanı sıra iyileştirilmesi gereken alanları da fark etmeleri beklenmiştir. Bu amaçla, çocuklara her sanat etkinliğinin sonunda, o etkinlikle ilgili duygu, düşünce ve fikirlerini paylaşmaları, aynı zamanda da sanat tekniğine ilişkin gözle görülemeyen kavrama, tanıma, seçim yapma gibi diğer bilişsel süreçlerin de açığa çıkarılması amacıyla görüşleri sorulmuştur. Görüş alınması sırasında, cevabı aranan sorulara hizmet etmesi için amaçlara uygun şekilde hazırlanan Kendini İzleme Formundan (KİF) yararlanılmıştır.

KİF'in hazırlanması süreci, tıpkı araştırmada kullanılan diğer veri toplama araçlarında olduğu gibi ilerlemiştir. Öncelikle alan yazın taraması yapılarak sanat eğitimiyle ilgili bileşenler belirlenmiş ve taslak bir KİF hazırlanmıştır. Ardından, bu form okul öncesi, özel eğitim ve sanat eğitimi alanlarında hizmet veren 10 uzmana gönderilerek uzman görüşleri istenmiş, görüşler doğrultusunda gerekli düzeltme/düzenleme işlemi yapılarak KİF'e son hali verilmiştir. Son olarak, formun uygulanabilirliği bir pilot çalışmayla tespit edilip kullanıma uygun olduğu gözlemlenmiştir.

KİF, çocukların o gün deneyimlediği sanat etkinliğiyle ilgili yedi maddeden oluşan ve çocukların doldurduğu/işaretleme yaptığı bir formdur. Bu form, çocukların dil-konuşma yetersizliği veya diğer alanlarda çeşitli yetersizlikleri olması ve yaşlarının küçük olduğundan dolayı kendilerini ifade edebilmelerini kolaylaştırmak için çeşitli görsellerden oluşturulmuştur. ÖG çocukların her sanat etkinliğinin sonunda doldurması için toplam 42 adet KİF hazırlanmıştır. Her ÖG çocuk bireysel olarak KİF doldurmuş ve kendi bireysel deneyimini yansıtmıştır. Örnek bir KİF Ek-11'de verilmiştir. KİF te yer alan maddeler ve hizmet ettiği amaçlara ilişkin bilgiler, Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, KİF'te ÖG çocukların o gün katıldığı sanat etkinliklerini değerlendirmelerini gerektiren yedi madde bulunmaktadır ve ÖG çocuğun katıldığı sanat etkinliğine ilişkin deneyimini sözel veya sözel olmayan (işaretleme, resim çizme) yollarla açıklaması beklenmektedir. KİF, çocukların kendileri tarafından doldurulmuş veya işaretlenmiş/boyanmıştır.

Tablo 5.

Kendini İzleme Formunda Yer Alan Maddeler ve Göstergeleri

Formda Yer Alan Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
1- 'Bugün ne yaptım'	– Deneyimlediği boyama, fotoğrafçılık, kolaj vb. teknikleri anlamına uygun söyler – Sanata ilişkin öğrendiği sözcükleri (Sanat terminolojisi) kullanır – Resim, fotoğraf, heykel vb. terimleri anlamına uygun söyler – Yeteneklerini (yapabildiklerini veya yapamadıklarını) keşfeder
2- 'Bugün ne yaptığımı gösteriyorum'	– Deneyimlediği sanat çalışmasına ait görseli gösterir – Farklı formlarda/tekniklerde sanat çalışmaları da olduğunu fark eder – Farklı formlardaki/tekniklerdeki sanat çalışmalarını görsellerinden bakarak inceler
3- 'Bu etkinliği ne kadar sevdiğimi gösteriyorum'	– Sanat beğenisini ifade eder – Deneyimlediği sanat çalışmalarına katılmakla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder
4- 'Bu etkinlik sırasında kendimi nasıl hissettiğimi gösteriyorum'	– Deneyimlediği sanat çalışmalarına yönelik duygularını ifade eder
5- 'Bu etkinliği evde de tekrarlamak istiyorum' (evet-hayır)	– Sanata ilgi duyduğunu gösterme – Sanatsal uygulama yapmaya okul dışında da devam eder – Deneyimlediği bir sanat tekniğini yeniden uygulamaya yönelik fikrini açıklar – Deneyimlediği sanatı okul dışında da tekrarlayarak genelleme yapar – Sanatın sürdürülebilirliğini sağlar
6- 'Bugün yaptığım çalışmayla ilgili söylemek istediklerim'	– Deneyimlediği sanata ilişkin ayrıntı paylaşır
7- 'Bugün kullandığım sanat materyallerini gösteriyorum'	– Suluboya, akrilik boya vb. gibi temel görsel sanat materyallerini söyler – Kullandığı materyale ilişkin bilgi verir – Materyal bilgisi edindiğini gösterir

Görsel-İşitsel Materyaller (Video Kayıtları-Fotoğraflar)

Görsel-ışitsel materyaller, nitel araştırmalarda belirlenmek istenen durumu incelemek için toplanan fotoğraf, ses kaydı, videokasetler, dijital görüntüler, tablolar, resimler gibi görüntü veya seslerdir. Araştırmacı veya farklı biri tarafından elde edilebilir. Toplumda bu materyaller yaygın şekilde kullanıldığı için bunlarla kolayca ilişki kurulabilir (Creswell, 2014). Bir video kaydı incelendiğinde, gözlem anında gözlemlenmemiş ya da gözden kaçmış çeşitli davranışlar yakalanabilir ve bunlar yeniden analize tutulabilir (Bottorff, 1997). Benzer şekilde, fotoğraf ya da resim gibi görseller, kişilerin gerçeklik algılarını doğrudan paylaşımlarına yardım eder.

Karasar'a (2007) göre, bir gözlem yaparken, gözlenen etkileme, kritik durum, beceri veya davranışları fark edememe gibi çeşitli riskler ortaya çıkabilir. Bu nedenle, süreçte tüm noktaları akılda tutmak zorlaşır. Gözlem yoluyla elde edilen veri kaydedilirken de eksik veya yanlış kaydetme riski oluşabilir. Dolayısıyla, araştırmalarda belirlenen amaçlarla örtüşen biçimde ortaya çıkabilecek önemli verinin kaybını önlemek için ses ve/veya görüntü kaydedici araçlarla süreç kaydedilebilir ve ayrıntılı olarak farklı zamanlarda yeniden çözümlenebilir. ÖG çocukların incelendiği bu araştırmada araştırmacı, katılımcı gözlemcidir ve sanat eğitimi programı uygulama süreçlerinde hem rehber hem de çocukları gözlemleyen kişi olarak veri toplamıştır. Veri toplamak ve analiz etmek için de iki tür görsel-ışitsel materyal kullanılmıştır: Video kayıtları ve fotoğraflar.

Bu araştırmada video kayıtları, ÖG çocukların davranışlarını etkilemeyecek şekilde sanat etkinliklerin yapıldığı sınıfa yerleştirilen bir kamera yardımıyla elde edilmiştir. Kamera, ÖG çocukların uygulamalar sırasında davranışlarını doğal şekilde sergilemeleri için sınıfın uygun bir alanına yerleştirilmiş, çocuklar etkinlikleri uygulamak için sınıfa gelince kamera kaydı başlatılmış, uygulama bitene kadar kayıt sürdürülmüştür. Araştırma sürecinde, yürütülen sanat etkinliği sayısı 42 olduğu için 42 adet video kaydı elde edilmiştir. Bu video kayıtları, araştırmanın alt amaçlarına ait soruları cevaplarken yeniden incelenmek üzere bir kişisel bilgisayara ve harici disklere aktararak saklanmıştır. Video kayıtlarının alınması için ÖG çocuklarının ebeveynlerinden onam formu ile izin alınmıştır.

Video kayıtları gibi, ÖG çocukların sanat eğitimi programı sürecinde yaşadıkları deneyimleri yansıtan fotoğraflar da araştırmacı tarafından çekilmiştir. Fotoğraflardan, araştırma sürecinde gözlemlere veya doldurulan formlara kanıt sağlayarak veri türlerini

çeşitlendirmesi amacıyla yararlanılmıştır. Fotoğraflar bir mobil telefon yardımıyla ÖG çocukların davranışlarını etkilemeyecek şekilde çekilmiş ve elde edilen tüm görsel-işitsel materyaller bilgisayar ortamında depolanmıştır. Fotoğrafların çekilebilmesi için ÖG çocuklarının ebeveynlerinden onam formu ile izin alınmıştır.

Araştırmacı Günlüğü

Bu araştırmada, veri toplanmak amacıyla kullanılan bir diğer araç araştırmacı tarafından araştırmanın tüm süreçlerinde tutulan araştırmacı günlüğüdür. Araştırmacı günlüğü, nitel bir araştırmada gözlem sürecinde kaydedilen metinleri içerir. Günlüğe, betimleyici ve yansıtıcı olmak üzere iki farklı tür not yazılabilir. Betimleyici alan notları olayların, etkinliklerin ve kişilerin bir açıklamasının kaydıyken yansıtıcı alan notlarıysa araştırmacının durumu nasıl anladığıyla ilgili içgörüler, önsezileri veya gözlem sırasında ortaya çıkan genel fikirleridir (Creswell, 2014).

Alan notları, katılımcı gözlemci olarak araştırmanın başından araştırma sonlanana kadar tutulmuştur. Günlük, araştırmanın süreçleri ve ilerleyişi hakkında araştırmacının öznel düşüncelerini içermiştir. Günlükte hem ÖG çocuklara hem de diğer katılımcılara ilişkin veri, hem de hem çalışma yapılan ortama ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Çocuklardan gelen geri bildirimler de not edilerek uygulama süreçlerinin zengin şekilde yansıtılması yapılmıştır. Ayrıca, süreçte değişen ve gelişen koşullar not edilmiş, verilerin çözümlenmesi ve karar alma süreçlerinin yürütülmesinde günlükten yararlanılmıştır. Araştırmacı, sanat etkinliklerini uyguladığı mümkün olan her gün günlüğüne gerekli olabilecek tüm notları almış, sanat eğitimi programı uygularken not alması mümkün olmayan durumlarda gün sonunda, günü değerlendirmek amacıyla çeşitli notlar almıştır. Araştırma sonunda 81 sayfadan oluşan bir araştırmacı günlüğü elde edilmiştir.

Sanat Portfolyoları

Bu araştırmada, belirlenmek istenen duruma ilişkin verileri toplamak amacıyla kullanılan bir diğer veri toplama aracı da ÖG çocukların sanatsal sürecini içeren fotoğrafları, ürünlerini, video kayıtlarını, gözlem notlarını, raporlarını vb. içeren sanat portfolyolarıdır. ÖG çocukların araştırma boyunca gelişim süreçlerini yansıtan sanat portfolyalarına dâhil edilen tüm çalışmalar tarihli olarak toplanmış ve karar verme süreçlerinde yardımcı unsur olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliğine Yönelik Veri Toplama Araçları

Araştırmanın güvenirliliği ve geçerliğine yönelik olarak kullanılan veri toplama araçları Uzman Teyidi Formu ve Uygulama Güvenirliği Formudur.

Uzman Teyidi Formu (UTF)

Bu form, araştırma kapsamında çalışmada yer alan yetişkinlerle (ebeveyn, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmenleri) yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonunda elde edilen verinin doğru çözümlenip çözümlenmediğine yönelik olarak hazırlanmıştır (Ek-12). Verinin çözümlenmesi aşamasında, yapılan görüşmelerin yazıya doğru aktarılıp aktarılmadığına ve ortaya çıkan tema ve alt temalara yönelik bir bağımsız gözlemcinin/uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve kapsam geçerliği 10 alan uzmanınca (sanat eğitimi, okul öncesi ve özel eğitim) onaylanan UTF'ye yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar yazılmış, bağımsız gözlemcinin form üzerinde uygun ya da uygun değil olarak belirlenen bu tema ve alt temaları belirtmesi istenmiştir. Alınan geri bildirimle araştırmacının doğru ve eksiksiz olarak ses kayıtlarını yazıya döktüğü, ortaya çıkan tema ve alt temaların isimlendirilmesinin de uygun olduğu görülmüştür. Uzman teyidinde %100 görüş birliği sağlandığı için bu araştırmanın geçerli ve güvenirliliğe uygun yapıldığı düşünülmektedir.

Uygulama Güvenirliği Formu (UGF)

Araştırmada araştırmacının sanat etkinliklerini doğru uygulayıp uygulamadığına dair veri, UGF yardımıyla toplanmıştır (Bkz. Ek-4). Araştırmacı tarafından hazırlanan UGF'de sanat etkinlikleri sürecine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Gerektiği noktalarda da açıklamaların yapılması için açıklamalar bölümü eklenmiştir. UGF, bağımsız gözlemci tarafından sanat etkinliklerinin video kayıtları izlenerek doldurulmuştur. Bağımsız gözlemciye süreç ve iş/işlemler açıklanmış, sanat etkinliği planları, bu planlara ilişkin video kayıtları ve UGF mail yoluyla gönderilmiş ve görüşünü bildirmesi istenmiştir. Bağımsız gözlemci forma araştırmacı davranışı gerçekleştirdiyse “+” davranışı gerçekleştirmediyse “-” olarak işaretlemiştir. Sanat etkinliklerinin doğru uygulama yüzdesi (uygulama güvenirliliği katsayısı), gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü kullanılarak ortaya çıkarılmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Uygulama güvenirliliğinin %85 ve üstü olması bir programın güvenilir şekilde uygulandığını doğrular (Tawney ve Gast, 1984).

Araştırmada bağımsız gözlemciye gönderilen UGF incelendiğinde gözlemcinin “—” olarak değerlendirdiği tek bir madde bulunduğu görülmüş, diğer tüm maddelerin doğru şekilde uygulandığı tespit edilmiştir. “—” olarak değerlendirilen bu madde formun 16. Maddesidir (*Etkinliğin sonunda sunulan Kendini İzleme Formunun her bir çocuk tarafından doldurulması sağlandı mı?*). Araştırmacının ÖG çocuklar sanat etkinlikleriyle ilgilenirken video kayıtlarını aldığı araç, her seferinde bir saatlik video kaydı almaktadır. Bağımsız gözlemciye gönderilen videoda, bir ince motor yetersizliği olan ÖG çocuk (Deniz) sanat etkinliğini halen devam ettirmektedir. Diğer tüm ÖG çocuklar etkinliklerini tamamladığı için araştırmacı onlara KİF’i dağıtmıştır ve etkinliği sürdüren çocuğa da çalışmasını tamamlayınca vermiştir. Bu süreç videoda yer almadığı ve gözlemci bunu görmediği için “—” olarak değerlendirmiştir. Ancak araştırmacı Deniz’e KİF’i süreçsonunda vermiş ve kendisinin doldurmasını sağlamıştır. Bu çocuğun ilgili sanat etkinliğine ait doldurduğu KİF çocuğun sanat portfolyosunda tutulmaktadır. Bağımsız gözlemci tarafından yapılan analizde güvenilirlik .99 olarak belirlendiği için araştırmanın uygulama güvenilirliğine uygun yapıldığı söylenebilir.

Sanat Eğitiminde Kullanılan Materyal- Sanat Etkinlikleri

Bu araştırmada amaçlar doğrultusunda sanat etkinlikleri planlanıp uygulanmış ve süreçte ÖG çocukların gelişimleri izlenmiştir. Sanat etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin süreç aşağıda açıklanmıştır.

Sanat Etkinliklerinin Felsefesi

Bu çalışmada ÖG çocukların sanatsal deneyimler boyunca izlenebilmesi için sanat etkinliklerinden yararlanılmıştır. ÖG çocukların sanatsal uygulamalar yapmaları, sanat izleyicisi olabilmeleri ve sanat beğenisi geliştirebilmeleri için etkinliklerde *öğretmen/araştırmacı rehberliğinde sanat yaklaşımı* benimsenmiştir (Bkz. Syf 25). Buna göre, sanat etkinliklerinde hem ÖG çocuklar hem de araştırmacı sürecin aktif üyeleridir. ÖG çocuklara bir ‘sanatçı’ olarak merkezde olmak, süreci izleme, gözlemlleme ve kendi istediği gibi bir temsil biçimi yaratırken becerilerini kullanma görevleri verilmiştir. Ayrıca, bir sanat etkinliğini uyguladıktan sonra KİF doldurarak deneyimlediği süreci açıklamaları beklenmiştir. Araştırmacının rolüyse, ÖG çocukların ilgilerini harekete geçirerek çeşitli uyaranlar veren, onları düşünmeye ve kendi ürünlerini yaratmaya teşvik eden bir rehber ya da kolaylaştırıcı değildir.

Sanat Etkinliklerin Planlanması

Araştırmada, ÖG çocukların farklı sanatsal ifade biçimlerini tanımları, sanat yoluyla kendilerini ifade etmeleri ve yaratıcılığı ortaya çıkarmak için her etkinlikte çocukların aktif olarak katılacağı ve yaparak-yaşayarak uygulayacağı bir sanat deneyimi fırsatı sunulmuştur. 14 hafta olarak belirlenen bu süreçte her hafta için bir sanat tekniği/formu belirlenmiştir. Bu teknikler/formlar Tablo 6’da yer almaktadır. Sanat etkinlikleri için örnek bir planına ise Ek-13’te yer verilmiştir.

Tablo 6.

Sanat Etkinlikleri Kapsamında Ele Alınan Sanat Teknikleri/Türleri

Hafta No	Tema
1	Nokta, Çizgi
2	Renk
3	Boya, Boyama (Sulu Boya, Keçeli Kalem, Pastel Boya)
4	Boya, Boyama (Parmak Boyası, Kuru Boya, Akrilik Boya)
5	Baskı (Çatal Baskısı, Şablon Baskı, Fırça Baskısı)
6	Kâğıt İşleri (Kesme, Yapıştırma, Katlama, Origami)
7	Sanatın Öğeleri (Şekil, Alan, Doku)
8	Kolaj
9	Dikiş Dikme, Dokuma
10	Mozaik
11	Doğal/Atık maddelerle Çalışmalar
12	Kil
13	Fotoğrafçılık
14	Sanat Eleştirisi ve Alan Gezisi

Her hafta için hazırlanan etkinlik planlarından biri, toplam 14 sanat etkinliği planı, araştırma öncesinde uzman görüşüne sunularak onayları alınmıştır. Etkinliklerin uygunluğu için gelen geribildirimden sonra, belirlenen teknik altında haftada üç ve toplamda 42 sanat etkinliği planı hazırlanmıştır. Araştırma boyunca belirlenen teknikler çerçevesinde her sanat tekniğine/formuna ilişkin üç sanat etkinliğinin yapılmasına dikkat edilmiş, aynı tema çerçevesinde üç farklı etkinlik uygulanmıştır. Hazırlanan etkinlik planları, uygulama yapmadan bir hafta önce sanat eğitimi alanında bir uzmanın (danışman) değerlendirmesine bir kez daha sunularak gerekli son düzenlemeler/değişiklikler yapılmıştır. Bununla birlikte, tema kapsamında alternatif etkinlikler de hazırlanarak eğitim planlarında ‘Etkinlik Çeşitlemesi’ başlığı altına alınmış ve etkinlik planları evlerinde uygulayabilmeleri için ÖG çocukların aileleriyle de paylaşılmıştır.

Sanat Etkinlikleri Uygulama Süreci

Araştırma boyunca yapılan etkinlikler üç aşamalı olarak uygulanmıştır. Bunlara ilişkin ayrıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Bir Sanat Etkinliğini Uygulamadan Önce Yapılan Hazırlıklar. Araştırmadaki etkinlik planları için öncelikle uzman değerlendirmesine başvurulmuş, geri dönüşlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Etkinlik planları hazır hale getirilince, tüm etkinliklere özel olarak kullanılacak materyallerin temin edilmesi aşamasına geçilmiştir. Her etkinlik için hazırlanan tüm sanat materyalleri bir sanat kutusu içinde sanat etkinliklerinin yapıldığı uygulama sınıfına getirilmiştir. Materyallerin çocukların uygulama ortamına gelmeden önce hazır olmasına dikkat edilmiştir.

Sanat Etkinliklerinin Uygulanması. Uygulama sürecinde, ÖG çocuklar uygulama alanına gelince öncelikle selamlaşmış, çocukların konuşmak istedikleri şeyler varsa dinlenilmiştir. Ardından, dikkatleri çekilerek bir önceki sanat etkinliğine ilişkin hatırlatma sorusu/soruları eşliğinde önceki buluşmada nelerin yapıldığını hatırlayıp hatırlamadıkları sorulmuştur (Uygulanan ilk sanat etkinliği hariç). Çocukların eksik veya yanlış cevapları ya da tepki vermemeleri durumunda düzeltici sözel ipucu sunulmuştur. Bu sırada çocuklardan gelen sorular varsa uygun biçimde yanıtlanmıştır. Bir etkinliğe başlarken o gün sanat etkinliğinde ne yapılacağına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır.

Sanat etkinliklerine geçiş yapıldığında, öncelikle bir sanat eleştirisine yer verilmiştir. Burada amaç, ÖG çocukların sanatı sadece kabul edip onaylamaları değil aynı zamanda hayal gücünü artırmak, esnek düşünmeleri sağlamak, dil gelişimlerini desteklemek ve sanata eleştirel gözle bakabilmelerine yardım etmektir. Sanat eleştirileri, ÖG çocukların sanatı yaşamla ilişkilendirilmesi amacıyla uygulanan her etkinliğin başında, ünlü sanatçıların (Van Gogh, Vassily Kandinsky, Joan Miro vb.) belirlenen tekniğe ilişkin eserlerinin tanıtılması ve incelenmesi yoluyla yürütülmüştür. Eser incelemesinin ardından eserle bağlantılı olarak belirlenen sanat tekniği için doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak sanat etkinliğini uygulamaları beklenmiştir. İlgili yönerge verildiğinde (Çizgi çiz, kolajını oluştur vb.), çocuk tepki vermezse veya etkinliğe henüz başlamamışsa yönerge tekrarlanmış/gerektiğinde uyarlanarak yeniden söylenmiştir.

Etkinlikler hazırlanan etkinlik planına göre uygulanmış ve ÖG çocukların kendilerini özgürce ifade etmeleri beklenmiştir. Etkinlik sırasında çocuklara rehberlik

yapılmış, gerektiğinde yardım ya da ipucu da sağlanmıştır. Son olarak, etkinliğini tamamladığını bildiren çocuğun çalışması asılarak sergilenmiştir.

Değerlendirme Süreci. Her sanat etkinliğinin uygulanmasından sonra çocuklara teşekkür edilmiş, olumlu betimlemeler ve sosyal pekiştireçler verilerek etkinliğe odaklanmaları ve sanatı uygulamaya yönelik motivasyonlarının sürmesi sağlanmıştır. Uygulanan her etkinlik sonunda, ilgili etkinliğe ait KİF sunulmuş, sunulan KİF in her bir çocuk tarafından doldurulması sağlanmış, deneyimlediği sanat etkinliği süreci hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verilmiştir. Bu yolla özellikle dil ve iletişim yetersizliği tanısı olan ÖG çocukların kendilerini en iyi şekilde ifade etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinliği tamamlamak içinse çocuklara teşekkür edilmiş bir sonraki etkinlikte görüşmek üzere vedalaşmıştır.

Sanat Etkinliklerinin Yapıldığı Ortam

Bu araştırma kapsamında uygulanan sanat etkinlikleri ve ilgili diğer tüm çalışmalar, Ankara ili Mamak ilçesindeki MEB’e bağlı resmi bir anaokulu olan kurumda yürütülmüştür. Bu okulda, eğitim-öğretim Eylül 2014 yılında başlamıştır. Okula, genellikle düşük ve orta düzey sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerden gelen çocuklar devam etmektedir. Okulda sabahçı ve öğlenci olarak ikili eğitim yapılmaktadır ve yedi derslik bulunmaktadır. Sınıfların mevcutları ise ortalama 30 çocuktur.

Sanat etkinliklerinin uygulandığı ortamsa okulun kütüphanesidir. Burada iki yuvarlak masa, çocuk sandalyeleri ve bir lavabo bulunmaktadır. Ancak lavabonun yüksekliği yetişkinlere göre tasarlandığı için çocuklar buraya erişememektedir. Sanat eğitimi kapsamındaki etkinlikler Görsel 2’deki turuncu masada yapılmıştır (Bkz. Görsel 2).



Görsel 2. Sanat etkinliklerinin uygulandığı ortam
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2021)

Sanat Etkinliklerinde Kullanılan Araç–Gereçler ve Materyaller

Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde çeşitli araç gereçler ve sanat materyalleri kullanılmıştır. Bu araç–gereç ve sanat materyallerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Araç-Gereçler

Araştırmada ÖG çocukların kolaylıkla gözlenebilmesi amacıyla bir adet video kamera, bir adet tripod, her etkinlik için özel olarak hazırlanan 42 adet hafıza kartı, bir adet uzatma kablosu, bir dizüstü bilgisayar, bir fotoğraf makinesi, bir ses kayıt cihazı ve çeşitli formlar kullanılmıştır. Kamera, ortamdaki veri toplama süresince veri kaybını önlemek amacıyla tüm etkinlik sürecinde açık tutulmuştur.

Sanat Materyalleri

Bu araştırmada, üç tür materyal kullanılmıştır: Boya, fırça gibi sanat materyalleri, plastik poşet, yaprak gibi gerçekte sanat materyali olmayan ama sanat etkinliklerinde kullanılabilen doğal/atık nesneler ve ünlü sanatçıların sanat eserlerine ait reproduksiyonlar ve çeşitli resimli çocuk öykü kitapları.

Materyaller hazırlanırken ÖG çocukların yetişkinden bağımsız şekilde kolayca kullanabileceği türde olmasına, kavram kargaşasına yol açmayacak nitelikte olmasına, kendi sınıflarında kullandıklarından farklı materyaller olmasına ve çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya yardım edebilecek şekilde kullanılabilen materyaller olmasına özen gösterilmiştir. Örneğin, kullanılan boyaların farklı çeşitlerinin (daha kalın uçlu/yuvarlak uçlu/neon, metalik renkte vb.) olmasına, çocukların daha önce tanışmadığı materyallerden olmasına (damlalık, sünger fırça, oluklu karton, çoklu su kabı vb.), farklı markaya ait materyallerin seçimine ya da tıraş köpüğü, toz şeker, çatal, kozalak gibi doğal/atık materyallerin kullanımına dikkat edilmiştir. Etkinlikleri uygularken sıra beklemeleri gereken durumlardan kaçılmak için her ÖG çocuğa yeterli sayıda materyal getirilmiş, getirilen materyalleri incelemeleri için ve daha önceden tanımadıkları varsa bunların özelliklerini keşfetmeleri için yeteri kadar süre verilmiştir.

Sanat eserleri, ÖG çocukların tanıyabileceği ve bağlantı kurabileceği şekilde ünlü sanatçıların eserleri arasından belirlenmiş, öykü kitaplarıysa temaya özgü belirlenen özellikleri taşıyan nitelikte dikkatle belirlenmiştir.

Pilot Çalışma

Araştırmacı, araştırmanın verilerini toplamadan önce, hazırlanan değerlendirme formlarının ve sanat etkinliklerinin uygulanabilirliğini test etmek ve ortaya çıkabilecek olası problemleri belirlemek için bir pilot çalışma yürütmüştür. Bu pilot çalışmada, araştırmanın çalışma grubunda yer almayan, Ankara ili Mamak ilçesine bağlı bir okulun anasınıfında bütünleştirme eğitimine katılan iki ÖG çocukla iki hafta süren çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Gönüllülük esasına dayanan şekilde yapılan bu pilot çalışmada zihin yetersizliği tanılı iki çocuğun ebeveynlerinden izin alındıktan sonra araştırma için hazırlanan etkinlik planlarında yer verilen beş sanat etkinliği yapılmıştır. Bu kapsamda, veri toplama araçlarının doldurulmasının uygun olup olmadığı da tespit edilmiştir. Bu süreç boyunca, araştırmada için toplanmaya başlamadan önce, hem teknik konulara hem de sanat etkinliklerinin uygulanışı sırasında nelere dikkat edileceği araştırılmıştır.

Pilot çalışmada elde edilen ve dikkat edilmesi gerekli konulardan ilki araştırmada kullanılacak araç-gereçlerle ilgilidir. Buna göre, video kayıtları yapılırken tripot ve kameranın tüm çocukların davranışlarının görebilecek şekilde konumlandırılması gerektiği, kameranın-fotoğraf makinasının şarjının tam olması gerektiği, bir uzatma kablosunun kullanılmasının gerekebileceği, sınıfta prizlerin nerede olduğuna göre düzenleme yapılmasına dikkat edilmesi ve sınıf büyüklüğünün yankıya sebep olabilecek riskler barındırması durumlarında nelerin yapılabileceği ortaya çıkarılmıştır. Benzer şekilde, sanat etkinliklerinin en etkili ve kolay şekilde uygulanabilmesi için nelere dikkat edilmesi gerektiği, sanat materyallerinin ne şekilde temin edileceği, karşılaşılabilecek olası sorunlar ve bu konuda nelerin yapılabileceği, etkinliklerin uygunluğu ve değerlendirme formlarının nasıl doldurulacağına ilişkin nelerin yapılması konularında önemli bulgular elde edilmiştir. Son olarak, veri toplama araçlarından biri olan GGF'nin ilk kez doldurulması sırasında gözlemlenemeyecek bazı becerilerin olabileceği görülmüş, araştırmada da bu durum ortaya çıkarsa ÖG çocuğun ebeveyn ve öğretmeninden ilgili beceriye ilişkin bilgi istenerek bu beceri hakkında gerekli değerlendirmenin tamamlanmasına karar verilmiştir.

Sonuç olarak, bu pilot çalışmada süresinde elde edilen bilgilerle sanat etkinlikleri süreçlerinde nelerle karşılaşılabileceği görülmüş, pilot çalışma yürütülürken sanat eğitimine yönelik programın ve değerlendirmede karar vermek için kullanılacak tüm formların kullanılabildiği görüldüğü için de verilerinin toplanması aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda veri toplama, araştırma izninin alınması, araştırma için çalışma grubunun belirlenmesi, gruba üyelerin seçilmesi, kişilere sorular sorarak veya davranışlarını gözlemleyerek bilgi toplanması anlamına gelir (Creswell, 2014). Okul ncesi dönemdeki G çocukların sanatsal gelişimlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada veri toplama süreci araştırma öncesi, sırası ve sonrası olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalarda veri, farklı kaynaklardan elde edilerek üçgenleme (triangulation) yoluyla toplanmıştır. Üçgenleme, farklı bireylerden (rneğın ebeveyn, okul öncesi ğretmeni, özel eğitim ğretmeni), veri türlerinden (rneğın gözlemsel alan notları, görsel işitsel materyaller) veya veri toplama yöntemlerinden (rneğın gözlem ve görüşme) elde edilen kanıtların desteklenmesi sürecidir (Creswell, 2014).

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle Etik Kurul ve MEB’den gerekli izinlerin alınmış ve araştırma öncesi bir pilot çalışma yapılmış, ardından araştırmanın amaçlarının belirleyecek olan veri toplama sürecine başlanmıştır. Bu araştırma toplam 16 hafta sürmüş ve tüm çalışmalar çocukların devam ettiği anaokulunda ve bir sanat müzesinde yapılmıştır.

Araştırma öncesinde öncelikle çalışma grubu için G çocuklar belirlenerek seçilmiştir. Ardından, ocuklar hakkında bilgi edinebilmek için okul öncesi öğretmenleriyle görüşülerek ilgili çeşitli tanımlayıcı bilgiler elde edilmiştir. Bu aşamada öncelikle çocukların ve kendilerinin demografik verilerini yansıtan Bilgi Formlarını doldurmaları istenmiştir. Her ocuğun öğretmeniyle ayrı ayrı tanışılıp çocuklara hazırladıkları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) birlikte incelenmiştir. Çocukların sanatsal gelişimiyle ilgili paylaştıkları ilk görüşleri dikkatle dinlenerek önemli noktalar araştırmacı günlüğüne not edilmiştir.

Ardından, ocukların ilk değerlendirmeleri için sistematik gözlemler başlatılmıştır. Gözlem başlamadan önce, öğretmenleri araştırmacıyı çocuklarla tanıştırmış, niçin okula geldiği hakkında kısa bilgi vermiştir. Araştırmacı, G çocukların kendi sınıflarda veya öğretmeninin uyguladığı etkinliğin türüne göre okul bahçesinde/oyun salonunda gerçekleştirdiği etkinliklerde yapılan bu gözlemlerde hem G olan hem de diğer çocukların yapılan etkinliğe odaklanmaları için dikkat çekmeyen en uygun yerden gözlem yapılmıştır. Gözlem sırasında araştırmacı okulun/sınıfın işleyişini bozmadan ve göze batmayacak şekilde konumlanmış, sınıftaki diğer çocuklara

da saygılı davranmıştır. Gözlem bulgularının yansıtıldığı GGF, sanat eğitimlerine başlamadan önce her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuş, gözlenmeyen veya sınırlı sürede gözlenmesi mümkün olmayan maddelerde okul öncesi öğretmenlerine danışılarak ilgili kodlamalar birlikte yapılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerle ÖG çocukların sanat eğitimine ilişkin deneyim, duygu ve düşüncelerini açıklamaları beklenen yarı-yapılandırılmış görüşmeler de gerçekleştirilmiş, görüşme yapıldıktan sonra kayıtlar kendilerine dinletilerek katılımcı teyidi alınmıştır.

Çocukların gözlemlerinin yapıldığı sırada, ebeveynleriyle de tanışılarak araştırmanın amacı detaylı şekilde açıklanmıştır. Çocuklarının araştırmada yer almasını kabul ettikleri Onam Formu ve demografik bilgilerini paylaşmaları için Bilgi Formu birlikte doldurulmuştur. Ayrıca, çocuklarının sanatsal gelişimine yönelik duygu, düşünce ve fikirlerini açıklamaları beklenen yarı-yapılandırılmış görüşmeler kendilerinin uygun olduğu gün ve saatte gerçekleştirilmiş, kayıtlar yapıldıktan sonra dinletilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Bu süreçte çocuklarına ilişkin verdikleri bilgiler dikkatle araştırmacı günlüğüne not alınmıştır.

Ebeveyn ve okul öncesi öğretmenleri gibi, çocukların yakın ilişkide bulundukları ve ek eğitim hizmetlerini almak için devam ettikleri özel eğitim merkezlerindeki özel eğitim öğretmenlerine de telefon yoluyla ulaşılmıştır. İlk görüşmelerin yapıldığı bu süreç Pandemi sürecine denk gelmesi nedeniyle yüz yüze buluşmalar için fırsatlar yaratılamamış, yapılacak yarı-yapılandırılmış görüşmeler yüz yüze değil yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına yazılı olarak görüşlerini bildirmeleri yoluyla alınmıştır. Özel eğitim öğretmenlerine ait Bilgi Formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı formlar ebeveynler vasıtasıyla kendilerine iletilmiş, yine ebeveynler tarafından araştırmacıya teslim edilmiştir. Araştırma öncesi süreçlerde çocukların gelişimiyle ilgili önemli noktalar araştırmacı günlüğüne not alınmış ve tüm veri toplama araçları eşzamanlı olarak elde edilmiştir.

Hazırlanan sanat etkinlikleri *uygulanmaya başladığı andan* itibaren ÖG çocukların gelişimini incelemek amacıyla 14 hafta boyunca her bir haftaya özgü bir sanat tekniği seçilmiş, haftada üç gün bu temaya uygun sanat etkinlikleri yapılmıştır. Sanat etkinlikleri araştırmanın 15. haftasında sonlandırılmıştır. 16. haftada, çocukların gelişiminin ailelerine ve öğretmenlerine yansıtılması amacıyla bir sergi hazırlanarak ilgililer davet edilmiştir. sanat etkinlikleri boyunca araştırmacı, çocukların sanatsal

becerilerdeki gelişimlerini takip etmek için tüm aşamada gözlem yaparak günlük tutmuş ve çocuklardan da her etkinlikten sonra KİF yardımıyla öz-değerlendirme yapmalarını istemiştir. Tüm süreç video kamera ile kayıt altına alınmış ve elde edilen veri, çocukların sanat portfolyolarına yerleştirilmiştir.

Araştırmanın tamamlandığı *son aşamada* ise ÖG çocukların gelişimini yansıtan GGF bireysel olarak araştırmacı tarafından yeniden dikkatle doldurulmuştur. Ayrıca, ÖG çocukların ebeveynleri, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleriyle de programın uygulanmasının ardından çocukların gelişimiyle ilgili duygu ve düşüncelerini bildirmeleri amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve araştırma sonundaki görüşleri elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada araştırmacı, uygulamacı olarak görev yapmış, gözlemlerin yapılması, video kayıtlarının alınması, araştırmacı günlüğü tutulması, yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılması ve verilerin analize hazır hale gelmesi için çözümlenmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Video Kayıtlarının Çözümlemesi

Video kayıtlarının çözümlenmesi aşamasında öncelikle her sanat etkinliği için hazırlanan etkinlik planı gözden geçirilmiş ve uygulamanın etkinlik planında yazıldığı gibi ilerletilip ilerletilmediği incelenmiştir. Bu amaçla Video Gözlem Kılavuzundan yararlanılmıştır. Gözlemlerin ne şekilde yapılmasına ilişkin bu kılavuzda, araştırmacının gözlemlere başlamadan önce, gözlem sırasında ve sonunda yapacağı çeşitli işlemler almaktadır (Ek-14). Ayrıca, hem gözden kaçan önemli noktaların belirlenmesi hem de video kayıtlarının çözümlenmesinin doğru yapılması amacıyla ÖG çocuğun sanat etkinlikleri sürecindeki gelişimine ait gözlemlerin not edildiği araştırmacı günlüğünden, fotoğraflardan ve sanat portfolyolarından bu aşamada yararlanılmıştır.

Çözümlemelerin güvenilir bir şekilde yapılıp yapılmadığını belirlemek amacıyla da gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu amaçla, bir doktor araştırma görevlisi bağımsız gözlemciyle birlikte çalışılmış ve verinin %30'u üzerinden güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Video kayıtlarının güvenilir/tutarlı bir şekilde çözümlendiğinin ve ölçümlerin hatasız olarak yapıldığının belirlenmesi için gözlemciler arası güvenilirlik verisi hesaplanırken 'gözlemciler arası görüş birliği / gözlemciler arası görüş birliği +

gözlemciler arası görüş ayrılığı $X 100'$ formülü kullanılmıştır. Bağımsız gözlemci tarafından yapılan değerlendirme sonunda da gözlemlerin güvenilir şekilde yapıldığı ortaya çıkarılmıştır.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formlarının (YYGF-E, YYGF-OOÖ ve YYGF-ÖE) Çözümlemesi

Araştırmadaki ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin çocukların gelişimiyle ilgili görüşlerinin detaylı incelenmesi amacıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler için ilgililerden onay alınmış ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Elde edilen verinin çözümlemesi sürecinde, öncelikle kaydedilen veri ses dosyası şeklinde bilgisayara aktarılmış, görüşmelerin tamamı Microsoft Office Word dosyası olarak bilgisayar ortamında yazılmıştır. Yazıya aktarma sürecinde, verilerin doğru şekilde aktarılıp aktarılmadığına ilişkin güvenilirliği sağlamak amacıyla ses kayıtları arasından rastgele %20'si seçilerek, farklı bir bağımsız gözlemci tarafından tekrar yazıya dökülmüş, kayıtlar arasındaki uyum karşılaştırılmıştır. İnceleme sonunda, ses kayıtları ve dökümler arasında farklılık olmadığı, verinin %100 doğru yazıldığı tespit edilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin deşifre işlemi yapıldıktan sonra verilerin analizi aşamasında, önceden belirlenen temalara başvurulmadan temalar verilerin analizi aşamasında elde edilmiştir. Görüşme metinlerinin analizi için araştırmacı tarafından tüm sorulara verilen cevaplar kodlanmıştır. Ardından veri, tekrar tekrar incelenerek benzer özellikteki kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada da yeniden uzman teyidi yapılmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi (Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülüyle hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi %100 olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (1999) göre, güvenilirlik uyum yüzdesi %70 ve üzeri olduğunda güvenilirlik kabul edildiği için verinin analizine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi çoğunlukla açıklamaya ve betimlemeye dayalıdır (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada, araştırmanın başında, süreçte farklı zamanlarda ve süreç sonunda doldurulan tüm formlar (BF, GGF, KİF, YYGF), video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve portfolyo, araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel analizle analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2000) belirttiği gibi betimsel analiz, kavramsal çerçevenin incelenmesini içerir ve konunun net bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Betimsel

analiz, önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağı olarak doğrudan alıntılarla özetlenerek nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren bir analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmada betimsel analizlerde nitel veri, elle analiz edilmiş (Creswell, 2014), başka bir ifadeyle, araştırmacı verileri okuyup verileri parçalara ayırmış ve elle işaretlemeler yaparak gerekli analizleri yürütmüştür.

Geçerlik- Güvenirlik

ÖG çocukların sanatsal ve bütünsel gelişimlerinin izlendiği bu araştırmada iç ve dış geçerlik dengesi sağlanmıştır. Ayrıca analizlere ilişkin yapı, iç ve dış geçerlik ve güvenirliliği sağlamak adına ise gerekli aşamalar yerine getirilmiştir.

Araştırmanın *yapı geçerliği* (Yin, 2003) için veriler üçgenleme yoluyla ÖG çocuklardan, ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden gibi katılımcılardan, görüşme ve gözlem yapma gibi tekniklerle elde edilmiştir. Görüşmeler bitince görüşülenlere görüşme kayıtları dinletilerek gözden geçirilmiş ve görüşme çözümlendiğinde de bağımsız bir gözlemciye okutularak veri doğrulanmıştır.

İç geçerliğini sağlamak için Yin (1984) tarafından önerilen stratejilerden yararlanılmıştır. Bu amaçla, öncelikle çalışma grubunun (ÖG çocuklar) evreni en iyi yansıtacak örnekler arasından seçimi sağlanmış, çalışma grubunda rastgelelik sağlanmış, ebeveyn ve öğretmen olan diğer katılımcıların bütün sürece dâhil edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, çalışma ayrıntılarıyla dikkatlice planlanmış, veri toplama araçlarının kapsamı uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiş, birden fazla veri toplama aracı kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmış, gözlemlerin farklı zamanlarda ve uzun süre sürmesi sağlanmış ve araştırmacı önyargılardan arınmıştır.

Dış geçerlik kapsamında ise çalışma belirli bir sistem içinde aşama aşama geliştirmiş, her bir basamağı detaylı şekilde anlatılmış ve dokümanlarla desteklenmiş, zengin betimlemelere yer verilmiş, durumun tipik özelliklerini anlatılmış, verileri farklı araştırma ve çalışmalarda da kullanmaya erişime hazır hale getirilmiştir. Bu kapsamda, *inanılrlık, aktarılabirlilik, güvenirlilik ve onaylanabilirliğe* ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. *İnanılrlığının* (sonuçlar inandırıcı mı) sağlanması için öncelikle araştırmacı önyargılarını azaltmış ve araştırmaya başlamadan önce ÖG çocuklarla bazen kendi sınıflarında bazen de okulun bahçesinde bir süre vakit geçirmiş, onları sürekli

gözlemlemiş, gerekli noktaları araştırmacı günlüğüne not almıştır. Ayrıca, yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin çözümlenmesinde hata yapmamak için uzman teyidine başvurulmuş ve çözümlerinin doğruluğu tespit edilerek veri tekrar tekrar okunmuş, veriyle uzun süreli etkileşim sağlanmıştır (Gibbs, 2007). Araştırmanın *aktarılabirliğinin* (sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabir mi) sağlanması için çalışma grubu amaca uygun olarak seçilmiş, katılımcılar ayrıntılı tanımlanacak, bulguların başka bağlamlara aktarılabirliğini sağlamak için sürecin ayrıntılı betimlemesi yapılmıştır. Ayrıca veri, farklı araştırmacıların değerlendirebilmesine imkân verecek şekilde saklanmaktadır. Araştırmanın *güvenilebilirliğinin* (benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar benzer mi) sağlanması için hem uygulama hem de görüşme süreçleriyle analiz süreçleri açıkça yazılmıştır. Araştırmanın *onaylanabilirliğinin* (bulgular katılımcıların deneyim ve düşünceleri mi) sağlanması için araştırmacı önyargılarından uzaklaşmış, objektif olmuş, ayrıntılı şekilde bulgulara ulaşmak için ÖG çocuklar, ebeveynleri, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden veri toplayarak veri üçgenlemesi yapılmıştır (Creswell ve Miller, 2000).

Bu araştırmanın *güvenirliği*, yöntem çeşitlemesi, bağımsız bir okuyucunun süreci takibi, her bir basamağın detaylı anlatımı ve dokümanla destekleme teknikleriyle sağlanmıştır. Bu amaçla, veri kaynaklarıyla uzun süre çalışılmış, çalışma süresince durumla ilgili ortaya çıkan konular sürekli olarak gözlenmiştir. Ayrıca, ham veriler kaynaklarıyla birlikte kontrol edilmiş (örneğin, görüşme metni görüşme yapılan ebeveynle/öğretmenle incelenmiş), farklı veri kaynakları ya da farklı yöntemler kullanılarak ham verilerin analitik ifadelere dönüşmesine yetecek kadar çeşitleme yapılmıştır. Dahası, araştırma soruları açık biçimde ifade edilmiş, toplanan veri betimsel yaklaşımla doğrudan sunulmuş, gözlem yoluyla elde edilen bulgular, ebeveyn ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak teyit edilmiştir. Bunlar gibi, araştırma raporu da okuyucunun bulguların güvenli olduğuna inanmasını sağlayacak kadar detaylandırılmış ve araştırma raporunun yeterli denetim yoluna sahip olması sağlanmıştır.

Etik İlkelerine Uygunluk

Bu araştırmanın tüm süreci boyunca bilimsel yöntem etik ve ilkeleri doğrultusunda hareket edilmiştir. Araştırmaya Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığının 85434274-050.04.04/ 279853 sayılı ve 15/303 karar numaralı izniyle başlanmıştır. Etik kurul izninin alınmasının ardından Milli Eğitim Bakanlığına

başvurulup çalışmaya başlamak için izin istenmiştir. İzin yazılarının alınmasıyla birlikte çalışma grubu belirlenmiş, çalışma grubu belirlenince, hem ÖG çocuklardan araştırmaya katılmak istediklerine dair sözlü onay alınmış hem de ebeveynlerinden Onam Formu yardımıyla gönüllülük beyanları elde edilmiştir. Ebeveynlerden alınan onam formunda çalışmanın amacı, beklenebilen faydaların neler olduğu, ne şekilde yürütüleceği, araştırma süresince çocuklara saygı gösterileceği, çocukların hiçbir şekilde zarar görmeyeceği, olası risklerin ne şekilde telafi edileceği, istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları, araştırma bulguları ve raporlara erişme fırsatları verileceği açıkça bildirilmiştir. Araştırma süresince tüm katılımcılarla işbirliği yapılmış, aldatıcı/yanıltıcı hiçbir uygulama yapılmamıştır.

Araştırmanın raporlama aşamasında da, kişisel verilerin gizliliğini sağlayabilmek adına çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmış, fotoğraf kayıtları gizliliğin korunmasına dikkat edilerek paylaşılmıştır. Ayrıca, araştırmanın yayın sürecinde yayın etik ilkelerine uyulmuş, karartma, saptırma, aşırma, bir yayını farklı yerlerde yayınlama gibi etik ihlallerinin yapılmamasına dikkat edilmiştir. Kaynakların gösteriminde ise Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) standartları dikkate alınmıştır.



BÖLÜM 3

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırma sorularına ilişkin bulgular, araştırma öncesi ve sonrasında doldurulan formlar, araştırmacı gözlemleri, görsel-işitsel materyaller, görüşmeler, ses kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların portfolyoları gibi farklı veri kaynaklarından yararlanılarak ve tüm veri harmanlanarak sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(ÖG Çocukların Sanat Etkinliklerine Katılımı Nasıldır?)

Araştırmanın birinci sorusu “*ÖG çocukların görsel sanat etkinliklerine katılımı nasıldır?*” sorusudur. Küçük çocukların, genellikle takvim yaşlarına göre, sanatsal gelişiminin nasıl olduğu, hangi basamaklarını takip ettiği ve nasıl değişip geliştiğine ilişkin pek çok araştırma vardır. Yetişkinler, görülebilen somut ve nihai ürünlere dayanarak ve kendi gördükleri kadarıyla yorumlayarak çocuğun gelişimini açıklamaya çalışır. Ancak, bir çocuğun sanat çalışmasının gerçek doğası ve içeriği hakkında doğru bilgiyi paylaşacak asıl kişi onun yaratıcısı, diğer bir deyişle çocuktur. Araştırmaların çoğu, çocukların duygu, düşünce veya niyetleri ya da süreçlerini aydınlatmaya yardımcı olabilecek çocuk görüşünü hesaba katma bileşeninden yoksundur (Coates ve Coates, 2007). Çocukların fikirlerini dinlemek, sanat eğitimine doğru bir başlangıç yapmak ve ilerlemek konularında yol göstericidir (Andelchick ve Schmitt, 2014).

Katz’a (1993) göre, bir okul öncesi programın niteliğini belirleyen çeşitli bakış açıları vardır. Bunlar arasından en dikkate değer, programda yer alan çocukların bakış açılarıdır. Bir programın gerçek ve doğru etkileri, çocuklar tarafından öznel şekilde nasıl deneyimlendiğine bağlı olarak değişir. Bu nedenle, çocukların içinde yer aldıkları programa ilişkin görüşlerinin ne olduğunun belirlenmesi önemlidir. Çocukların gözünden, kendileri için sağlanan deneyimlerle gerçekten ilgilenip ilgilenmedikleri, deneyimlere katılmaya hevesli olup olmadıkları ya da programdan ayrılmak isteyip istemedikleri belirlenirken sorular sorularak program hakkındaki deneyimlerinin nasıl olduğu ortaya çıkarılır.

Bu araştırmada ÖG çocukların sanatsal süreçleri izlenirken çocukların görüşlerine çok önem verilmiş, sürece ilişkin deneyimlerini sözel ya da sözel olmayan şekilde açıklayabilmeleri için Kendini İzleme Formu (KİF) hazırlanmıştır. Araştırmanın ilk sorusu, araştırmacı gözlemleri ve ÖG çocukların KİF maddelerine verdikleri tepkilerin değerlendirilmesi yoluyla yanıt bulmuştur. KİF’teki tüm maddelere ilişkin değerlendirmeler sırasıyla yapılmış, değerlendirme için tüm formlara yeniden bakılmış, fotoğraflardan ve video kayıtlarından kontrolleri sağlanarak aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

‘Bugün Ne Yaptım’ Maddesine İlişkin Bulgular

ÖG çocukların sanat yapmayı nasıl deneyimlediklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan KİF’in birinci maddesi, çocukların uyguladıkları sanat etkinliğinin türünü/teknğini sözel olarak ifade edip edemediğinin kontrolüne ve sanat terminolojisi bilgisi edinip edinemediğinin gözlemlenmesine yöneliktir. KİF te yer alan birinci madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
‘Bugün ne yaptım’	– Deneyimlediğı kil, fotoğrafçılık, kolaj vb. teknikleri anlamına uygun söyler – Sanata ilişkin öğrendiğı sözcükleri (Sanat terminolojisi) söyler/işaret eder – Resim, fotoğraf, heykel vb. terimleri anlamına uygun söyler/işaret eder – Yeteneklerini (yapabildiklerini veya yapamadıklarını) keşfeder

KİF’in birinci maddesi olan ‘Bugün ne yaptım’ maddesi için, araştırmacı ÖG çocuklara ‘Bugün ne yaptın? (Yaptığı çalışma işaret edilip) Bak bakalım. Bugün ne yaptığını söyle’ gibi sorular sorarak tepkilerini kaydetmiştir. Çocuğa sorulan bu sorularla etkinlikte ne yaptığını sözel olarak ifade etmesi beklenmiş, çocuk sözel olarak ifade etmişse verdiği yanıt araştırmacı tarafından kendi formuna not edilmiştir. Ancak çalışma grubunda dil-konuşma yetersizliğı tanıılı çocukların da olması nedeniyle, bu çocuklar hangi tür/teknikte bir sanat etkinliğı yaptığını sözel olarak ifade edemezlerse ikinci maddedeki etkinliğin tekniğini gösteren resmi doğru göstermeleri beklenmiştir. Formun ilk sorusuna ait gözlem bulgularına ait birkaç fotoğraf Görsel 3 ve 4’te yer almaktadır.

1- Bugün sanatla ilgili hangi çalışmayı yaptım?
 Çizim... gettim
 (Çocuğa bugün yaptığı çalışmayı gösterin ve “çizim, boyama, kolaj, üç boyutlu çalışma” vb. olarak ifade etmesini isteyin. Çocuğun cevabını not edin).

1- Bugün hangi tür sanat çalışmasını yaptım?
 Çizim / Dikiş
 (Çocuğa bugün yaptığı çalışmayı gösterin ve “çizim, boyama, kolaj, üç boyutlu çalışma” vb. olarak ifade etmesini isteyin. Çocuğun cevabını not edin).

2- Bu resimlerden dikiş dikerek yapılmış olanı gösteren resim:



Görsel 3 ve 4. KİF in Birinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar
 (Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)

Araştırma boyunca, toplam 42 etkinlik yürütülmüş ve 14 farklı tema uygulanmıştır. Sanat etkinliğinin yapıldığı gün, ÖG çocukların sanat etkinliğinde ne yaptıklarına ilişkin sorulan soruya verdikleri yanıtlara bazı örnekler Tablo 7’de yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde, ÖG çocuklardan gelen yanıtların genellikle tek sözcükten oluştuğu, ortaya çıkardıkları üründen de bahsettikleri (örneğin ‘origami’ sözcüğü yerine ‘ev’ sözcüğü kullanma), ancak o gün yapılan sanat formuyla/teknikleriyle ilgili yanıtlar verdikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle, sanat formuna/teknikine ilişkin terimi kullanmasalar bile çizim, boyama, kolaj hazırlama, fotoğrafçılık gibi çeşitli sanat tekniklerine ilişkin doğru bilgiler verdikleri gözlenmiştir. Dolayısıyla, ÖG çocukların katıldıkları bir sanat etkinliğinde, çalışmanın formuyla/teknikleriyle ilgili süreç ve sanatsal terimler vurgulandığında ne tür sanatsal çalışmalar yaptıklarını sözel ya da sözel olmayan bir biçimde ifade edebildikleri söylenebilir.

Tablo 7.

ÖG Çocukların 'Bugün Ne Yaptım' Maddesine İlişkin Yanıtları

Tema/Teknik	Çocuklardan Gelen Örnek Yanıtlar
Nokta-Çizgi	– <i>Nokta yaptık</i> – <i>Çizgi çizdik</i> – <i>Şekerli bir şey</i>
Renk	– <i>Renkli çalışma</i> – <i>Renk</i>
Boya-Boyama	– <i>Keçeli kalem</i> – <i>Akrilik boya</i>
Baskı	– <i>Çiçek</i> – <i>Parmak boya</i> – <i>Yaprak baskısı</i>
Kâğıt İşleri	– <i>Ev</i> – <i>Şekil</i>
Sanatın Öğeleri	– <i>Şekilli bir şey</i> – <i>Dikdörtgen</i> – <i>Doku</i>
Doğal/Atık/Sanat Materyalleri	– <i>Taş</i> – <i>Kutudan horoz yaptım.</i> – <i>Heykel</i> – <i>Adam maketi</i>
Kolaj	– <i>Kolaj</i>
Dikiş Dikme, Dokuma	– <i>Dikiş</i> – <i>Şerit</i>
Mozaik	– <i>Kız</i> – <i>Ev</i>
Kil	– <i>Adı neydi unuttum. Kil miydi?</i> – <i>Kil</i> – <i>İnek</i> – <i>Kâse</i>
Fotoğrafçılık	– <i>Fotoğraf çektik</i> – <i>Fotoğraf çekinmesi</i> – <i>Fotoğraf</i>
Sanat Eleştirisi	– <i>Resim yaptık</i> – <i>Duvar boyaları</i> – <i>Sanatçı yaptık</i>
Alan Gezisi	– <i>Sanat eseri</i> – <i>Müzeye geldik</i> – <i>Geziye geldik</i>

Bu araştırma boyunca, çocukların farklı sanat formlarına/tekniklerine ilişkin deneyimlerinin çeşitlenmesi için bir sanat formuna/teknikğine ilişkin olarak üç farklı etkinlik yapılmış, hem içeriğinin hem de uygulamaların zenginleştirilmesi planlanmıştır. Çocukların ilk birkaç hafta, sanat terminolojisi kullanımının yeterli olmadığı görülürken,

ilerleyen zamanlarda sanata ilişkin sözcüklerin daha sık kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ancak, çocuklar arası bireysel farklılıkların olduğu da göz önünde tutulmalıdır. Çalışma boyunca araştırma grubundaki otizm tanılı bir çocuğun (Çağrı) en az (örneğin, 'heykel' sözcüğü yerine 'insan' demek), diğerlerinin ise daha sıklıkla sanata ilişkin sözcük kullandığı gözlenmiştir. Bu nedenle, sanat eğitimi sürecinde, ÖG çocukların farklı sanat formlarını/tekniklerini tanıyabilmeleri için ortaya çıkaracağı ürüne değil, sanatın formlarına/tekniklerine, bir bakıma sürece ilişkin vurgunun yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Küçük çocukların çoğu, çoğu yetişkinden farklı olarak, sanatsal deneyim yaşamaya, yani sürece odaklanır. Ancak yetişkinlerin yönlendirmesiyle odak noktası ürüne doğru kayabilir. Bu nedenle, çocuklar bir sanat etkinliği sonunda eve götürülebilecek bir çalışma yapmaya zorlanmadan, süreç boyunca çeşitli deneyimleri yaşamaları sağlanmalıdır (Isbell ve Raines 2007). Okul öncesi eğitimi kurumlarında genellikle öğretmen merkezli, çocukların standart ve ne olduğu tanınacak biçimde bir son ürün hazırlamalarına vurgu yapılır (Fox ve Schirmacher, 2018). Bu çalışmadaki araştırmacı gözlemleri de, çocukların sınıflarındaki panolarında sergilenen sanat çalışmalarının benzer durumu örneklediğine işaret etmiştir. Okuldaki gözlemlerde, panolarda asılı sanat ürünlerinin birbirinin aynısı olan çalışmalarla dolu olduğu görülmüş, hatta çalışma grubundaki çocuklardan ikisinin öğretmenin (öğretmenlerin yarısı) aynı günlük akışları kullandıkları, panolarındaki çalışmalarının her zaman aynı/benzer olduğu görülmüştür.

Bu çalışmadaki çocuklara etkinliğin başında günün tekniğine ilişkin bilgi paylaşılmış, yaratıcı şekilde özgür olmaları sağlanmış, çalışmalarına müdahale edilmemiş ve sürece odaklanmaları teşvik edilmiştir. Ayrıca çalışma süresi boyunca hiçbir zaman hazır/kalıp bir şablon verilmemiş, tüm süreçlerinin kendi emekleri sonunda ortaya çıkması sağlanmıştır. Bu nedenle, sanat materyallerini özgürce kullanabildiğini ve istediği şekilde çalışmasını tamamlayabildiğini gören çocukların üzerinde çalıştığı sanatın formuna/teknikine ve sürecine odaklandığı düşünülebilir. Dolayısıyla, sanat eğitiminin çocukları baskı altında hissettirmeden ve sürecinin de önemli olduğunu vurgulayacak şekilde yapılması gerektiği söylenebilir.

‘Bugün Ne Yaptığımı Gösteriyorum’ Maddesine İlişkin Bulgular

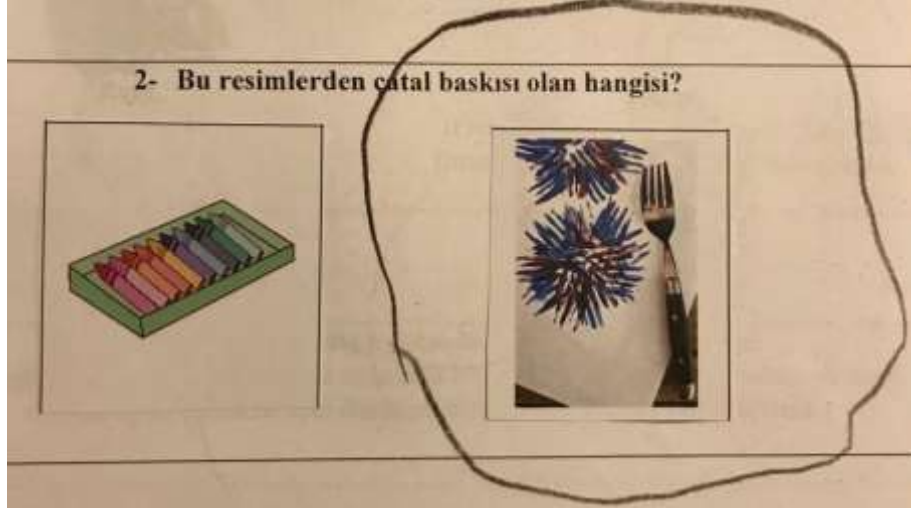
KİF’in ikinci maddesi olan ‘*Bugün ne yaptığımı gösteriyorum*’ maddesinde, ÖG çocukların o gün hakkında deneyim kazandıkları sanat çalışmalarına ait görseli doğru göstermeleri ve o gün yaptıklarından daha farklı formda/teknikte de sanat çalışmalarının olduğunu fark etmelerini sağlamak amaç edinilmiştir. KİF’te yer alan ikinci madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
‘Bugün ne yaptığımı gösteriyorum’	– Deneyimlediği sanat çalışmasına ait görseli gösterir – Farklı tekniklerde sanat çalışmaları da olduğunu fark eder – Farklı tekniklerdeki sanat çalışmalarını görsellerinden bakarak inceler

Bu ikinci maddede, ilk maddede o gün ne yaptığını sözel olarak ifade edemeyen ÖG çocukların da cevap vermelerini kolaylaştırmak için farklı iki (duruma göre üç) görsel arasından o tekniğe ait olan resmi doğru seçip göstermeleri beklenmiştir. Araştırmacı tarafından etkinliğin bitiminde çocuklara ‘*Bunlardan hangisi mozaik tekniğiyle yapılmış göster. Mozaik olanı bana göster*’ gibi ifadelerle sorular yöneltilmiştir. KİF’in ikinci maddesine ilişkin çocukların verdikleri tepkilere ait örnekler, Görsel 5 ve 6’da yer almaktadır.



Görsel 5. KİF in İkinci Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)



Görsel 6. KİF in İkinci Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi)

KİF'in ikinci maddesi olan yapılan sanat etkinliğinin formuna/teknğine ait olan resmi doğru gösterme becerisine yönelik değerlendirme, formların tamamının yeniden incelenmesi, fotoğrafların ve kamera kayıtlarının yeniden izlenmesi yoluyla yapılmıştır. Görsel 5 ve 6'da da görüldüğü gibi, araştırma boyunca tüm ÖG çocukların o gün uygulanan sanat tekniğine ait olan resmi, farklı resimlerin de olduğu görsellerin arasından seçip doğru buldukları görülmüştür. Bu nedenle, ÖG çocukların sözel olmayan yollarla da kendilerini ifade edebildikleri ve sanat eğitimi boyunca görsel inceleme/analiz etme becerilerinin artırıldığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle, kendini sözel olarak ifade edemeyen dil-konuşma yetersizliği tanımlı çocukların görselden işaret ederek bilgi paylaşma gibi yeni yollarla kendini ifade etmelerine fırsat verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, ÖG çocukları 'özel hakları olan çocuklar' olarak görmek ve yetersizliklerini giderici düzenlemeleri yapmak en iyi yoldur.

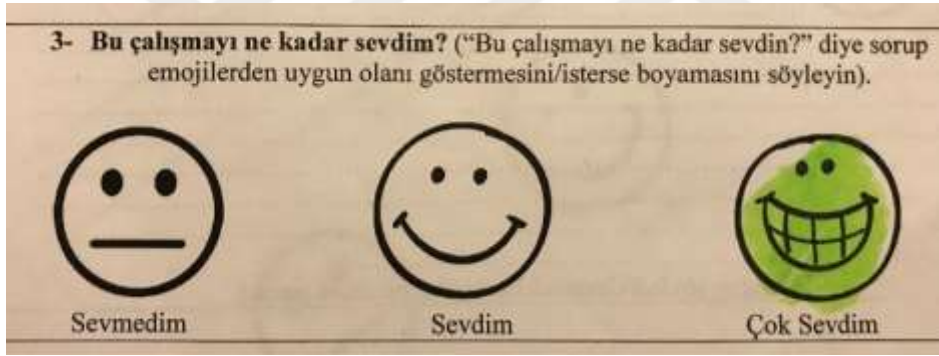
Çocuklar kendilerinin, sahip oldukları fikir ve duyguların ya da ürettikleri sanatın kabul edileceğini bilmelidir (Seefeldt, 1995). Kendini sözel yollarla ifade edemeyen çocukların ifade yollarının çeşitlendirilmesinin, bütünleştirilmiş sınıflardaki ÖG çocukların toplumla daha fazla bütünleşmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada önem verilip uygulandığı gibi, dil-konuşma yetersizliği tanımlı çocukların görseller aracılığıyla ifade ediş yöntemlerinin kabul edilmesi, duygu ve düşüncelerini paylaşabilmeleri için çocukların devam ettiği sınıflarda da her etkinlik sonunda doldurulabilir. Bunun gibi, her eğitim kademesinde de çocukların duygu ve düşüncelerini iletmeleri için de uygulanabilir.

‘Bu Etkinliği Ne Kadar Sevdiğimi Gösteriyorum’ Maddesine İlişkin Bulgular

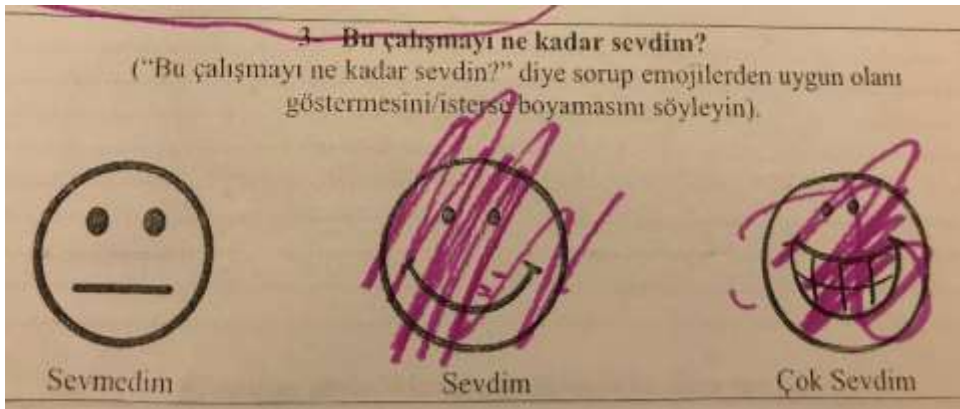
KİF’in üçüncü maddesinde, ÖG çocukların o gün yaptıkları sanat etkinliğine yönelik sanat beğenilerinin ne yönde olduğu ve sanat çalışmalarına ilişkin hissettikleri duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. KİF’te yer alan üçüncü madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
‘Bu etkinliği ne kadar sevdiğimi gösteriyorum’	– Sanat beğenisini ifade eder – Deneyimlediği sanat çalışmalarına katılmakla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder

Bu amaçla, çocuklara ‘Bu çalışmayı ne kadar sevdin?’ diye sorulmuş ve hazırlanan görsellerin (emoji) ne anlama geldiği de açıklanarak düşüncesini yansıtan görseli işaretlemeleri beklenmiştir. Çocukların verdikleri bazı yanıtlar Görsel 7, 8 ve 9’da yer almaktadır.



Görsel 7. KİF in Üçüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)



Görsel 8. KİF in Üçüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)



Görsel 9. *KİF in Üçüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt*
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)

Formun bu üçüncü maddesine yönelik değerlendirme, formların tamamını kontrol etme, gerekli noktalarda fotoğraf ve video kayıtlarını inceleme yoluyla yapılmıştır. Tüm çocuklardan duygusunu en iyi yansıtan sadece bir emoji boyamaları istenmesine rağmen, Görsel 7, 8 ve 9’da görüldüğü gibi bazı çocuklar ‘Sevdim’ ve ‘Çok Sevdim’ seçeneklerinin her ikisini de boyamak istemişler, *‘İkisinden birini tercih edip boya’* denilse de her ikisini de boyamak istediklerini söylemişlerdir. Buna göre, uygulanan sanat etkinlikleri süresince çalışma grubundan bir zihin yetersizliği tanıılı çocuğun (Deniz) sadece bir kez olmak üzere sanat etkinliğini ‘Sevmediği’ diğer çocukların tamamının tüm yapılan çalışmaları ‘Sevdikleri’ veya ‘Çok Sevdikleri’ belirlenmiştir. Dolayısıyla, ÖG çocukların sanat etkinlikleri süresince yapılan etkinlikleri %99,3 oranında ‘Sevdikleri/Çok Sevdikleri’ görülmüştür.

Bu çalışmada, hazırlanan programın uygulama ilkeleri doğrultusunda ÖG çocuklara, kendi çalışmalarının sanatçıları oldukları ve nasıl isterlerse öyle çalışabilecekleri sıklıkla söylenmiştir. Bu nedenle, çocukların baskı hissetmeden bir sanat yolculuğuna çıktığı ve becerilerini/yeteneklerini keşfetmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Sanat etkinliklerinde ‘doğru tepki ya da yanlış tepki’ diye bir ölçüm reddedildiği için (Vilkenienê, 2015), çocuklar bu sanat eğitime katılmayı sevmiş olabilirler. Bu çalışmada sanata ilişkin her hafta yeni deneyim fırsatları sunulmasının, yapılan etkinliklerin çocukların aktif olmalarını sağlayan nitelikte olmasının, herhangi bir başarısızlık yaratma riski barındırmamasının, başarıyı garanti eden etkinlikler olmasının

ve her hafta farklı materyallerin kullanılmasının çalışma grubundaki çocukların sanatı sevmesine ve sanatsal beğeni geliştirmelerine yardım ettiği düşünülmektedir.

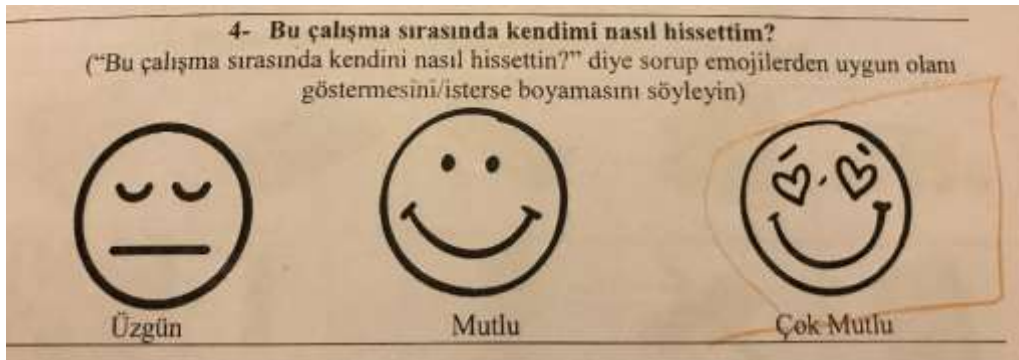
KİF'e göre, çocukların %99,3 oranda etkinlikleri sevdiklerini bildirmeleri, onların gözünden sanat etkinliklerinin anlamlı ve ilgi çekici olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Elbette ki eğitimin asıl amacı çocuğun sadece mutlu olması değildir. Amaç, çocuğun güçleri dikkate alındığında işlevlerinde bağımsız olması, aynı zamanda da bulunduğu çevrenin hem işçisi hem de efendisi olmasıdır (Montessori, 2015, s. 186).

'Bu Etkinlik Sırasında Kendimi Nasıl Hissettiğimi Gösteriyorum' Maddesine İlişkin Bulgular

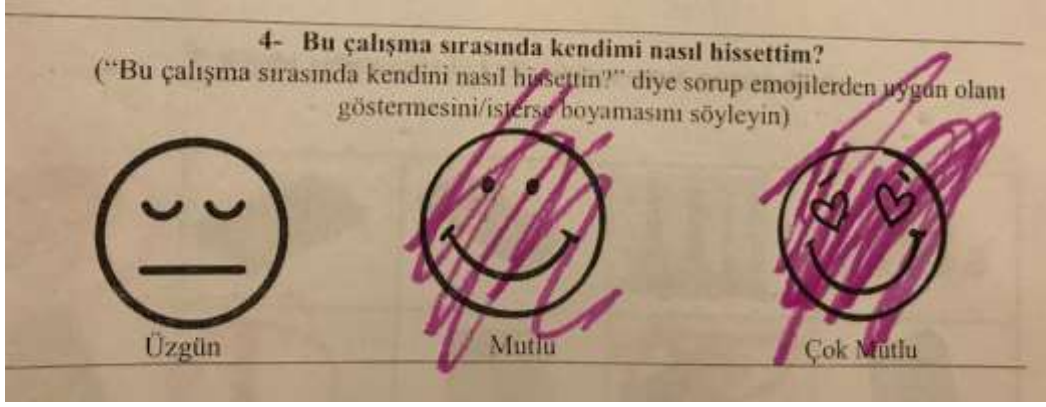
KİF in dördüncü maddesinde, sanat yapım sürecinin ÖG çocukları *duygusal yönde nasıl etkilediği*, çocukların o günkü sanat sürecinde kendilerini nasıl hissettikleri belirlenmek istenmiştir. KİF te yer alan dördüncü madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
'Bu etkinlik sırasında kendimi nasıl hissettiğimi gösteriyorum'	– Deneyimlediği sanat çalışmalarına yönelik duygularını ifade eder

Bu amaçla araştırmacı tarafından çocuklara 'Bu çalışma sırasında kendinin nasıl hissettin?' diye sorulmuş ve duygusunu yansıtan emojiyi işaretlemeleri beklenmiştir. Çocukların o gün uyguladıkları sanat etkinliğine ilişkin verdikleri bazı tepkilere Görsel 10 ve 11'de yer verilmiştir.



Görsel 10. KİF in Dördüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)



Görsel 11. *KİF in Dördüncü Maddesine Verilen Bir Yanıt*
(Kaynak: Emel Ergin Fotoğraf Arşivi, 2022)

ÖG çocukların o gün uyguladıkları sanat sürecinde hangi duygular yaşadığını belirlemeyi amaçlayan bu maddede, değerlendirme için tüm formlar tekrar ayrıntılı şekilde incelenmiş ve kamera kayıtlarından kontrolü sağlanmıştır. Buna göre, bir zihin yetersizliği tanıılı çocuğun (Deniz) iki kez, otizm tanıılı bir çocuğun (Çağrı) üç kez, dil-konuşma yetersizliği tanıılı bir çocuğun (Ayhan) da bir kez çalışmayı yapmaktan dolayı ‘Üzgün’ hissettiğini bildirdiği görülmüştür. Başka bir ifadeyle, çocukların ortalama %96.23 bir oran ile çalışmaları yaparken ‘Mutlu’ veya ‘Çok Mutlu’ oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla, sanat etkinliklerine katılımın ÖG çocukların mutlu hissetmesine yol açtığı söylenebilir. Ennis ve Tonkin (2018), sanatı ‘*Ruhunuz için bir egzersiz gibidir*’ diye tanımlayarak iyi oluş üzerindeki olumlu katkılarından söz etmiştir. Bu araştırmadaki çocukların sanat yapma sürecinde mutlu hissetmeleri, sanatın ÖG çocukların iyi oluşları üzerine de olumlu katkılar yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

Birçok biçimiyle sanat yapmak, okul öncesi sınıflardaki çocuklar için büyüleyici bir etkinliktir. Sanat etkinlikleri çocuklar için değerli ve ilginçtir (Alvino, 2000). Pek çok çocuk kendini rahatlamış hissettiği için sanat eğitimine katılmaktan mutlu olur (Kuščević, Brajčić ve Jurišić, 2022). Bir çocuk, sanatla ilgilendiğinde mutlu olur, kendisiyle ve yetenekleriyle ilgili daha olumlu düşünceler besler. Resmini tamamlayan bir çocuğun resminin sergilenmesi büyük bir mutluluk sebebidir. Bir çocuğun sanat sürecinden heyecanlandığını, eserinden gurur duyduğunu gözlemleyen biri, çocuğun benlik saygısında da bir takım iyileşmeler görecektir (Cohen, 1974). Bu araştırmada birçok sanat formuna/teknikine ilişkin deneyimlerin yapılması, ÖG çocukları olumlu teşvik etmiş ve mutlu olmalarını tetiklemiş olabilir. Buradan hareketle, ÖG çocukların katılmaktan dolayı mutlu hissettikleri sanat etkinliklerin daha çok planlanması gerektiği, çocukların

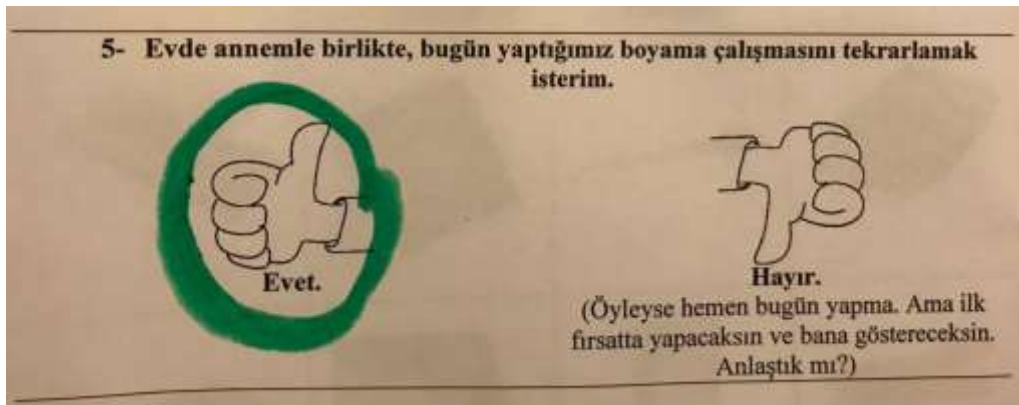
hissedecekleri mutluluk duygusunu çevrelerine de yansıtabilecekleri, sanata katılmanın sadece çocukları değil yakın çevresindeki toplumu da mutlu edeceği söylenebilir.

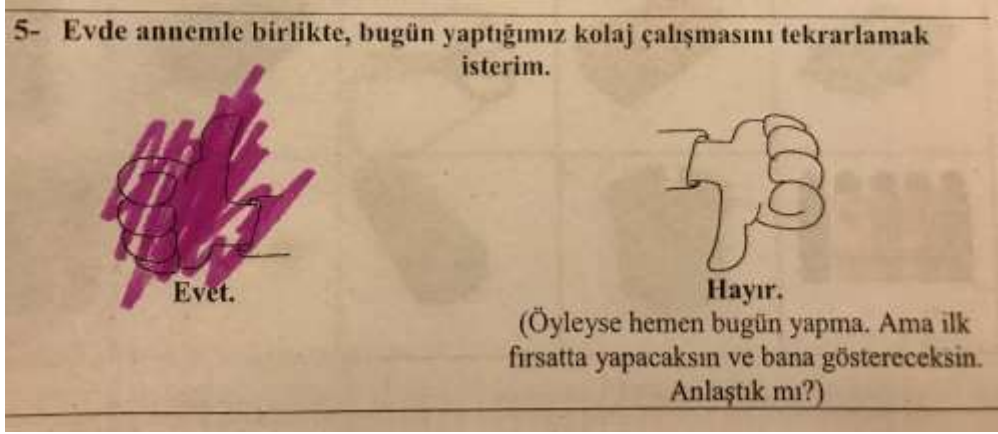
‘Bu Etkinliği Evde de Tekrarlamak İstiyorum’ Maddesine İlişkin Bulgular

KİF’in beşinci maddesi ile ÖG çocukların o gün deneyimlediği sanat tekniğini okul dışında da tekrarlayarak sanatsal uygulama yapmaya devam etmek isteyip istemedikleri, sanata ilgi duyup duymadıkları, çeşitli ortamlarda sanat tekniklerine dair genelleme yapıp yapmayacakları ve sanatı kendileri için sürdürülebilir kılmak isteyip istemedikleri belirlenmek istenmiştir. KİF’te yer alan beşinci madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
‘Bu etkinliği evde de tekrarlamak istiyorum’ (evet-hayır)	– Sanata ilgi duyduğunu gösterir – Sanatsal uygulama yapmaya okul dışında da devam eder – Deneyimlediği bir sanat tekniğini yeniden uygulamaya yönelik fikrini açıklar – Deneyimlediği sanatı okul dışında da tekrarlayarak genelleme yapar – Sanatın sürdürülebilirliğini sağlar

Bu amaçla, ilgili maddeye ilişkin ‘Bugün yaptığımız çalışmayı evde annemle de tekrarlamak ister misin?’ sorusu yöneltilmiş, ‘Evet’ ya da ‘Hayır’ olarak yanıt vermeleri beklenmiştir. Çocukların uyguladıkları bir sanat formunu/tekniğini yeniden uygulamak isteyip istemedikleri ve sanata ilişkin sürdürülebilirlik isteği kazanıp kazanamadıkları hakkında bilgi sahibi olmak için bu maddenin analizinde, tüm formlara ayrıntılı olarak yeniden bakılmış, elde edilen veri kamera kayıtlarından da doğrulanmıştır. Formun bu maddesine ilişkin bazı yanıtlar Görsel 12 ve 13’te yer almaktadır.





Görsel 12 ve 13. KİF in Beşinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)

Görsel 12 ve 13 incelendiğinde, ÖG çocukların duygu ve düşüncelerini sözel/sözel olmayan yolla ifade edebildikleri görülmektedir. Buna göre, çocuklardan zihin yetersizliği olan birinin (Deniz) dört etkinlikte, dil konuşma yetersizliği tanımlı birinin de (Ayhan) iki kez çalışmayı evde tekrarlamak istemedikleri belirlenmiştir. Ayhan'ın tekrar yapmak istemediği etkinlikler incelendiğinde, çizgi çizme ve dikiş temalarında birer etkinliği tekrarlamak istemediği görülmüştür. Deniz'in tekrarlamamak istemediği çalışmaların türü incelendiğinde kolaj ve doğal/atık materyallerle çalışma olduğu belirlenmiştir. Deniz'in zihin yetersizliğine eşlik eden motor yetersizliği de bulunmaktadır. Özellikle kolaj yapmak kesme, yapıştırma olmak üzere küçük kas becerilerini ustaca kullanmayı gerektiren bir sanat tekniğidir. Deniz'in makas üzerinde yeterince kontrol sağlayamadığı için bu tür etkinlikleri tekrarlamak istemediği düşünülebilir. Bu konudaki daha ayrıntılı araştırmanın üçüncü sorusu olan 'ÖG çocukların sanatsal gelişimindeki farklılıklar' bölümünde açıklanmıştır. Sonuç olarak, ÖG çocukların, bir önceki madde olan 'Etkinlik süresinde kendini nasıl hissettim' maddesiyle örtüşen şekilde %96.23 oranında sanat etkinliklerini yeniden yapmak istedikleri, başka bir deyişle sanata katılmaktan mutlu oldukları için sanatsal uygulama yapmayı sürdürmek istedikleri belirlenmiştir.

Sanatla olumlu bir geçmişi olan çocuklar sanatı sever (Andelchick ve Schmitt, 2014). Bu araştırmadaki ÖG çocukların sanatla ilgilenmekten dolayı mutlu oldukları ve yeniden tekrarlamak istedikleri bulgusundan hareketle, çocukların ileriki dönemlerde de sanatı sevecekleri, daha sonraki okul yıllarındaki görsel sanatlar eğitimi derslerine de 'mutlu' şekilde katılabilecekleri düşünülmektedir.

Sanatın, eğitim müfredatındaki konumu pek çok önyargıdan dolayı hep tartışmalı olmuştur. Kušćević ve diğerlerine (2022) göre, müfredattaki içerikler, çocukları geleceğe hazırlayanlar ve önemsizler olarak sınıflandırılır. Hâlbuki tüm müfredat içerikleri çocukların bütünsel gelişimlerine eşit katkıda bulunduğu için sanatın ‘önemsiz’ kategorisinde yer alması mantıksızdır. Yetişkinler tarafından çoğunlukla yeteri kadar değer verilmesi de (Maunganidze ve Tsamaase, 2014; Silver, 1989; Yazar vd., 2014) pek çok çocuğun bakış açısından okul dersleri/etkinlikleri kapsamında sanat eğitimi önemlidir, daha fazla sanat derslerinin olması gereklidir ve sanat eğitimi yararlıdır (Kušćević vd., 2022).

Araştırma öncesi yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ÖG çocuklara evde ebeveynlerinin sadece resim çizdirerek, dâhil oldukları anasınıfında da okul öncesi öğretmenlerinin teknik olarak yetersiz şekilde destekledikleri belirlenmiştir. Özel eğitim aldıkları kurumda ise özel eğitim öğretmenlerinin çocuklara hiç sanat deneyimleri sağlamadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada uygulanan sanat etkinlikleri boyunca çocukların çalışmalara katılmayı sevdikleri, mutlu oldukları ve tekrarlamak istedikleri bulgularından hareketle, çocukların ‘erken eğitime’, ‘erken eğitimde niteliğe’ ve ‘erken çocukluk döneminde okullaşmanın önemine’ dikkat çekildiği düşünülmektedir.

‘Bugün Yaptığım Çalışmayla İlgili Söylemek İstediklerim’ Maddesine İlişkin Bulgular

KİF in altıncı maddesi ile ÖG çocukların o gün deneyimledikleri sanata ilişkin ayrıntı paylaşımları amaçlanmıştır. KİF’te yer alan altıncı madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
‘Bugün yaptığım çalışmayla ilgili söylemek istediklerim’	– Deneyimlediği sanata ilişkin ayrıntı paylaşır

Araştırmacının ‘Bugünkü çalışmamız hakkında anlatmak veya paylaşmak istediklerin var mı? İstersen resim çizerek de anlatabilirsin’ şeklindeki ifadeleriyle çocuklardan ayrıntılı paylaşımlar yapmaları beklenmiştir. Çocukların verdikleri yanıtların analizi için, tüm formlar, kamera kayıtları ve fotoğraflar bir kez daha incelenmiştir. Formun bu maddesine ilişkin bir yanıt Görsel 14’te yer almaktadır.

6- Bugünkü çalışmamız hakkında anlatmak istediklerim:
("Bugünkü çalışmamız hakkında anlatmak istediklerin var mı?" diye sorun ve sözel dili olmayan çocuklar için düşüncelerini resmetmeleri isteyebilirsiniz.)

(Çocuğun söylediklerini/eklediklerini bu alana yazın).

Görsel 14. KİF in Altıncı Maddesine Verilen Bir Yanıt
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)

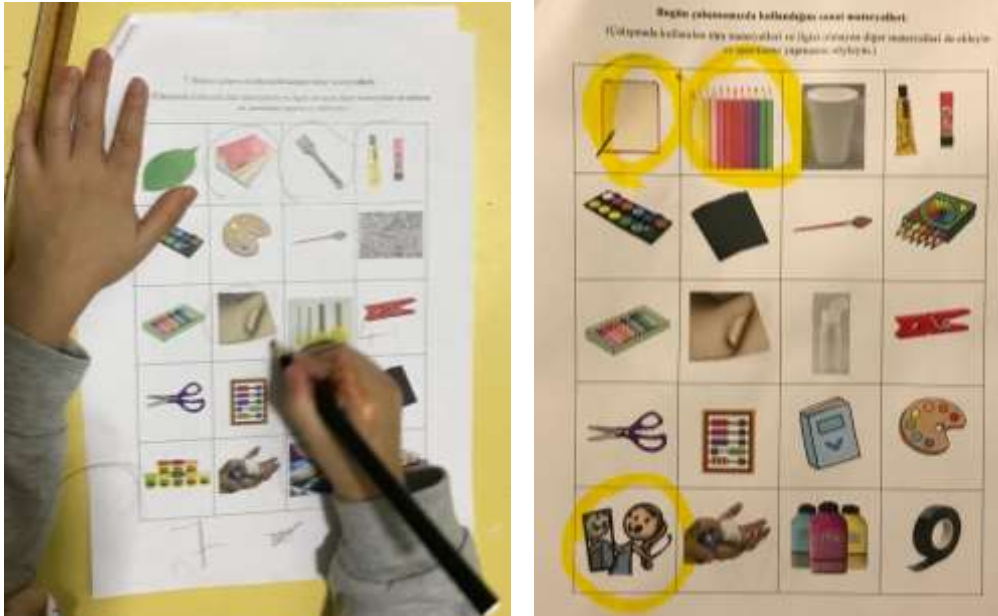
Görsel 14'te de görüldüğü gibi, çocukların araştırma genelinde ayrıntılı bilgi paylaşmak istemedikleri veya bazen konu ile ilgisi yokmuş gibi görünen şeyler karaladıkları/çizdikleri gözlenmiştir. Bunun dört farklı nedenle kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir: Çalışma grubundaki dört çocuğun dil-konuşma yetersizliği bulunması, ayrıntı paylaşmak istemelerini engellemiş olabilir. Formun, etkinliğin sonunda dolduruluyor olması yorgunluktan dolayı herhangi bir şey söylememeye/çizmemeye yol açmış olabilir. Bir sanat tekniğine ilişkin üç uygulama yapılmış olması ayrıntılı bilgi paylaşmak için yeterli süre olmamış olabilir ya da bilişsel gelişimlerdeki bazı yetersizliklerinden kaynaklı olarak ayrıntılara yer vermemiş olabilirler. Dolayısıyla, daha fazla detay alabilmek için çocukların bireysel gelişim özellikleri dikkate alınarak bir sanat formuna/teknikine ilişkin daha fazla sayıda sanat etkinliğinin yapılabileceği önerilebilir.

'Bugün Kullandığım Sanat Materyallerini Gösteriyorum' Maddesine İlişkin Bulgular

Formun son maddesi, ÖG çocukların sanat etkinliklerinde kullandıkları materyallere ilişkin bilgi verme ve materyali doğru gösterme/söyleme becerilerinin gözlemlenmesine yöneliktir. KİF'te yer alan yedinci madde ve göstergelerine ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Madde	Gösterge (Sözel veya sözel olmayan yolla)
‘Bugün kullandığım sanat materyallerini gösteriyorum’	– Suluboya, akrilik boya vb. gibi temel görsel sanat materyallerini söyler – Kullandığı materyale ilişkin bilgi verir – Materyal bilgisi edindiğini gösterir

Bu maddeye ilişkin farklı resimlerin bir arada olduğu bir görsel gösterilip ‘*Bugün neler kullandın? Bugün hangi sanat materyallerini kullandın göster/söyle*’ gibi ifadelerle seçim yapmaları istenmiştir. Bu araştırmada hem boya, fırça, yapıştırıcı gibi sanat materyallerinden ve yaprak, kutu, taş gibi doğal/atık malzemelerden yararlanılmış, her etkinlik öncesi mutlaka ünlü ressamların eserlerinin birer reproduksiyonu veya resimli çocuk kitapları görsel kaynak olarak kullanılmıştır. Araştırmanın başlamasından önce yapılan ilk gözlemlerde, çocukların çoğu sanat materyalini tanıdıkları görülmüş, bu nedenle de araştırma süresince çocukların hiç tanışmadığı (örneğin damlalık, akrilik boya vb.) veya tanıdıklarının farklı bir türünde (örneğin metalik renklerde boyalar, 24’lü suluboya vb.) sanat malzemeleri kullanmaya özen gösterilmiştir. Çocukların verdikleri yanıtların analizinde tüm formlar ve kamera kayıtları yeniden kontrol edilmiştir. Formun bu maddesine ilişkin çocuklar tarafından verilen yanıtlara ait bazı görseller Görsel 15 ve 16’da yer almaktadır.



Görsel 15 ve 16. KİF in Yedinci Maddesine Verilen Bazı Yanıtlar
(Kaynak: Araştırmacı Fotoğraf Arşivi, 2022)

Görsel 15 ve 16’da görüldüğü gibi, bu araştırmaya katılan tüm ÖG çocukların 42 etkinlikte de kullandıkları materyalleri doğru işaretledikleri belirlenmiştir. Bu araştırmanın başında, çocukların hâlihazırda sanat materyali bilgileri bulunmaktaydı. Bu araştırma ile ilk defa akrilik boya, damlalık, poster boyası, kendi kullandıklarından farklı boyalar gibi yeni materyallerle de tanışmış oldular. Ayrıca, süreçteki gözlemlerde, çocukların materyalleri özenli, amacına uygun ve ifade edici şekilde kullandıkları görülmüştür. Örneğin, çocuklar boyaları yere düşünce yerden almışlar ya da keçeli kalemlemlerle çalışmaları bitince kapağını kapatmaya çalışmışlardır.

Sanatta, materyaller çok önemli bir rol oynar (Pesso-Aviv, Regev ve Guttman, 2014). Farklı türdeki sanat malzemeleri, farklı tür duyulara hitap eder ve bu materyallerle kurulan temas, çocukların içsel bir yolculukla benlik duygularını oluşturmalarına yardım eder (Meyerowitz-katz, 2003). Rose, Jolley ve Burkitt’e (2006) göre, sanat materyalleri, başlı başına çocukların çizim davranışlarını belirleyen önemli unsurlar arasındadır. Çocuklar daha farklı ve kaliteli çizim materyalleri olduğunda sanat yapmaya devam etmek ister. Dolayısıyla, ÖG çocukların sanata yeni keşifler yapmaları amacıyla sanat etkinliklerinde materyal kullanım bilgisi edindikçe sanat materyallerinin çeşitlendirilmesi, hem aslen sanat materyali olan hem de olmayan ancak sanat etkinliğinde kullanılabilen materyallerin bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Erken yaşlarda, örneğin iki yaş civarı, sanat malzemelerini keşfetme ve deneme fırsatları tanınan çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında bu materyalleri daha iyi kontrol eder ve kendilerini bunlarla daha iyi ifade edebilirler (Seefeldt, 1995). Asiltürk’e (2015) göre, çocuklara sanat materyallerin tümüyle deneyim yapma fırsatları verildiğinde, ilerideki sanat etkinliklerinde daha bilinçli tercihlerinde bulunabilirler. Bu nedenle, özel gereksinimi çocuklara çok erken yaşlarda sanat materyalleriyle deneyim fırsatı verilmesi gerektiği söylenebilir.

Özetle, bu araştırmanın ilk sorusuyla ÖG çocukların sanata nasıl katılım gösterdiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Alandaki yapılan araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada, araştırmacı gözlemleri ve ÖG çocukların geçirdikleri sanat süreçlerindeki sözel veya sözel olmayan geri bildirimleri birlikte değerlendirilmiştir. Araştırma boyunca her aşamada çocukların sözel veya sözel olmayan şekilde *seslerinin duyurmalarına* çok önem verilmiştir. Buna göre, ÖG çocukların sanata severek katıldıkları; sanat etkinliğinin formunu/teknikini doğru

gösterebildikleri/söyleyebildikleri; deneyimledikleri sanat etkinliklerini sevdikleri; bu süreçte kendileri mutlu hissettikleri; sanat etkinliklerini okul dışında da tekrarlamak istedikleri ve etkinlik süreçlerinde kullandıkları materyal bilgisini doğru paylaştıkları gözlemlenmiştir. ÖG çocuklar sanat eğitiminden geri bırakılmamalıdır (Sampson, 2023). Sanata ilişkin her hafta farklı materyallerle yeni deneyim fırsatları sunulmasının ÖG çocukları sanata katılmaya ve mutlu şekilde uygulamaya teşvik ettiği, kısacası sanata olumlu tutum sergilemeye teşvik ettiği söylenebilir.

Araştırmacı gözlemleri ve çocukların söylemleri/işaretlemlerine ek olarak ebeveyn ve okul öncesi öğretmenlerinden gelen görüşlerin de aynı yönde olduğu görülmüştür (Bkz. Araştırma Sorusu 5-6). Örneğin, ebeveynlerden Sevinç Hanım *‘Sanat eğitimi Eylül için çok güzel geçti. Eylül hepsinden çok keyif aldı gerçekten’* diyerek, Ceren Hanım *‘Çocuğum severek okula geldi. Sizden resimle ilgili çok şeyler öğrendi’* diyerek çocuklarının sanat eğitimi süresince teknik bilgi edindiklerini, uygulama yaptıklarını ve bunlardan hoşlandıklarını bildirmişlerdir. Benzer şekilde, çocukların okul öncesi öğretmenlerinden Seda öğretmen, *‘Sizinle çok güzel vakit geçirdiklerini her zaman ailelerine de bana da dile getiriyorlardı. Sizin okula geleceğiniz zamanı da sabırsızlıkla beklediler’* diyerek; Derya öğretmen, *‘Çağrı üzerinde olumlu etkiler bıraktınız. Çünkü Çağrı sizin gelmenizi dört gözle bekliyordu’* diyerek; Filiz öğretmen ise *‘Gayet de güzel gittiğini düşünüyorum etkinliklerinizin. Çocuklar açısından da öyle. Sizi gördükleri zaman zaten koşarak geliyorlar yanınıza’* diyerek çocukların sanat eğitimine katılmaktan dolayı mutlu olduklarını gördüklerini doğrulamışlardır.

Bu araştırmada gözlemlendiği gibi, sanat eğitimi programları ÖG çocukların sanata olan ilgilerini artırabilir ve sanat sevgilerini önemli ölçüde etkileyebilir (Abedini Baltork ve Rezaei, 2021). Bir çocuğun sanatı onun kişiliğini yansıtır, diğerleriyle iletişim kurduğu ve duygularını onlara ilettiği bir dildir (Samy ve Lotfy, 2022). Bu araştırmada belirlenen bulgulara dayanarak, sanat etkinliklerinin ÖG çocukların sanata ilgilerini artırdığını ve çocuklara mutlaka ‘söz hakkı/kendini sözel olmayan bir yolla da ifade etme hakkı’ verilmesi gerektiğini göz önüne serdiği söylenebilir. Sonuç olarak, ebeveyn, öğretmen, akademisyen veya politika yapıcı gibi yetişkinlerin araştırmanın bu çarpıcı bulgularını dikkate alması gerektiği düşünülmektedir.

İkinci Araştırma Soruna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimi)

Bu araştırmanın ikinci sorusu “ÖG çocukların sanat alanındaki gelişimleri nasıldır?” sorusudur. Bu soruya cevap aramak için araştırmacı gözlemleri, GGF, KİF, araştırmacı günlüğü ve süreci yansıtan video kayıtları-fotoğraflar gibi görsel-işitsel materyallerden elde edilen veri harmanlanarak değerlendirilmiştir. Buna göre, tüm veri, çalışma grubunda yer alan ÖG çocukların araştırma öncesine göre sanatsal gelişim sergilediğini ve her çocuğun kendi bireysel sanatsal gelişim örüntüsüne sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın bu ikinci sorusuyla ilgili kanıtlar aşağıda iki bölüm halinde sunulacaktır. İlk bölümde uygulanan sanat etkinlikleri için seçilen farklı sanat tekniklerine ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgulara ikinci bölümdeyse programın uygulanmasıyla birlikte ÖG çocukların bireysel olarak elde ettikleri sanatsal gelişimlerini yansıtan bulgulara yer verilecektir.

Farklı Sanatsal Öğelerin/Tekniklerinin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgular

Bu araştırma boyunca 14 farklı türde/teknikte sanat etkinliği yürütülmüştür. Bu kapsamda sanatın çeşitli öğeleri ve çeşitli sanat teknikleri ÖG çocuklara tanıtılmış ve çocuklar sanatsal süreçlerde izlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen bulgular ayrı ayrı sınıflandırılarak aşağıda sunulmuştur.

Nokta

Çocuklar sanata ilişkin her bir kavramı, materyali ve sanat tekniğini keşfettikçe ve öğrendikçe bunu yeni tekniklerle birleştirir ve daha amaçlı bir şekilde kullanır (Wenham, 2003). Bu nedenle, sanat yapmanın bir bakıma ilk ögesi olan ‘nokta koymakla’ bu program başlatılmıştır. Programda yürütülen etkinlikler süresince çalışma grubu ÖG çocuklarında gözlemlenmesi için ele alınan ‘nokta’ ögesine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- N1. Kalemle bir kâğıda/yüzeye nokta koyar.
- N2. Boyayla bir kâğıda/yüzeye nokta koyar.
- N3. Gösterilenler arasında hangisinin nokta olduğunu gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Nokta Öğesine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için hem araştırmacı gözlem yapmış hem de çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi alınmıştır. Çocukların araştırma öncesindeki ‘nokta’ öğesine dair gözlem bulguları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Nokta Öğesine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
N1	+			+			+			+			+			+		
N2	+			+			+			+			+			+		
N3	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 8’de görüldüğü gibi, araştırma öncesinde tüm ÖG çocuklar ‘noktaya’ ilişkin seçilen üç beceriyi sergilemektedir. Buna göre, araştırmadaki altı çocuğun da kalemle ya da boyayla nokta koyabildikleri, noktayı gösterebildiği görülmüştür. Ancak, öğretmenlerinden alınan bilgiye göre, çocuklar noktayı *sanatsal bir terim* olarak tanımamakta, nokta-sanat ilişkisinin fark etmemekte, yaptığı noktayı *nokta* terimini kullanarak isimlendirememektedir.

Araştırma Sonunda Nokta Öğesine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu Kendini İzleme Formunun ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ maddesi ve ikinci maddedeki ‘*Noktayı gösteriyorum*’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Nokta Öğesine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
N1	+			+			+			+			+			+		
N2	+			+			+			+			+			+		
N3	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 9’da görüldüğü gibi, araştırma sonunda, nokta temalı etkinlikler yardımıyla çalışma grubundaki ÖG çocukların tamamının noktayı tanıdığı, kalemle ya da boyayla

bir kâğıda/yüzeye nokta koyduğu, gösterilenler arasında hangisinin nokta hangisinin başka bir öge (örneğin, çizgi) olduğunu gösterdikleri/işaretledikleri/söyledikleri belirlenmiştir. Araştırma öncesinde nokta, *sanatsal bir öge* olarak tanınmadığı için sanat eğitimi kapsamında noktayı vurgulamak amacıyla ilk etkinlik yapılmış, ilerleyen haftalardaki pek çok etkinlikte de nokta ögesi vurgulanmıştır. Dolayısıyla, ileriki haftalarda yapılan diğer etkinlikler süresinde de nokta ile karşılaşan çocukların '*Nokta... Bu nokta. Öbür gün nokta yaptık*' gibi söylemlerle noktayı tanıdıklarını ifade ettikleri; her etkinlik öncesinde yapılan sanat eleştirileri için belirlenen sanat eserinde de bir nokta varsa fark edip gösterdikleri görülmüştür. Bu nedenle, ÖG çocuklara nokta ögesine yönelik bir eğitim yapıldığında ve aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde, çocukların nokta ögesini tanıdıkları söylenebilir.

Araştırmanın bu birinci teması olan noktanın pek çok birey tarafından ne kadar önemli olduğu anlaşılmasa da nokta, sanatsal açıdan önemlidir. Çünkü çocuk resimleri nokta vuruşlarıyla başlar (Artut, 2004). Noktanın önemine ilişkin yazılan bir çocuk öykü kitabında, resim çizemediğini düşünen küçük çocuğun bir nokta çizmekle işe başlaması ve bir sanatçı olana kadarki serüveni resimlenmiş, noktanın önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Çocuklar, noktaları yan yana getirerek çizgilere dönüştürürler. Çizgiler de birleşerek bir şeye ya da resme dönüşür. Çizgiler, bir resme ya da sanat eserine bakana, resmin ne ile ilgili olduğunu anlatır. Örneğin bir resimde kollarını bağlayıp kafasını öne ögen bir çocuğa ait çizimler gördüğümüzde, resimdeki çocuğun üzgün veya birilerine küsmüş olduğunu anlayabiliriz (Erden Kocaarslan, 2022).

Bu araştırmada belirlenen çocukların nokta koydukları, noktayı diğer ögeler arasından seçip gösterdikleri bulgusu alan yazınla tutarlıdır. ÖG her çocuk, kendi gelişimi doğrultusunda planlanan bir eğitim yoluyla sanatsal ögelere ilişkin becerilerini sergileyebilir (Adar ve Okur, 2015). Bu nedenle, ÖG çocuklara aktif olarak katılacakları sanat eğitimi fırsatlarının sunulmasının gerektiği ve bu erken sanat eğitimi fırsatlarının da çocukların sanat eğitiminde sağlam bir temel oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Özetle, araştırmanın başlamasıyla her buluşmada farklı bir sanat etkinliği yapılacağı fikri aşılanmış, çocukların sanata karşı ilgileri ve merak duyguları beslenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nokta temalı bu ilk etkinliği sürecinde de tüm çocukların merak, heyecan, kaygı, mutluluk gibi farklı duygular yaşadıkları gözlemlenmiştir. İlk etkinlikte süreç, okullarında farklı bir öğretmenle (araştırmacı), farklı çocuk grubuyla ve

sınıflarından farklı bir ortamda etkinlik yapıyor olmaktan kaynaklanan şekilde iki ÖG çocuk (Asel ve Metin) için hem çekingen hem de biraz kaygılı oldukları bir süreçle tamamlanmıştır. Ancak, etkinliğin sonunda çocukların süreçle ilgili duygu ve düşünceleri sorulduğunda tamamının sürece dâhil olmaktan dolayı ‘mutlu’ hissettikleri belirlenmiştir. Diğer tüm çocuklarsa sanat etkinliğini yapmaktan dolayı ‘çok mutlu’ olduklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerinden alınan bilgiye göre sanat etkinliklerinde çocuklar daha önce bu etkinlik için belirlenen nokta etiketini kullanmamış, bu etkinlik ile ilk kez boyadan/kalemle farklı bir sanatsal materyal kullanmışlardır. Bu nedenle, tüm çocukların meraklı oldukları, etiketlerle neler yapabileceklerini denedikleri görülmüştür. Elbette ki tüm ÖG çocuklar kendi sınıflarında da sanat etkinlikleri yapmakta idi. Ancak öğretmenlerin bildirdiğine göre sanat eğitimi süreçleri boyama, kesme-yapıştırma ve oyun hamuruna dayalı idi (Bkz. Araştırma Sorusu 5). Bu araştırmanın neredeyse tüm süreçlerinde ÖG çocuklar, hazırlanan programdaki sanat formlarıyla ilk kez tanışmışlardır. Bu nedenle, sanat eğitimi süreçlerinin ÖG çocukların gelişimine katkı sağlayacak şekilde yaratıcı ve üretken olabilecekleri farklı sanat teknikleriyle ve farklı materyallerle de yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çizgi

Resim sanatında ‘çizgi’ en önemli öğedir (Ersoy, 2023). Bu araştırma kapsamında, sanat eğitimi programında yürütülen etkinlikler süresince ÖG çocuklarda gözlemlenen çizgi öğesine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- Ç1. Kalemle bir yüzeye çizgi çizer.
- Ç2. Boyayla bir yüzeye çizgi çizer.
- Ç3. Gösterilenler arasında hangisinin çizgi olduğunu gösterir/söyler.
- Ç4. Çapraz-zikzak çizgiler çizer.
- Ç5. Yuvarlak hatlı-eğri çizgiler çizer.
- Ç6. Yuvarlak/yuvarlağa benzer bir şekle çizgiler ekleyerek bir insan resmi çizer.
- Ç7. Yuvarlak/yuvarlağa benzer bir şekle çizgiler ekleyerek bir hayvan resmi çizer.
- Ç8. Yuvarlak/yuvarlağa benzer bir şekle çizgiler ekleyerek bir nesne resmi çizer.

Araştırma Öncesi Çizgi Öğesine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF, araştırmacı gözlemlerinden ve çocukların okul öncesi öğretmenlerinden alınan bilgilerle doldurulmuştur. Çocukların araştırma öncesindeki ‘çizgi’ öğesine ait gözlem bulguları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Çizgi Öğesine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
Ç1	+			+			+			+			+			+		
Ç2	+			+			+			+			+			+		
Ç3	+			+			+			+			+			+		
Ç4	+			+			+			+			+			+		
Ç5	+			+			+			+			+			+		
Ç6	+			+			+			+			+			+		
Ç7	+			+			+			+			+			+		
Ç8	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 10’da görüldüğü gibi, araştırma öncesinde çocukların kalemle-boyayla çeşitli çizgiler çizdikleri, ancak ‘nokta’ ögesinde olduğu gibi öğretmenlerin çizgiyi sanatsal bir öge olarak vurgulamadığı gözlemlenmiştir. İlk gözlemlerde, öğretmenlerin çizgi çalışmaları yaptıkları, ancak çizgiyi sanatla eşleştirmeden sadece okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında yaptıkları, bu nedenle çocukların çizginin sanatla ilişkisinin ne olduğunun farkında olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, ‘çizgi’ ögesinin tanıtılmasına yönelik etkinlikler yapılmış, çizginin/çizgi türlerinin yakından tanıtılmaya ve çizgilerin resimde/sanatta neden önemli olduğunun vurgulanmaya çalışılmıştır.

Araştırma Sonunda Çizgi Öğesine İlişkin Bulgular. Çizgi temalı etkinliklerin uygulanması süreçlerinde, araştırmacının kaydettiği ve çocuklardan elde edilen geri bildirimler birlikte değerlendirilmiştir. Çizgi ögesine ilişkin araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Çizgi Öğesine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
Ç1	+			+			+			+			+			+		
Ç2	+			+			+			+			+			+		
Ç3	+			+			+			+			+			+		
Ç4	+			+			+			+			+			+		
Ç5	+			+			+			+			+			+		
Ç6	+			+			+			+			+			+		
Ç7	+			+			+			+			+			+		
Ç8	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 11’de yer verildiği gibi, araştırma sonunda ÖG çocukların çizgilere ilişkin becerilerini koruduğu, ancak araştırmanın başlamasıyla birlikte çocukların tamamının çizgiyi bir *sanatsal öge* olarak tanıdığı, kalemle ya da boyayla bir kâğıda/yüzeye çizgi çizdiği, gösterilenler arasında hangisinin çizgi olduğunu gösterdikleri/söyledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların araştırma öncesine göre daha fazla çizgi türünün (zig zag, eğri gibi) özelliğini fark ettikleri ve söyledikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmanın ilerlemesiyle birlikte çizgi ögesine ilişkin çalışmalar, her etkinlik öncesinde yapılan sanat eleştirileri kapsamındaki sanat eserleri incelemesinde tekrar tekrar ele alınmıştır. Çocukların, bu sanat eleştirilerinde de çizgileri fark edip gösterdikleri görülmüştür. Dolayısıyla, çizgi ögesine yönelik eğitimler yapıldığında, aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde ve tekrar eden çalışmalar yapıldığında, ÖG çocukların çizginin sanatla nasıl bir ilişkisi olduğunu fark edebildikleri ve çizim becerilerini artırabildikleri söylenebilir.

Bir kâğıda ya da herhangi bir yüzeye daha önce orada olmayan bir çizgiyi çizebilmek, çocuklar için dünyayı değiştirmekle aynı anlama gelir. Çünkü bir şeyi manipüle ederek öğrenecekleri ilk bilgiye, *her eylem bir sonuca yol açar*, ulaşırlar. Bu çizim eylemi de, onları bir şeyler yapabildiklerine inandıran bir güç kaynağına dönüşmüş olur. Büyük ve küçük kasların, kol ve bileklerin, birlikte çalışmasıyla çizilen şeyler çocukları mutlu eder (Eisner, 2002). Bu araştırma kapsamında, nokta ve çizgi temalı etkinlikler sonunda çocukların kendilerini ve etkinliği değerlendirdikleri Kendini İzleme Formunda nokta koyarken ve çizgi çizerken hangi duyguları hissettikleri sorulmuş ve çocuklardan gelen cevapların Eisner’in düşünceleriyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Buna göre, çocuklar nokta ve çizgi temalı etkinliklerde kendilerini mutlu hissettiklerini bildirmişlerdir.

Çizgi ögesi kapsamında gözlemlenen diğer üç beceri ise Yuvarlak/yuvarlağa benzer bir şekle çizgiler ekleyerek bir insan, hayvan ve nesne resmi çizme becerileridir. Yetersizliği olan çocuklar için bir genelleme yapmaktan kaçınılmalı, her çocuğun bireysel olarak geliştiği hatırlanarak çocukların bulundukları takvim yaşının gerisinde veya ilerisinde de bir çizgisel gelişim gösterebildiği unutulmamalıdır (Kili, 2010). Buna göre, araştırmadaki çizgi temalı etkinliklerde ve diğer temalar dâhilindeki çalışmalarda da çocukların zaman zaman tanınmasa bile insan, nesne, hayvan resmi çizebildikleri/çizdiklerini bildirdikleri görülmüştür.

Bu araştırmadaki ÖG çocukların takvim yaşları 60 ve 72 ay arasındadır ($\bar{x}$ =67.6 Ay). Çocuklar Lowenfeld'in (1974) tanımladığı çizgisel gelişimi dönemleri açısından incelendiğinde, otizm tanılı bir çocuğun (Çağrı) çizgisel olarak zaman zaman karalama dönemi ve zaman zaman da karalama döneminin sonu özelliklerini gösterdiği gözlemlenmiştir. Buna göre, Çağrı'nın çizimlerinin yüzeysel olduğu, çoğu zaman düzensiz karalamalar yaptığı, figürlerinin çoğu zaman tanınmadığı ve kâğıda gelişigüzel dağıldığı, insanların kafa ölçüsünün büyük olduğu görölmüştür. Çalışma grubunda yer alan zihinsel yetersizlik ve dil-konuşma yetersizliği tanılı diğer çocukların ise kronolojik yaşlarıyla uyumlu olarak şema öncesi dönem çizgisel gelişim basamağının özelliklerini yansıttığı gözlenmiştir.

Özetle, 'çizgi' temalı araştırmanın ilk haftadaki etkinliklerde çocukların tamamının yeni şeyler öğrenmek ve denemek için heyecanlı oldukları, biri (Metin) hariç hepsinin motivasyonlarının yüksek olduğu, ikisinin (Metin ve Asel) tedirgin oldukları, tedirgin olan bu iki çocuğun kendilerine güven duymuyor göröndükleri belirlenmiştir. Ayrıca, çizgiye yönelik etkinlikler için seçilen materyallerin ilgilerini çektiği gözlemlenmiş, sınıflarında bu materyallerle daha önce bir etkinlik yapılmadığı için meraklarını cezbettiği anlaşılmıştır. Seçilen materyaller arasından tıraş köpüğüne çizgiler çizmeyi çok sevdikleri ancak bir süre sonra, dikkat süreleri kısa olduğu için çizgi çizmenin dışına çıkıp sadece köpüğü karıştırdıkları, eğlendikleri ve dokunsal heyecan yaşadıkları görölmüştür. Benzer şekilde, çizgi çizmelerinin beklendiği şekerli çizgiler isimli etkinlikte de çizgi çizdikten bir süre sonra tepsideki şekerle oynadıkları görölmüştür. Çizgi temasını pekiştirmek için seçilen öykü kitabına yönelik olarak ise çocuklar daha önce sözsüz/yazısız kitaplara alışkın olmadığı için kitabın onlara ilginç geldiği, tüm çocukların kitabı incelemek, kitaptaki çizgilere dokunmak için sırasını beklemekte zorlandıkları görölmüştür. Dahası, bu ilk haftadaki sanat etkinliklerinde herhangi bir çocuğun sanat etkinliğinden hoşlanmadığı ve bu nedenle kendini üzgün hissettiği bir etkinlik olmamıştır. Sınıflarında çizgi çizmeye yönelik etkinlikler sadece kâğıt ve kalemle yapılmamasının bunda katkısı olabileceği düşünölmektedir. Bu nedenle, ÖG çocuklar için hazırlanacak sanat etkinliklerde çocukların ilgisini çekebilecek materyallerin kullanılmasının önemli olduğu düşünölmektedir.

Renk

‘Renk’, hem sanatın hem de günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Bir sanat eseri incelendiğinde ilk göze çarpan şey kullanılan renklerdir. Renk sanatta, mimaride, kıyafetlerde, evlerin dekorasyonunda kısacası hayatın her anında kullanılır (Yılmaz, 2010). Renklerin kendine özgü özellikleri vardır ve renk çeşitliliğinden yararlanarak başka türlü ifade edilemeyen şeyler resmedebilir (Ersoy, 2023). Çocukların renk ögesinin sanattaki rolüne ilişkin temel bir anlayış geliştirmeleri için ilk yapılması gereken nokta, doğru bir şekilde iletişim kurabilmek adına renklerin dilinin öğretilmesidir (Wenham, 2003). Sanat eğitimi kapsamında ‘renk’, çocuğun gelişiminde önemli yapıtaşlarından birisi olduğu için çocuğa defalarca kez farklı deneyimler sağlanmalıdır. Bu yolla, çocuğun gelecekteki sanat çalışmaları için somut bir temel hazırlanmış olur (Striker, 2005). Bu nedenle, bu araştırmada hazırlanan sanat eğitimi programında da renk ögesine yer verilmiştir. Yürütülen etkinlikler süresince ÖG çocuklarda gözlemlenmesi için ele alınan renk ögesine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- R1. Ana renkleri gösterir/rengin ismini söyler.
- R2. Ara renkleri gösterir/rengin ismini söyler
- R3. Nötr renklerin (siyah ve beyaz) gösterir/rengin ismini söyler.
- R4. Bir sanat eserindeki renkleri gösterir/rengin ismini söyler.
- R5. Doğadaki/çevresindeki renkleri gösterir/rengin ismini söyler.
- R6. Bir rengin açık tonlarını uygulama yaparak elde eder.
- R7. Bir rengin koyu tonlarını uygulama yaparak elde eder.

Araştırma Öncesi Renk Ögesine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde çocukların renk temasındaki becerilerini belirleyebilmek için araştırmacı, çocukları gözlemlemiş, gözlem yapılamadığı noktalarda okul öncesi öğretmenlerinden detaylı bilgi almış ve GGF öğretmenle birlikte doldurulmuştur. Çocukların araştırma öncesindeki renk ögesine ilişkin gözlem bulguları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Renk Temasına İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
R1	+			+			+			+			+			+		
R2	+			+			+			+			+			+		
R3	+			+			+			+			+			+		
R4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
R5	+			+			+			+			+			+		
R6	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
R7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 12 incelendiğinde, araştırma öncesinde tüm çocukların ana, ara ve nötr renkleri sorulduğunda gösterdikleri/ismini doğru söyledikleri ve doğadaki/sınıf içindeki renkleri gösterdikleri/ismini doğru söyledikleri görülmektedir. Ancak, sınıflarda herhangi bir sanat eseri incelemesi yapılmadığı için çocukların bir sanat eserindeki renkleri gösterdikleri/rengin ismini söyledikleri gözlemlenememiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerinden alınan bilgiye göre, çocuklarla bir rengin açık ve koyu tonlarını nasıl elde edebileceklerine ilişkin bir etkinlik yapılmadığı için çocukların bir rengin tonlarını uygulama yaparak elde edip edemedikleri gözlemlenememiştir.

Bu çalışmada, ÖG çocukları renk ögesine ilişkin desteklemek amacıyla üç ana etkinlik yürütülmüş, çocuklara ana, ara ve nötr renkler yeniden tanıtılmış, iki (veya daha fazla) rengin karıştırılarak yeni bir rengin nasıl oluşturulduğu ve bir rengin daha koyusu veya açığının nasıl elde edildiği uygulamalı olarak gösterilmiştir. Ayrıca, renge ilişkin etkinlikler sadece bir hafta ile sınırlı kalmamış renk ögesi, izleyen tüm haftalardaki sanat eleştirileri kapsamında da sık sık vurgulanmıştır.

Araştırma Sonunda Renk Ögesine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, çekilen fotoğraflar, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu Kendini İzleme Formunun ilk maddesindeki ‘Bugün ne yaptım?’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘... (Kırmızı, beyaz vb.) rengi gösteriyorum’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Buna göre, renk ögesine ilişkin araştırma sonundaki gözlem bulguları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Renk Öğesine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
R1	+			+			+			+			+			+		
R2	+			+			+			+			+			+		
R3	+			+			+			+			+			+		
R4	+			+			+			+			+			+		
R5	+			+			+			+			+			+		
R6	+			+			+			+			+			+		
R7	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 13 incelendiğinde, araştırma sonunda tüm ÖG çocukların renk öğesine ilişkin seçilen tüm becerileri yerine getirebildiği görülmektedir. Buna göre, tüm çocukların, soyut ya da figüratif fark etmeksizin, gösterilen tüm sanat eserlerine ait reproduksiyonlarda hangi renkleri gördükleri sorulduğunda sanat eserlerindeki renkleri doğru isimlendirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, araştırma sonunda tüm çocukların, önceden sahip oldukları renge ilişkin becerilerine (ana/ara/nötr rengin adını söyleme, doğadaki/çevrelerindeki gördükleri nesnelerin rengini söyleme) ek olarak bir sanat eserindeki renkleri de söyleyebildikleri ve renk tonları elde edebilmek için çeşitli uygulamalar yapabildikleri görülmüştür. Dolayısıyla, ÖG çocukların renklere yönelik eğitim yapıldığında ve aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde, renk öğesini daha yakından tanıdıkları söylenebilir. Bu bulgu, Eren ve diğerlerinin (2019), ÖG çocukların renklere ilişkin bilgilerini sanat etkinlikleriyle geliştirilebildikleri bulgusuyla tutarlıdır.

Renk, hayatın her alanını sarmalayan bir öğedir. Etkili sanatçılar, renk gibi sanatsal öğelerin kavramsal boyutuna hâkimdir ve renkleri kullanarak kim olduklarını, nasıl hissettiklerini, neye inandıklarını sembolik bir dille anlatabilirler. Bu nedenle, çocukların renkle ilgili teorik ve uygulamalı özellikleri kavramaları önemlidir (Kutlu, 2022). Bu araştırma sonunda elde edilen gözlem bulguları, renk temasında belirlenen becerilerin planlı bir program kapsamında ve aktif katılımı uygulama yapma yoluyla ÖG çocuklara öğretilebileceğini göstermiştir. Alan yazındaki ÖG çocuklara renk öğesinin tanıtılmaya çalışıldığı diğer ilgili araştırmalarda da planlı bir eğitim programı ile renge ilişkin benzer bulgular elde edilmiş, çocukların farklı öğretim yöntemleriyle renkleri tanıyabildikleri belirlenmiştir (Demirci, 2015; Dere Çiftçi, 2007; Topper, 2006).

Özetle, araştırmanın ‘renk’ temalı ikinci haftasında, ÖG çocukların sanatta yeni deneyimler yaşamaya açık ve hevesli oldukları, sanata ilgilerinin sürdürdükleri gözlemlenmiştir. Bir önceki buluşmada uygulanandan farklı olacak bir sanat etkinliği yapmanın dikkatlerini çektiği ve onları heyecanlandığı açıkça görülmüş, bunun gibi, bir önceki haftada olduğu gibi kullanılan sanat materyallerinin de oldukça ilgilerini çektiği belirlenmiştir. Araştırma başlamadan önce çocuklar renkleri tanıyor olsa da bu hafta renklerle ilgili yapılan etkinliklere ilgi gösterdikleri, özellikle, iki rengin karıştırılarak farklı bir rengin elde edildiği etkinliği (ETK5) yapıyor olmaktan mutlu oldukları görülmüştür. Ayrıca araştırmacıyla daha yakın ilişkiler kurmaya başladıkları kaydedilerek ikinci haftanın etkinlikleri sonlandırılmıştır.

Boya Türleri-Boyama Teknikleri

Sanat etkinliklerinde boyaların, başka bir deyişle renklerin kullanımı, bir tür kendini ifade ediş yöntemidir (Litichenko ve Masteruk, 2023). Sanat tarihçisi Elkins (2000, s5), boyayı, *sıvı düşünce* olarak tanımlamış ve *boyanın kendisinden dökülmeyecek hiçbir anlam yoktur* demiştir. Çeşitli boya türleri gibi materyaller, sanat eğitiminin ‘kemikleridir’. Bunlar, çocukların ilgisi cezbederek onları çeşitli sanatsal meşguliyetlere yöneltir (Kind, 2014). Dolayısıyla, ÖG çocukların boya türleriyle tanışmaları, boyaları doğru şekilde kullanma becerilerinin gelişimi ve bunları kullanarak çeşitli boyama tekniklerini uygulamaları için programda farklı türde boya ve boyama teknikleriyle ilişkili etkinliklere yer verilmiştir. Programda yürütülen etkinlikler süresince çocuklarda gözlemlenmesi için belirlenen boya türleri-boyama teknikleri ögesine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- B1. Parmak boyasını gösterir/ismini söyler.
- B2. Pastel boyayı gösterir/ismini söyler.
- B3. Sulu boyayı gösterir/ismini söyler.
- B4. Keçeli kalemleri gösterir/ismini söyler.
- B5. Kuru boyayı gösterir/ismini söyler.
- B6. Akrilik boyayı gösterir/ismini söyler.
- B7. Boyaları kullanarak boş bir kâğıda çizim/resim yapar.
- B8. Yüzeyi boyamaya uygun kâğıt/karton, kumaş, duvar, kaldırım vb. yüzeyleri boyar.
- B9. Gösterilen bir resimde/sanat eserinde nerenin/nerelerin boyanmış olduğunu gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Boya Türleri ve Boyama Tekniklerine İlişkin Bulgular.

Araştırma öncesinde doldurulan GGF için hem araştırmacı gözlem yapmış hem de

çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi alınmıştır. Boya türleri ve boyama tekniklerine ilişkin çocukların araştırma öncesindeki gözlem bulgularına Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Boya Türleri-Boyama Tekniklerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
B1	+			+			+			+			+			+		
B2	+			+			+			+			+			+		
B3	+			+			+			+			+			+		
B4	+			+			+			+			+			+		
B5	+			+			+			+			+			+		
B6		-			-			-			-			-			-	
B7	+			+			+			+			+			+		
B8	+			+			+			+			+			+		
B9	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 14'te görüldüğü gibi, araştırma öncesinde tüm ÖG çocukların boyama yapmak için kullanılan parmak boyası, pastel boya, sulu boya, keçeli kalem ve kuru boyayı gösterdikleri ancak akrilik boyayı tanımadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, tüm çocuklar çeşitli boyaları kullanarak resimler yapabilmekte ve sorulduğunda bir resimde nerelerin boyanmış olduğunu gösterebilmekte/söyleyebilmektedir.

Araştırma Sonunda Boya Türleri ve Boyama Tekniklerine İlişkin Bulgular.

Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu Kendini İzleme Formunun ilk maddesindeki 'Bugün ne yaptım?', ikinci maddedeki 'Suluboyayı (pastel boyayı vb.) gösteriyorum' ve yedinci maddedeki 'Bugün kullandığım sanat materyallerini gösteriyorum' maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Boya Türleri-Boyama Tekniklerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
B1	+			+			+			+			+			+		
B2	+			+			+			+			+			+		
B3	+			+			+			+			+			+		
B4	+			+			+			+			+			+		
B5	+			+			+			+			+			+		
B6	+			+			+			+			+			+		
B7	+			+			+			+			+			+		
B8	+			+			+			+			+			+		
B9	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 15’te görüldüğü gibi, ÖG çocuklar araştırma sonunda boya türlerini tanımakta ve araştırma kapsamında tanıştıkları bu farklı boyalarla daha önceden denemedikleri farklı türde boyamalar yapabilmektedir. Sanat materyallerinin özellikleri ve nasıl kullanılacağına ilişkin çocuklara bilgi verildiğinde, materyallere daha aşina hale gelir ve bunları, kişisel fikirlerini açıklamak amacıyla kullanabilirler (Kind, 2014). Dolayısıyla, bu araştırmada olduğu gibi boya türlerine ve boyama tekniklerine yönelik bir sanat eğitimi yapıldığında ve aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde ÖG çocukların boyaları tanıdıkları ve bunları bir anlatım aracına dönüştürebildikleri söylenebilir.

Bir çocuk okuldan eve döndüğünde saçında kırmızı bir boya varsa muhtemelen sınıfında yeni bir beceri öğrenmiş, mutlu zaman geçirmiş, sanata ilişkin yeni bir sözcük öğrenmiş, bir arkadaşıyla birlikte çalışmış ya da bir problemi çözmüştür. Bu, muhtemelen, ona kendi yaş grubuna uygun olmayan şekilde masada oturtulup çalışma sayfaları yaptırılmadığının veya sıkılmadığının da belgesidir (Murphy, TB). Bu nedenle, çocukların sanat materyalleriyle tanışmalarına, gün içinde sanat keşifleri yapmalarına izin verilmelidir (Asiltürk, 2015). Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklar, araştırma başlamadan önce de kendi sınıflarında sanat etkinliklerini yaparken keçeli kalem, sulu boya gibi çeşitli boya türlerini tanıyor ve kullanıyordu. Ancak çocukların okul öncesi öğretmenlerinin kendi ifadelerine göre, bu boyalar sadece ‘boyamak’ için kullanılmaktaydı. Oysaki bu araştırmada boyalar, boyama yapmanın yanı sıra farklı tekniklerin tanıtılması ve denenmesi amacıyla da kullanılmıştır. Örneğin keçeli kalemlerden yararlanılarak ‘batık’; pastel boyalardan yararlanılarak ‘kazıma’ tekniğinde

alışmalar ve ‘doku’ oluşturma çalışmaları, akrilik boyadan ‘damlatma’ ve ‘sıçratma’ tekniğinde çalışmalar ve ‘atal baskısı’; sulu boyadan yararlanılarak ‘yaprak baskısı’ yapılmıştır. Dolayısıyla, ÖG ocukların farklı boya türlerine ve tekniklerine ilişkin farkındalıklarının artırıldığı, boyaları kullanarak farklı neler yapabileceklerini keşfedebilmeleri için yeni fırsatlar yaratıldığı söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerin ise boyaları kullanarak neler yapabilecekleri konusunda ÖG ocuklara yaratıcı etkinlikler planlamaları gerektiği düşünölmektedir. Atkinson’un (2016) da dediği gibi materyaller pasif değildir, farklı materyaller farklı etkileşimleri davet eder ve ortaya çıkabilecek olasılıklar tahmin edilemez.

Özetle, araştırmanın ‘boya türleri- boyama teknikleri’ temalı üç ve dördöncü haftasında çocukların hepsinin sanat etkinliklerini uygulamak için motivasyonlarının yüksek olduğu, bir önceki buluşmadan farklı bir sanat etkinliği yapacak olmanın dikkatlerini çektiği ve onları heyecanlandırđı açıkça gözlemlenmiştir. Ayrıca, kendi kullandıklarından farklı olduğu için kullanılan sanat materyallerinin çocukların ilgisini çektiği görölmüş, özellikle pastel boya (kalın ve yoğun renk pigmentli), florasen renkli keçeli kalemler ve akrilik boya olmak üzere bu materyallerle ilgilenmekten keyif aldıkları görölmüştür. Hatta çocuklardan biri (Deniz) akrilik boyayı çok sevmiş, bu nedenle kendi sınıfına dönmek istememiş, öğretmeninden izin alarak annesi onu okuldan almaya gelene kadar araştırmacıyla birlikte kalarak akrilik boyayla çeşitli keşifler yapmayı denemiştir. Dahası, tüm çocuklar farklı türdeki sanat materyallerini (boya) yakından tanımış, daha önce bu boyaları kullanarak deneyim sahibi olmadıkları tekniklerde de çeşitli denemeleri istekle yapmışlardır. Alan yazına göre, okul öncesi öğretmenlerin yaklaşık %60’ı sanat etkinliklerini uygulamak için sadece pastel boya ve kuru boyaları tercih eder (Avcı ve Sağsöz, 2018). Hotaman ve Erdoğan’ın (2022) alışmasında belirlenen *sanat dersini çok seviyorum, ama hep aynı boyalarla yapıyoruz, daha farklı boyalarla ve malzemelerle yapsak daha zevkli olur* şeklindeki öğrenci görüşü, sanatsal süreçlerde farklılaştırılmış sanat materyalleriyle çalışmanın çocuklar için önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ÖG ocukların sanatsal gelişimini ve yaratıcılığını desteklemek için hep aynı teknikteki sanat etkinlikleri ve aynı materyalleri kullanırmak yerine bu araştırmadaki gibi farklı materyallerle ve çeşitli türdeki sanat etkinlikleriyle geniş deneyim sahibi olmalarına fırsat verilmesi gerektiği düşünölmektedir. Çünkü bir çocuğın sanatsal materyallere dokunmamasını istemek, onun pek çok şey öğrenmesine engel olmakla aynı anlamı taşıır (Striker, 2005).

Baskı

Bir sanat tekniği olarak *baskı*, sanat eğitiminde önemli bir yer tutan, gelişigüzel değil de belirli aşamaları takip ederek yapılan, bir anlamda deneysel bir çalışmadır (Gökbulut, 2003). Herhangi bir görüntünün, özgün halinden çoğaltılması işine baskı yapmak denir. Başka bir ifadeyle, baskı yapmak bir işi tekrarlamaktır ve çocuklar tekrarı sevdikleri için baskı yapmayı da severler diyebiliriz (Striker, 2005). Baskı yapan bir çocuk, süreçte dikkatini etkinliğe vermeyi ve odaklamayı deneyimler, ellerini ve gözlerini eşgüdümlü olarak birlikte kullanır, bu sayede hem sıkılmaz hem de sanatsal ve ince motor gelişimi için önemli katkılar elde eder (Erim ve Caferoğlu, 2012). Baskı yapmak, çocukların parça-bütün ilişkisi geliştirerek görsel öğrenmesine, el becerileri geliştirmesine, dil gelişimlerine, yaratıcılığına ve sanatsal gelişimine katkıda bulunur. Okullarda uygulanabilecek baskı teknikleri arasında monotipi baskı, linol baskı, şablon baskı, sebze baskısı, yaprak baskısı, fırça baskısı, parmak baskısı, ip baskısı gibi çeşitli baskı türleri yer alır (Gökbulut, 2003). Bu araştırmada hazırlanan sanat eğitimi programı için parmak/el, yaprak, şablon ve çatal baskıları seçilmiştir ve yürütülen etkinlikler süresince çocuklarda gözlemlenen baskı tekniğine özgü belirlenmiş sanatsal beceriler şunlardır:

- BAS1. Parmak/el baskısı yapar.
- BAS2. Yaprak baskısı yapar.
- BAS3. Şablon baskısı yapar.
- BAS4. Çatal baskısı yapar.
- BAS5. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin baskı tekniği ile yapıldığını gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Baskı Tekniklerine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacı, araştırma başlamadan önce sınıflarında bulunarak çocukları sanat etkinliklerinde gözlemlemiş, gözlem sırasında baskı teknikleriyle karşılaşmadığı için çocukların öğretmenlerinden bilgi almıştır. Çocukların araştırma öncesindeki çeşitli baskı tekniklerine ilişkin gözlem bulguları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Baskı Tekniklerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
BAS1	+			+			+			+			+			+		
BAS2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
BAS3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
BAS4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
BAS5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğretmenlerden alınan bilgi doğrultusunda çocukların parmak baskısı yapabildiği ancak günlük akış içinde diğer baskı türlerine yer verilmediği kaydedilmiştir. Benzer şekilde, ebeveynlerle ve özel eğitim öğretmenleriyle yapılan araştırma öncesi görüşmelerde de baskı tekniğiyle ilgili bir sanatsal çalışmaya değinen ebeveyn/öğretmen olmadığı için çocukların sözü edilmeyen baskı tekniklerindeki becerileri ‘Gözlenmedi’ olarak kaydedilmiştir. Bu araştırmadaki gibi, okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında baskı tekniğine çok az (%1,4) yer verdikleri (Avcı ve Sağsöz, 2018); özel eğitim öğretmenlerin %12’sinin ise baskı tekniği ile ilgili sanat etkinliklerine hiçbir zaman yer vermediği (Erim ve Caferoğlu, 2012) bilinmektedir. Dolayısıyla, çalışma grubunda yer alan ÖG çocukların parmak baskısı dışında herhangi bir baskı tekniğiyle ilgili deneyimi bulunmamaktadır. Bu nedenle, baskı tekniğinin ÖG çocuklara kazandırabileceği sanatsal ve diğer gelişim alanlarına özgü beceriler için hem okul hem de ev ortamında baskı tekniğinde deneyim sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Sanat, bir deney yapma veya uygulayarak keşfedilen bir süreçtir (White, 2013). Araştırmanın bu noktasında belirlenen, okul öncesi öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklara farklı sanat tekniklerine ilişkin deneyim sağlamadığı bulgusu, araştırmanın ilerleyen haftalarında da oldukça dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin farklı tekniklere ilişkin uygulama deneyimlerinin ve isteklerinin artırılması gerektiği; bunun gibi ebeveynlerin de aile/ev temelli sanat eğitimi programlarına gereksinimleri olduğu açıktır. Bu araştırmada, hem çocuklarla yapılan her etkinlik için ebeveynlere bir eğitim akışı verilmiş hem de bu eğitim akışı ile birlikte aynı beceriyi nasıl destekleyebileceklerine ilişkin öneriler sağlanmıştır. Ancak, ebeveynlerin de dâhil edildiği yüz yüze yapılacak eğitimlerin çocukların gelişimlerinde olumlu katkılar elde etmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Araştırma Sonrası Baskı Tekniklerine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, fotoğraflar, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu Kendini İzleme Formunun ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘*Parmak/yaprak/şablon/çatal baskısı tekniğiyle yapılanı gösteriyorum*’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonundaki baskı tekniklerine ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Baskı Tekniklerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
BAS1	+			+			+			+			+			+		
BAS2	+			+			+			+			+			+		
BAS3	+			+			+			+			+			+		
BAS4	+			+			+			+			+			+		
BAS5	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 17’de görüldüğü gibi, araştırma sonunda tüm ÖG çocuklar belirlenen parmak/el baskısı, yaprak baskısı, çatal baskısı ve şablon baskısı tekniklerini uygulayabilmekte, baskı tekniğinde olan ve olmayan farklı görseller arasından hangisinin baskı tekniği ile yapıldığını gösterebilmekte/söyleyebilmektedir. Dolayısıyla baskı tekniklerine yönelik eğitim yapıldığında ve uygulama yapma fırsatları verildiğinde ÖG çocukların baskı tekniklerini tanıdıkları, uyguladıkları, bu teknikle kendilerini ifade edebildikleri söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, baskı tekniğinin ÖG çocukların sanatsal ve ince motor gelişimine olan katkılarının özel eğitim öğretmenleri tarafından yeterince önem verilmediği için sanat eğitimi kapsamında en az sıklıkla yapılan çalışmalar olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir kısmının (%79) çocuklar baskı yaparken el hareketlerini düzelttiği, dolayısıyla, öğretmenlerin ÖG çocukların nitelikli sanat ürünü oluşturamayacağını düşündükleri çalışmalar bulunmaktadır (Erim ve Caferoğlu, 2012). Oysaki sanat eğitiminde hedef, bir ürün oluşturmak değil, sanat eğitimi süreci içinde çocukların gelişimine yardım etmektir.

Özetle, araştırmanın ‘baskı’ temalı beşinci haftasında çocukların ilk kez parmak baskısı dışındaki baskı teknikleriyle tanıştığı belirlenmiş, etkinliklere katılan ÖG

çocuklardan biri (Metin) hariç hepsinin de motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüş ve seçilen tekniklerinin uygulama adımlarını doğru tekrarlayarak kendilerini sanat yoluyla ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Araştırma başlamadan önce çocukların sadece parmak baskısı yapabildiği ve diğer baskı tekniklerine ilişkin deneyimleri olmadığı için bu haftaki etkinlikleri yaparken heyecanlı ve meraklı oldukları göze çarpmıştır. Ayrıca, bu haftaya özel olarak seçilen sanat materyalleri arasından sünger fırçanın çocukların oldukça ilgisini çektiği görülmüş, kendi sınıflarında bu sanat materyaliyle daha önce bir etkinlik yapılmadığı için bu materyallerle ilgilenmekten çok keyif aldıkları görülmüştür. Ek olarak, çocukların tamamı yapılan çalışmaların üçünü de sevdiklerini ve bu etkinlikle ilgilenirken kendilerini mutlu hissettiklerini bildirmişlerdir. Çocuklar baskı tekniği ile kendilerini ifade edebildikleri için baskı tekniğindeki uygulamalar göz ardı edilen bir sanat tekniği olmamalıdır (Gökbulut, 2003).

Kâğıt Sanatları

Kâğıt, çocuk okula başlar başlamaz ona sunulabilecek bir sanatsal materyaldir. Değişik büyüklüklerde, renklerde ve türlerde kâğıtlar mevcut olup yaratıcılığı geliştirmek için bunların olabildiğince hepsinin çocuklara sunulması önemlidir (Althouse, Johnson ve Mitchell, 2003). Kâğıt, çocuklara yaratma ve değiştirme fırsatları sunar. Yırtılarak, makasla kesilerek, delinerek, buruşturularak, üzerine başka bir kâğıt yapıştırılarak vb. pek çok şekilde kullanılabilir. Kâğıt keşfedildiği günden beri sanat etkinliklerinde sıklıkla kullanılır ve çocuklar kâğıtla çalışmayı çok sever (Striker, 2005). Bu programda yürütülen etkinliklerde çocuklarda gözlemlenmesi için kâğıt sanatlarına özgü belirlenen sanatsal beceriler şunlardır:

- K1. Kâğıdı katlar.
- K2. Öğretmen rehberliğinde basit bir origami yapar.
- K3. Kâğıdı keser.
- K4. Kâğıdı kıvrır.
- K5. Bir temsil oluşturmak amacıyla katladıklarını/kestiklerini ya da kıverdıklarını bir kâğıda yapıştırır.

Araştırma Öncesi Kâğıt Sanatlarına İlişkin Bulgular. Araştırma grubunda yer alan ÖG çocukların kâğıt sanatlarına ilişkin becerilerini belirlemek amacıyla, araştırma öncesinde doldurulan GGF için hem araştırmacı gözlem yapmış hem de çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi almıştır. Buna göre, tüm çocukların sınıflarında kâğıt kullanılarak çeşitli sanat etkinlikleri yapıldığı görülmüştür. Çocukların araştırma öncesindeki kâğıt sanatlarına yönelik gözlem bulguları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Kâğıt Sanatlarına İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
K1			±	+			+			+			+			+		
K2		Gözlenmedi		Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
K3			±	+			+			+			+			+		
K4			±	+			+			+			+			+		
K5	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 18’de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki motor yetersizlikleri olan bir çocuk (Deniz) kâğıdı kesmekte, katlamakta ve kıvrırmakta zorlanıp yetişkin yardımı gereksizsin gelişim göstermeye devam ederken, diğer çocuklar ise bu becerileri yetişkinden bağımsız şekilde yapabilmektedir. Bunun gibi, tüm çocuklar bir temsil oluşturmak amacıyla katladığı/kestiği ya da kıvrıdığını farklı bir kâğıda yapıştırabilmektedir. Ancak oldukça dikkat çeken bir nokta, tüm çocukların okul öncesi öğretmenleri tarafından hazır olarak verilen kalıba/örneğe bakarak bunu yapıyor olmalarıdır. Araştırma öncesinde herhangi bir çocuğun kendi istekleri ve amaçları doğrultusunda, yaratıcılığını sergileyerek kâğıtla ilgili sıralanan becerileri sergilediği gözlenmemiştir. Benzer şekilde, çocukların sınıflarında yaptıkları çalışmaların neredeyse tamamında A4 büyüklüğünde beyaz kâğıtların kullanıldığı, etkinliklerinin kâğıtlar ve çeşitli boyalar yardımıyla yapıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, çocukların origami çalışmalarını yaptıkları da gözlenmemiş, bu nedenle öğretmenlerinden bu konuda bilgi istenmiştir. Öğretmenlerinden alınan bilgiye göreyse gözlem zamanı öncesinde herhangi bir origami sanatı etkinliği yürütülmemiştir. Dolayısıyla, ÖG çocukların origami çalışmalarına ilişkin deneyimi bulunmamaktadır. Bu nedenle, ÖG çocuklarla çalışan öğretmenlerin farklı tekniklerle uygulanan sanat etkinliklerini uygulama deneyimlerinin ve isteklerinin artırılması gerektiği açıktır. Çocukların origami sanatına ilişkin bir farkındalık oluşturmaları ve buna ilişkin becerilerini geliştirmeleri için de bu araştırma kapsamında origami sanatına yer verilmiştir. Özetle, araştırma öncesinde alan yazınla örtüşen şekilde, çocukların sınıflarında sıklıkla kullanılan sanat materyallerinin kâğıt ve boyalar olduğu, sanat etkinliklerinde tür olarak en fazla hazır bir kalıbı kesme-yırtma-yapıştırma türünde kâğıt işlerine ve boyama etkinliklerine (Avcı ve Sağsöz, 2018; Ertut, 2016) yer verildiği gözlemlenmiştir.

Araştırma Sonrası Kâğıt Sanatlarına İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘*Kâğıt olanı göster/ Kâğıt kullanılarak yapılmış olanı gösteriyorum*’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonunda, kâğıt sanatlarına yönelik gözlem bulguları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Kâğıt Sanatlarına İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
K1			±	+			+			+			+			+		
K2			±	+			+			+			+					±
K3			±	+			+			+			+			+		
K4			±	+			+			+			+			+		
K5	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 19’da görüldüğü gibi kâğıt sanatları temalı çalışmalar kapsamında, çocuklardan ince motor becerilerde yetersizliği bulunan bir çocuk (Deniz) hala kâğıdı kesmekte, katlamakta, kıvrırmakta ara sıra yardıma gereksinim duymaktayken, diğer çocuklar yetişkinden bağımsız olarak bu konudaki becerilerini geliştirmeye devam etmiştir. Dolayısıyla, ÖG çocukların aktif olarak katılacağı sanat eğitiminin çocukların kâğıt sanatlarına ilişkin kesme, katlama, kıvrırma, kâğıttan farklı tasarımlar oluşturma gibi becerilerini destekleyebileceği ve geliştirebileceği, sanata ilişkin meraklarını artırabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada, özellikle kâğıt işleri temalı araştırmanın altıncı haftasının etkinliklerinde (ETK16, ETK17, ETK18) ve kolaj temalı etkinliklerinde (ETK22, ETK23, ETK24) kâğıt işlerine yönelik belirlenen kâğıdı kesme, katlama, kâğıt kullanarak bir temsil oluşturma gibi becerileri geliştirilmeye çalışılmış, çocuklar hazır bir kalıba maruz bırakılmamış, kendi yaratıcılıkları doğrultusunda çalışmaları beklenmiştir. Bu nedenle, araştırma öncesinde çocuklar kâğıtla ilgili becerileri sadece kendilerine verilen şablon doğrultusunda yapmakta iken, araştırma sürecinde uygulanan bu yaklaşım yardımıyla, süreç boyunca önce zorlansalar da araştırma sonunda kâğıdı artık kendi yaratıcılıkları doğrultusunda kullanarak kendilerini ifade edebildikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, öğretmen ve ebeveynlerin ÖG çocuklara hem kâğıt işlerindeki belirlenen bu

beceriler için hem de genel olarak kendi yeteneklerini fark ettirmek için yaratıcılıklarını besleyecek şekilde sanat etkinlikleri yapmaya yönlendirmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, kâğıt işleri temalı hafta için buluşulduğunda ÖG çocukların tamamının motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu hafta uygulanan sanat etkinlikleri, çocukların sınıflarında uyguladıklarından oldukça farklıdır. Çocukların öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmelerde ve gözlemlerde, sınıflarında çocukları tek tip ürün çıkarmaya yönlendirdikleri görülmüştür. Oysaki bu araştırmada çocuklardan hazır bir ürünü kesip yapıştırmak yerine kendi tasarımları doğrultusunda çizip kesip yapıştırmak yoluyla bir süreç geçirmeye yönlendirilmişlerdir. Yaratıcılığa ket vuran en önemli öğretmen davranışlarından biri hazır/kalıp/örnek ürün göstererek aynısını yapmalarını beklemedir. Okul öncesi dönemde sanat eğitimi kapsamında öğretmenlerin yaklaşık %90'ı sanat etkinliklerinde kalıp kullansa da (Avcı ve Sağsöz, 2018) bu araştırma kapsamında hiçbir etkinlikte hazır bir kalıp, şablon vb. çalışma verilmemiştir. İlk defa karşılaştıkları ve zorlandıkları bir görev olduğu açıkça görülse de, çocukların çalışmaya devam ettikleri ve çalışmanın sonunda kâğıda bir şeyler çizip kesmekten, kâğıdı katlamaktan, kâğıttan kestiklerini kullanarak farklı bir şey yaparken kendilerini mutlu hissettiklerini bildirmişlerdir. Dahası, ilk zamanlarda zorlansalar ve yapamayacaklarını bildirirler de ilerleyen haftalarda yaratıcılıklarını geliştirecek bu tarz çalışmaları benimsemişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin ÖG çocukların sanatsal gelişim kaydedebileceğine güvenmeleri ve onların gelişim düzeylerine uygun çalışmalar hazırlamaları gerektiği düşünülmektedir.

Sanatın Öğeleri

Bu araştırmada sanat etkinliklerinde yer verilen, alan (dolu ve boş alan), doku, ritim (hareket), şekil, vurgu ile ilgili yürütülen etkinlikler süresince çocuklarda gözlemlenmesi için belirlenen sanatsal beceriler şunlardır:

- SÖ1. Sanat çalışmalarında çizgi, renk, şekil vb. ile doldurulmuş olumlu alana yer verir.
- SÖ2. Sanat çalışmalarındaki dolu alanı gösterir/söyler.
- SÖ3. Sanat çalışmasındaki boş alanı gösterir/söyler.
- SÖ4. Sanat materyallerini kullanarak farklı dokular oluşturur.
- SÖ5. Doğadaki dokuları (ağaç gövdesi, kaygan taş, deniz kabuğu vb.) gösterir/söyler.
- SÖ6. Dairesel şekiller çizer.
- SÖ7. Kenarlı şekiller çizer.
- SÖ8. Büyük-küçük şekiller çizer.
- SÖ9. Şekil bilgisini göstermek için bir sanat eserindeki şekilleri gösterir/söyler.

- SÖ10. Gösterilen 3-4 geometrik şeklin ismini söyler.
- SÖ11. Doğadaki şekilleri (bir evin üçgen çatısı, bir ağacın dikdörtgen gövdesi vb.) gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Sanatın Öğelerine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için hem araştırmacı gözlem yapmış hem de çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi almıştır. Çocukların araştırma öncesinde sanatın öğelerine ilişkin gözlem bulguları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Sanatın Öğelerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
SÖ1	+			+			+			+			+			+		
SÖ2	+			+			+			+			+			+		
SÖ3	+			+			+			+			+			+		
SÖ4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SÖ5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SÖ6	+			+			+			+			+			+		
SÖ7	+			+			+			+			+			+		
SÖ8	+			+			+			+			+			+		
SÖ9	+			+			+			+			+			+		
SÖ10	+			+			+			+			+			+		
SÖ11	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 20’de görüldüğü gibi, ÖG çocukların araştırma öncesinde de sanatın alan ve şekil bilgilerinin olduğu görülmektedir. Buna göre, alan bilgisine ilişkin olarak ÖG çocukların ilk gözlemlerinde çocukların sınıflarına giden araştırmacı, çocuklara yaklaşarak ve kendi yaptıkları resimleri gösterilerek ‘*Burada dolu alan neresi? Burada boş alan neresi?*’ soruları yöneltilmiştir. Tüm çocukların da resimlerinde ilgili iki beceriyi sergiledikleri görülmüştür.

Şekil ögesine ilişkin, ÖG çocukların daire, kare, dikdörtgen ve üçgen gibi dört temel şeklin adını bildikleri, bildiklerini göstermek için ‘*Bana bu sınıftan kare şeklinde bir oyuncak göster*’ yönergesi verilmiştir. ÖG çocukların tamamının şekillere ilişkin soruları doğru yanıtladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, tüm çocukların resim yaparken dairesel, kenarlı, büyük ya da küçük şekiller yapabildikleri görülmüştür. Ancak çocukların sınıflarında sanat eleştirisi yapılmadığı ya da bir sanat eseri izlenmediği için bir sanat eserini oluşturan nesnelerin şekillerine ilişkin bilgileri gözlemlenememiştir. Bu konuda öğretmenlerden bilgi istenmiş ve çocukları sanat eserleriyle tanıştırmadıkları

halde ‘çocukların bir sanat eserindeki şekilleri gösterebildiklerini’ söylemişlerdir. Doğadaki şekilleri gösterme/söyleme becerisi de benzer şekilde araştırma öncesi gözlemlerde gözlemlenmediği için çocukların öğretmenlerinden bu konuda bilgi istenmiş ve tüm ÖG çocukların bu becerisinin olduğunu söyledikleri için çocukların bu beceriyi yaptıkları kaydedilmiştir.

Doku ögesine yönelik olaraksa araştırma başında ilgili beceriler araştırmacı tarafından gözlenmemiş ve çocukların öğretmenlerinden bu konuda bilgi alınmıştır. Öğretmenlerin dördü de ‘Bu konuyu daha işlemedik, ben de görmedim’ gibi cevaplar verdikleri için ÖG çocukların dokuya ilişkin becerileri ‘gözlenmedi’ olarak kaydedilmiştir.

Araştırma Sonrası Sanatın Öğelerine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, gözlemlerin yansıtıldığı GGF, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘*Dokulu olanı gösteriyorum*’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. ÖG çocukların araştırma sonundaki sanatın öğelerine yönelik gözlem bulguları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Sanatın Öğelerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
SÖ1	+			+			+			+			+			+		
SÖ2	+			+			+			+			+			+		
SÖ3	+			+			+			+			+			+		
SÖ4	Gözlenmedi			+			+			+			+			+		
SÖ5	Gözlenmedi			+			+			+			+			+		
SÖ6	+			+			+			+			+			+		
SÖ7	+			+			+			+			+			+		
SÖ8	+			+			+			+			+			+		
SÖ9	+			+			+			+			+			+		
SÖ10	+			+			+			+			+			+		
SÖ11	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 21’de görüldüğü gibi, ÖG çocuklar sanatın alan ve şekil öğelerine yönelik becerilerini araştırma sonunda da sergileyebilmektedir. Ayrıca, araştırma öncesinde çocuklarda hem araştırmacı hem de okul öncesi öğretmenleri tarafından gözlemlenmeyen

doku ögesine ait iki becerinin Deniz hariç olmak üzere diğer ÖG çocuklar tarafından yapılabilmektedir. Deniz dokuya ilişkin etkinliklerin yapıldığı gün Covid 19 nedeniyle okula gelememiş ve ilgili becerileri araştırma öncesindeki gibi gözlemlenememiştir. Sonuç olarak, dokuya yönelik bir eğitim yapıldığında ve aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde çocukların dokuyu tanıdıkları, buna ilişkin deneyimler kazandıkları ve diğer iki öge (alan-şekil) de dâhil olmak üzere yapılan sanat eğitiminin çocukların hem sanatı deneyimleme hem de sanatsal bilgilerini zenginleştirmelerine yardım ettiği söylenebilir. Ek olarak, ÖG çocukların tamamı katıldıkları sanatın öğeleri temalı çalışmaları sevdiklerini, bu etkinliklerle ilgilenirken kendilerini mutlu hissettiklerini bildirmişlerdir.

Kolaj

Kolaj sözcüğü, Fransızca *collage* sözcüğünden Türkçe 'ye yerleşmiş olan, kesip yapıştırılarak bir araya getirilmiş nesne anlamına gelir (Türk Dil Kurumu, 2023). Kolaj etkinlikleri, hem öğrenme süreçlerinde daha aktif, yaratıcı ve yenilikçi olmaları için çocukları teşvik edebilen hem de el-göz kaslarının gelişimi gibi ince motor becerilerinin gelişimine katkı veren bir sanat tekniğidir (Hanafiah, Mokodenseho, Dewi, Zahrudin ve Palayukan, 2023). Kolaj yapımında kullanılabilecek sonsuz materyal sıralanabilir (Fox ve Schirmacher, 2018). Kolaj için çeşitli nesneleri toplayıp düz bir yüzeye yapıştırmak, çocukların malzemelere farklı açıdan bakmalarına yardım eder (Striker, 2005). Bu araştırmadaki kolaj etkinliklerinde ilişkin gözlemlenmesi için belirlenen kolaj tekniğine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- KLJ1. Verilen farklı doku, renk ve özelliklerdeki kâğıtları yırtar/keser.
- KLJ2. Gazete, dergi vb. materyallerden resimleri/görselleri/yazıları vb. kendisi seçip yırtar/keser.
- KLJ3. Kestiklerini kullanarak yeni bir kompozisyon oluşturacak şekilde başka bir kâğıt/karton üzerinde düzenler.
- KLJ4. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin kolaj tekniği ile yapıldığını gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Kolaj Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacı gözlemler yapmış, çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi almış ve formu doldururken özel eğitim öğretmenleriyle ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden de yararlanmış, tüm bulguları harmanlayıp yorumlamıştır. ÖG çocuklara ait araştırma başlamadan önceki gözlem bulguları Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Kolaj Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
KLJ1			±	+			+			+			+			+		
KLJ2			±	+			+			+			+			+		
KLJ3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KLJ4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 22’de görüldüğü gibi, ince motor gelişiminde yetersizliği olan bir ÖG çocuk (Deniz), makasla kesme becerisinde zorlanıyor ve gelişmeye devam ediyorken diğer çocuklar makasla kesim yapabilmektedir. Ancak çocukların, kestiklerini kullanarak kendi tasarımlarını oluşturmadığı, sınıflarında öğretmen tarafından verilen bir kalıp/şablon doğrultusunda kestikleri kâğıt parçalarını başka bir kâğıda yapıştırdıkları görülmüştür. Araştırmanın pek çok tekniğinde olduğu gibi çocukların öğretmen merkezli sanat etkinliklerine alışkın olduğu ve sadece öğretmenlerinin sınıflarında uyguladığı tekniklere ilişkin farkındalıklarının olduğu dikkatle değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Herhangi bir çocuğun sınıfında, evinde veya özel eğitim aldığı kurumda kolaj yapma deneyimi olmadığı için, *sanatsal bir terim olarak kolaj hakkında bir farkındalıkları yoktur.*

Araştırma Sonrası Kolaj Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘*Kolaj tekniği ile yapılanı gösteriyorum*’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonunda, ÖG çocukların kolaja ilişkin gözlem bulgularına Tablo 23’te yer verilmiştir.

Tablo 23.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Kolaj Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
KLJ1			±	+			+			+			+			+		
KLJ2			±	+			+			+			+			+		
KLJ3	+			+			+			+			+			+		
KLJ4	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Kolaj etkinliklerine ilişkin etkinlikler, kolaj temalı hafta dahilinde uygulandığında dört ÖG çocuk Covid19 nedeniyle evlerinde karantinada oldukları için bu etkinliklerine katılamamış, etkinlikler iki çocukla yürütülmüştür. Bu nedenle, araştırmanın ilerleyen haftalarında hazırlanan fotoğrafçılık temalı bir etkinlikte kolaj tekniği yeniden açıklanmış ve tekrarlanmış, böylece tüm çocukların kolaja ilişkin beceri ve farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. Buna göre, Tablo 23'te görüldüğü gibi araştırma sonundaki gözlemlere göre, çocuklar araştırma öncesinden farklı olarak kolajı artık bir sanat tekniği olarak tanımakta, *kolaj* sözcüğünü telaffuz edebilmekte ve sorulduğunda iki çalışma arasından hangisinin kolaj tekniğiyle yapıldığını gösterebilmekte/söyleyebilmektedir.

Araştırma boyunca, kolaj temasına ilişkin dikkate değer iki önemli nokta gözlemlenmiştir. İlki, çocukların, öğretmenlerinin istediği kalıba uymak zorunda olmadan da bir şeyler yapabildiklerinin farkına varmalarıdır. Araştırma boyunca sık sık tekrarlanan *'Bu çalışmanın sanatçısı sensin, dilediğin gibi yapabilirsin'* vurgusuyla ÖG çocuklar artık kendi istedikleri tasarımları oluşturmak amacıyla kolaj yapabilir ve kolajlarını çeşitli ekleme/süsleme yapma, üzerine resim çizme gibi kişisel dokunuşlarla tamamlayabilir durumdadır. Dolayısıyla, kolaj tekniğine yönelik eğitim yapıldığında, özgür ve aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde ÖG çocukların kolaj tekniğini tanıdıkları, uyguladıkları ve bu sanat tekniğine ilişkin farkındalık geliştirdikleri, özgün ürünler çıkarmaya gayret ettikleri söylenebilir.

Kolaj etkinlikleri boyunca gözlemlenen dikkate değer diğer nokta, sanat etkinliklerinin çocukların sosyal gelişimine olan katkısının açıkça gözlemlenmesi olmuştur. Kolaj etkinliklerinde ÖG çocuklar aktif, yaratıcı ve yenilikçi olmaya teşvik edilmiş, bu etkinliklere katılan motor yetersizliği de olan zihin yetersizliği tanılı Deniz, kolajı için kesim yapmada zorlanmış fakat yine de çalışmasına devam etmek istemiştir (ETK22, ETK23, ETK24). Deniz'in bu isteğinde etkili olan önemli bir durum söz konusudur. Bu husus, etkinliğe katılan çocukların birbirleriyle sohbet etmeleri, yaptıkları süreç hakkında birbirlerini bilgilendirmeleri ve birbirlerini yakından tanımaya yönelik sorular sormalarıdır. Etkinlikte, Deniz'in yanında oturan diğer bir zihin yetersizliği tanılı çocuk (Eylül), çalışma grubu içinde diğerlerine göre oldukça konuşkan ve daha arkadaş canlısı bir çocuktur. Deniz ve Eylül'ün yan yana gelip sanatsal süreçleri hakkında sohbet etmeleri ikisinin de süreçten keyif almasında etkili olmuştur. Çocuklarla bir süredir program yürütülmesine rağmen, çoğunlukla araştırmacı-çocuk iletişimleri/etkileşimleri olmuş, çocuklar arası iletişimler/etkileşimler daha az gözlenmiştir. Bu etkinlikten sonra,

daha yoğun olmak üzere bu çocuklar arasındaki ilişkiler giderek artan şekilde devam etmiştir. Bu da, sanatla ilgilenmenin çocukların sosyal gelişimine katkı sağladığını gözler önüne sermiştir.

Bu çalışmada, çocuklara kolajın ne olduğu, nasıl yapılabileceği açıklandıktan sonra çocuklara çeşitli materyaller sağlanarak kendi istekleri doğrultusunda çalışmaya yönlendirilmiş, çalışmaya katılan iki ÖG çocuğun da birbirine benzemeyen şekilde insan, hayvan, nesne ve çeşitli harflerden oluşan kendi kolajlarını hazırlayabildikleri görülmüştür. Henkens'in (1975) de bildirdiği gibi kolaj, esasen baskı yapma veya dokuma yapma gibi özel teknik beceriler gerektiren sanat formlarına benzemeyen, çocukların çok teknik sanatsal bağlantıları düşünmelerini ve uygulamalarını gerektirmeyen, yaratıcılığı ortaya çıkarmaya yardım eden bir tekniktir. Çocukların istediği kadar basit veya karmaşık yapılabilir. Bu nedenle, ÖG çocukların sanat eğitimi kapsamında kolaj sanatıyla mutlaka tanıştırılmasının gerektiği düşünülmektedir.

Benzer şekilde, çocukların ortaya çıkardıkları ürünlere yakından bakıldığında gazete/dergilerden çeşitli figürleri kesip diledikleri gibi yan yana sıralayıp yapıştırdıkları, ellerindeki var olan materyallerle yeni bir şeyler yaptıkları görülmüştür. Okul öncesi dönemdeki çocukların yapmış oldukları kolaj, yetişkinlerin yaptığı, gerçekçi olmak ve bir şeye benzemek zorunda olan kolajdan farklıdır. Bu dönemdeki çocukların kolajı bir şeyleri temsil edemez. Çocuklar, ellerindeki materyallerle yeni şeyler ortaya çıkarıp yepyeni anlamlar ifade ederler (Striker, 2005).

Dikiş Dikme-Dokuma

Bir sanat tekniği olarak dokuma becerileri, genellikle yetişkin bireylerin yaptığı çalışmalar olarak düşünülür. Ancak, okul öncesi eğitim dönemindeki sanat çalışmaları kapsamında çocuklara olumlu pek çok katkıları nedeniyle dokuma etkinliklerine yer verilmesi gereklidir. Bu katkılar arasında, küçük çocuklarının sanatsal zevklerini, sanatsal yeterliklerini, azim, karar verme, sabır gösterme, aynı anda iki el kullanımı becerilerini desteklemesi ve çocukların el-göz koordinasyonunu geliştirmesi sayılabilir (Kılıçgün ve Kılıçkaya, 2018; Rahimah, 2021). Programda yürütülen etkinlikler süresince çocuklarda gözlemlenmesi için seçilen dikiş dikme ve dokuma tekniklerine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- DD1. İpi uygun büyüklükte plastik bir iğneye geçirir.

- DD2. Plastik iğneyi tutup bir mukavvanın/kâğıt tabağın vb. üzerinde açılmış delikler arasından geçirir.
- DD3. Şerit halinde kesilmiş kâğıtları kullanarak dokuma yapar.
- DD4. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin dikiş dikilerek yapıldığını gösterir/söyler.
- DD5. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin dokuma olduğunu gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Dikiş Dikme-Dokuma Tekniğine İlişkin Bulgular.

Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacı gözlem yaptığı sürede herhangi bir dikiş dikme ve dokuma etkinliği ile karşılaşmamış, bu nedenle de çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi istemiştir. Buna göre, çocuklar dikiş dikme ve dokuma sanat teknikleriyle tanışmamıştır. Benzer şekilde, ebeveyn ve özel eğitim öğretmenleri de yarı yapılandırılmış görüşmelerde kendilerine evde çocuklarıyla yaptıkları sanat etkinliklerinin neler olduğu sorulduğunda bu türde bir etkinlik yaptıklarından söz etmemişlerdir. Çocukların araştırma öncesinde dikiş dikme ve dokuma yapmaya yönelik gözlem bulguları Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Dikiş Dikme-Dokuma Tekniklerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
DD1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
DD2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
DD3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
DD4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
DD5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 24’te görüldüğü gibi, ÖG çocukların hem dikiş dikme hem de dokuma sanat etkinliklerine ilişkin bir deneyimi bulunmamaktadır. Bu nedenle, ilgili beceriler ‘Gözlenmedi’ olarak kodlanmıştır. Bu nedenle, bu programda uygulanan pek çok sanat etkinliğinde olduğu gibi ÖG çocukların sanatın çeşitli teknikleriyle tanıştırılması gerektiği, öğretmenlerin sanata ilişkin bilgilerinin gözden geçirilerek güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma Sonunda Dikiş Dikme-Dokuma Tekniğine İlişkin Bulgular.

Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in birinci maddesindeki ‘Bugün ne yaptım?’ sorusuna ve ikinci maddedeki ‘Dikiş dikilerek yapılanı gösteriyorum/ Dokuma olanı gösteriyorum’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre

değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonundaki dikiş dikme-dokuma becerilerine yönelik gözlem bulguları Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Dikiş Dikme-Dokuma Tekniklerine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
DD1	Gözlenmedi					±	Gözlenmedi					±	Gözlenmedi					±
DD2	Gözlenmedi					±	Gözlenmedi					±	Gözlenmedi					±
DD3	Gözlenmedi					±	Gözlenmedi					±	Gözlenmedi					±
DD4	Gözlenmedi			+			Gözlenmedi			+			Gözlenmedi			+		
DD5	Gözlenmedi			+			Gözlenmedi			+			Gözlenmedi			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 25’te görüldüğü gibi, çocuklardan üçü Covid 19 Pandemisi nedeniyle karantinada oldukları için dikiş dikme ve dokuma etkinliklerine katılamamış, diğer tüm ÖG çocuklar ilk defa katıldıkları bu teknikteki etkinliklerde genellikle yetişkin yardımına gerek duysa da ilgili becerileri sergilemiş ve etkinlikleri tamamlayabilmiştir. Dikiş dikme ve dokuma etkinlikleri de diğer pek çok sanat tekniği gibi ÖG çocukların ilk kez karşılaştığı sanat etkinlikleri olduğu için, ÖG çocuklara aktif olarak uygulama yapma fırsatları tanınan bir eğitim yapıldığında, çocukların bu becerilerinin artırılabilceği, yetişkin yardımı olmaksızın çalışmalarını sürdürebilecekleri ve zamanla bu becerilerde ustalaşabilecekleri düşünülebilir. Ayrıca, çocuklardan biri (Ayhan) ilk dikiş dikme etkinliğinin ardından bu teknikte bir çalışma yapmayı (evde) yeniden tekrarlamak istemediğini bildirmiştir. Bu, yetişkin yardımına gerek duyduklarında çocukların çalışmayı tekrarlamak istemeyebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında dokumaya ilişkin çalışmalar oldukça sınırlı olsa da ÖG bir çocuk grubuyla yapılan dokuma eğitiminde, çocuklar işlemi uygulayabilmiş, öğrendikleri bu beceriyi farklı araç-gereçlerle de genelleyebilmişlerdir (Arslan, 2017). ÖG çocukların sanat eğitimi ile ilgili bir başka çalışmada ise Eren ve diğerleri (2019), çocukların dokuma da dâhil olmak üzere hazırlanan programdaki sanat etkinliklerinin tamamını ya yardımsız ya da fiziksel veya sözel ipuçlarıyla yapabildikleri belirlemişlerdir. Dolayısıyla, bu araştırmanın alan yazınla tutarlı olduğu, ÖG çocukların gerekli uyarlamalarla sanat etkinliklerini uygulayabildiği ve bunların gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların gelişimlerini destekleyen dikiş dikme ve dokuma çalışmalarıyla tanıştırılması gerektiği söylenebilir.

Mozaik

Mozaik, estetik dokunuşlar elde etmek için çeşitli materyallerle, motiflerle ve desenlerle farklı yüzeyler üzerine yapılan bir sanattır (Elias Ozkan ve Özkan, 2007). Bu araştırmada yürütülen mozaik etkinlikleri süresince çocuklarda gözlemlenmesi için belirlenen mozaik tekniğine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- M1. Mozaik yapmak için bir şablon hazırlar.
- M2. Doğal/atık materyalleri (farklı büyüklüklerde mozaik taşları, küçük taşlar vb.) bu şablon üzerine yapıştırır.
- M3. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin mozaik tekniği ile yapıldığını gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Mozaik Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için hem araştırmacı gözlem yapmış hem de çocukların okul öncesi öğretmenlerinden gerekli noktalarda bilgi alınmıştır. Ek olarak, araştırma öncesinde yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler de harmanlanarak bir değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma öncesindeki mozaik sanatına ilişkin gözlemlenen becerileri Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Mozaik Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
M1																		
M2																		
M3																		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 26’da görüldüğü gibi, tüm ÖG çocukların araştırma öncesinde mozaik tekniğine ilişkin deneyimi bulunmadığı için becerileri gözlemlenememiştir. Bu araştırmadaki tüm ÖG çocukların sınıflarında daha önce mozaik tekniğinde bir sanat etkinliği yürütülmemiştir ve çocukların mozaik sanatına ilişkin bir deneyimi bulunmamaktadır. Benzer şekilde, çalışma başlamadan önce özel eğitim öğretmenleriyle ve ebeveynlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, sanatsal beceriler kazanmaları için çocukları nasıl destekledikleri sorulduğunda, her hangi bir katılımcı mozaik sanatından bahsetmemiştir. Dolayısıyla mozaik sanatının okul öncesinde göz ardı edilen bir sanat tekniği olduğu ya da mozaik sanatı hakkında yetersiz bilgi sahibi oldukları düşünülebilir. Özel eğitim öğretmenleriyle yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin kolayca erişim sağlayabildikleri materyallerle ve çocukların uygularken zorlanmadıkları

sanat etkinliklerini uyguladıkları, ancak özel bilgi gerektiren veya elde edilmesini maddi olarak uygun bulmadıkları mozaik yapma gibi sanat etkinliklerinden kaçındıkları belirlenmiştir (Erim ve Caferoğlu, 2017). Bu araştırmadaki öğretmenlerin de mozaik etkinlikleri yapmamalarının bir nedeni olarak bu gibi tercihleri olduğu varsayılabilir.

Araştırma Sonrası Mozaik Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘Mozaik tekniğiyle yapılanı gösteriyorum’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Mozaik tekniğiyle ilgili araştırma sonundaki gözlem bulguları Tablo 26’de yer almaktadır.

Tablo 27.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Mozaik Sanatına İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
M1	+			+			+			+			+			+		
M2	+			+			+			+			+			+		
M3	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 27’de görüldüğü gibi, tüm ÖG çocuklar araştırma sonunda mozaik sanatını tanımakta ve uygulayabilmektedir. Bu araştırmada belirlenen haftada üç farklı mozaik etkinliği yapılmış ve çocukların mozaikle ilgili becerileri sergiledikleri kaydedilmiştir. Ayrıca çocukların mozaik etkinliklerin yapılmasından bir süre sonra da fark edebildikleri gözlenmiştir. Bu araştırmanın son haftası kapsamında yapılan alan gezisinde Ankara Resim ve Heykel Müzesine gezi düzenlenmiştir. Müze binasına geçiş yapmak üzere servisten inildiği noktada büyük bir mozaik yer almaktadır. Araştırmacı yerdeki mozaik işaret edip ‘*Bu nedir?*’ diye sorduğunda çocuklardan zihin yetersizliği tanılı Eylül’den ‘mozaik’ cevabı gelmiştir (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 64). Dolayısıyla mozaik tekniğine yönelik eğitim yapıldığında ve aktif olarak uygulama yapma fırsatları verildiğinde ÖG çocukların mozaik tekniğini tanıdıkları, bu konudaki becerileri sergileyebildikleri, tekniği uygulayabildikleri söylenebilir.

Araştırmanın başında sınıfta öğretmenler gibi ebeveynlerin de çocukları mozaik yapma konusunda desteklemedikleri belirlenmişti. Erken çocukluk döneminde çocukların sanata ilişkin deneyimlerinde, ebeveynlerinin düşünceleri ve davranışları

önemli iki faktördür. Ebeveynlerin, çocuklarına sanat ve sanatla ilgili etkinlikleri öğrenmeleri konusunda vereceği destekler onların sanatsal gelişimi için çok önemlidir. Dolayısıyla, ebeveynlerden elde edilecek sürdürülebilir destekler yoluyla sanat, okullarda ya da günlük hayatın bir parçası olarak sürekli olarak geliştirebilir (Yang, 2022). Bu nedenle, çocukların mozaik yaparak elde edecekleri kazanımların farkına varabilmeleri için ebeveynlerin de bilgilendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, mozaik etkinliklerinde tüm çocuklar sanatsal bir uygulamaya yapmak için ilk defa farklı türde mozaik taşlarıyla tanışmış, tüm dikkatlerini kendi sınıflarında daha önce kullanmadıkları bu sanat materyallerine vermiş, sıkılmadan ve yorulmadan aktif şekilde etkinliğe katılmış ve süreç boyunca dikkatini mozaik yapmaya vererek etkinliğini sürdürmüşlerdir. Ayrıca, farklı teknikte bir sanat etkinliği yapmanın ilgilerini çektiği, farklı materyallerle yapılan daha önce bilmedikleri bir etkinliğin onları heyecanlandığı açıkça görülmüş ve tüm çocukların mozaik yapmayı evde de tekrarlamak istedikleri kaydedilmiştir.

Doğal/Atık/Sanatsal Materyallerle Çalışmalar

Çocuklar sanatsal becerilerini geliştirirken yalnızca sanat materyali satan mağazalardan veya kırtasiyelerden alınan materyallerle sınırlandırılmaz. Çocukların kendilerini farklı şekillerde ifade etmesinde doğal/atık materyaller birer seçenek olarak değerlendirilmelidir (Soy, 2017). Çocuklar doğada veya ev-okul gibi yakın çevrelerinde sıklıkla kutu, kumaş parçası, plastik şişe, dal, yaprak gibi çok farklı türde doğal/atık materyalle karşılaşır. Doğal/atık materyallerle çalışma çocuklara doku, şekil, alan gibi sanatsal öğeleri deneyimleme fırsatı tanırken aynı zamanda bunlarla ne yapabileceklerini düşünmeye ve bunlara ne şekilde yeni bir hayat verebileceklerini keşfetmeye teşvik eder (Uyanık, İnal, Çalışandemir, Can-Yaşar ve Kandır, 2011). Çocuklar, günlük yaşamında sanatsal olmayan bir materyalle etkileşime girdiğinde hem materyalleri nasıl biçimlendirebileceğini deneme fırsatı elde ederek yaratıcılıklarını geliştirebilir (Zembat, Tosun, Çalış ve Yılmaz, 2020) hem de sanatın farklı materyallerle yapılabileceği konusunda farkındalık kazanırlar. Bu araştırmada yürütülen sanat etkinlikleri süresince doğal/atık/sanatsal materyallerle çalışmaya özgü seçilen ve ÖG çocuklarda gözlemlenen sanatsal beceriler şunlardır:

- DAS1. Gösterilen üç materyal arasından nelerin doğal/atık materyal olduğunu gösterir/söyler.
- DAS2. Doğal/Atık materyale eklemeler, süslemeler yapıp tasarım oluşturur.

- DAS3. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin doğal/atık materyallerle yapıldığını gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Doğal/Atık/Sanatsal Materyallerle Çalışma Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacı gözlem yaptığı sürece herhangi bir doğal/atık materyalle çalışmaya rastlamamış, bu nedenle çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi almıştır. Doğal/atık/sanat materyalleriyle çalışmaya ilişkin öğretmenlerin ifadelerine dayalı olarak doldurulan gözlem bulgularına Tablo 28’de yer verilmiştir.

Tablo 28.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Doğal/Atık/Sanat Materyalleriyle Çalışmaya İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
DAS1		-		-					±	Gözlenmedi			-			Gözlenmedi		
DAS2	+			+			+			Gözlenmedi	+					Gözlenmedi		
DAS3		-		-					±	Gözlenmedi			-			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 28’de görüldüğü gibi, aynı sınıfta bulunan iki ÖG çocuğun (Ayhan ve Metin) öğretmeni *‘Henüz bu türde bir çalışma yapmadığını’* söyleyerek çocukların ilgili becerilerini gözlemlemediğini bildirmiştir. Aynı sınıfta olan diğer iki ÖG çocuğun (Deniz ve Asel) öğretmeni ve bir otizm tanılı çocuğun (Çağrı) öğretmeni ise *‘Materyalleri şu doğaldır/atıktır diye söyleyemez ancak bunlarla etkinlik yapar’* diyerek çocukların materyalleri sınıflayamadığını ancak bunları sanat etkinliklerinde kullandıklarını bildirmiştir. Zihin yetersizliği tanılı Eylül’ün öğretmeni ise *‘Plastik bardak-tabak gibi atık malzemelerle bazen çalışıyoruz’* diyerek Eylül’ün doğal/atık materyale eklemeler, süslemeler yapıp tasarım oluşturabildiğini bildirmiştir.

Doğal/atık materyaller, çocukların kendilerini ifade ederken yararlanabileceği materyallerdir. Örneğin mavi bir çöp poşeti, çocukların hazırlayacağı balıklar için bir denize dönüştürülebilir. Bu durumda çocuklar, sadece sanat materyalleri ile sınırlı olmadıklarını ve geri dönüştürülebilen poşet, kutu, karton vb. malzemelerle de düşüncelerini görselleştirebileceklerinin farkına varırlar (Soy, 2017). Doğal/atık materyalleri kullanarak yapılabilecekler ancak hayal gücü ile sınırlıdır (Uyanık vd., 2011). Bu çalışmada kullanılan doğal/atık/sanatsal materyaller strafor, taş, kutu, şönil, boncuk, çeşitli renklerde kurdeleler, farklı bir etkinlik kapsamında kullanılan

yapraklardır. Bu araştırma kapsamında, ÖG çocukların bu materyalleri kullanarak heykel oluşturmaları, taşlarla resim yapmaları, taş boyama yapmaları ve karton kutu ile hayal güçlerini kullanarak çeşitli nesneler/tasarımlar yapmaları istenmiştir.

Araştırma Sonunda Doğal/Atık/Sanatsal Materyallerle Çalışma Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘Bugün ne yaptım?’ sorusu ve ikinci maddedeki ‘Doğal/atık materyalle yapıları gösteriyorum’ maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonunda, doğal/atık/sanat materyalleriyle çalışmaya yönelik gözlem bulguları Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Doğal/Atık/Sanat Materyalleriyle Çalışmaya İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
DAS1	+			+			+			Gözlenmedi			+			+		
DAS2	+			+			+			Gözlenmedi			+			+		
DAS3	+			+			+			Gözlenmedi			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 29’da görüldüğü gibi, dil konuşma yetersizliği tanılı bir çocuk (Ayhan) o hafta hasta olduğu için programa katılamamış ve belirlenen becerileri gözlenememiştir. Diğer tüm ÖG çocuklar, gördükleri sanatsal ve aslen sanat materyali olmayan diğer materyalleri ayırt edebilmiş, taş, kutu, strafor gibi doğal/atık materyallere eklemeler, süslemeler yapıp tasarım oluşturabilmiş ve kendilerine görsel olarak sunulan resimler arasından seçim yaparak hangisinin doğal/atık materyallerden yapılmış olduğunu gösterebilmiş/söyleyebilmiştir. Alan yazındaki benzer bir araştırmada da, ÖG çocukların sanat etkinliklerinde atık materyalleri nasıl kullanacaklarını deneyip öğrenebildikleri belirlenmiştir (Eren vd., 2019). Dolayısıyla, bu araştırmadaki gibi doğal/atık ya da sanat materyalleri tanıtıldığında ve aktif olarak çalışma fırsatları verildiğinde, ÖG çocukların eski veya atık materyallere yaratıcı bir ruhla yeni bir hayat verilebildikleri (Kayode, 2006) söylenebilir. Ayrıca, hazırlanan programın her etkinliğinde doldurulan Kendini İzleme Formunun son maddesinde çocuklara o gün kullandıkları sanat materyallerinin neler olduğu sorulmasının materyallere aşinalığı artırdığı, çocukların bir ürünün materyaline dikkat edebildiği düşünülebilir.

Özellikle okul öncesi dönemde atık maddelerin sınıflarda kullanımı için öğretmen teşvik edici olmalı, atık materyallere değer vererek sanat etkinliklerine dâhil etmelidir (Uyanık, İnal vd., 2011). Doğal/atık materyal kullanımına ilişkin araştırmaların bulguları farklılık göstermektedir. Yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin sanat etkinlikleri kapsamında en az atık materyallerle çalışmayı tercih ettikleri belirlense de (Karabay, 2020; Yağmur, Osmanoglu, Küçükosman, Çağış, Çıplakkılıç ve Nazifoğlu, 2023) bazı araştırmalarda da atık materyallerin okul öncesi sınıflarda sıklıkla kullanıldığı görülmüştür (Soy, 2017). Bu farklılığın, çalışılan öğretmen grubunun doğal/atık materyale olan tutumuyla ilgili olduğu düşünülebilir. Doğal/atık materyallerin çocukların yaratıcılık gelişimlerine katkılarının es geçilmemesi için ÖG çocuklarla çalışan öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının artırılması gerektiği söylenebilir.

Toplumda çer-çöp olarak değerlendirilse de atık materyaller, çocukları hayal kurmaya, araştırmaya ve düşünmeye teşvik ederek sanatsal beceriler ve yaratıcılık için eşsiz kaynaklardır. Kumaş, düğme, ip, boncuk gibi atık materyaller kullanılarak yapılan sanat çalışmaların yalnızca suluboya, pastel boya gibi kırtasiyelerden satın alınan sanat materyalleri kullanılarak yapılan çalışmalara göre daha yaratıcı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin, çocukları doğal/atık materyalleri kullanım amaçları dışında nasıl değerlendirebileceklerini düşünmeye teşvik etmeleri (Karabay, 2020) ve doğal/atık materyallerin sanat eğitimi kapsamında nasıl kullanılabileceği konusunda tüm paydaşların bilinçlendirilmeleri, sınıflarda doğal/atık materyal kutularının hazırlanıp kullanıma sunulması önemlidir (Bakırhan, Taşkesen, Taşkesen ve Hanoğlu, 2020).

Kil

‘Doğanın büyüğü çamuru’ olarak nitelendirilen kil, sınıflarda çocukların kullanımı için eşsiz bir doğal sanat materyali ve bugünün oyun hamuru nesli çocuklarının keşfetmeleri için bekleyen doğanın bir hediyesidir (Bailer, 2003). Kil, ÖG çocukların ince motor, bilişsel, duygusal, sosyal, yaratıcılık ve dil gelişimleri ile özbakım becerileri geliştirmelerine yardım eder (Gürsoy ve Aysu, 2015; Köse, 2005; Yedikardeş, 2014; Terwiel, 2010).

Aslında kil, oyun hamuru endüstrisi yaygınlaşmadan önce de vardı ancak okul öncesi dönemde kullanımı öğretmenlerin yetersiz bilgi ve deneyimleri nedeniyle pek yaygın değildir. Bunun yerine genellikle oyun hamuru, tuz seramiği ve pasta hamuru gibi yoğurma maddeleri tercih edilir (Çelik ve Yazar, 2010). Okul öncesi dönemde kullanımı

yaygın olmayan ancak çocukların pek çok gelişim alanına hizmet eden kilin tanıtılması için hazırlanan programda kil sanatına da yer verilmiş ve ÖG çocuklarda izlenmesi için kil tekniğine özgü olarak şu sanatsal beceriler belirlenmiştir:

- KİL1. Kile dokunur.
- KİL2. Kili parmakları arasına alıp sıkar.
- KİL3. Kili koparır.
- KİL4. Kille (yılan gibi) şeritler yapar.
- KİL5. Kilden toplar yapar.
- KİL6. Kille özgün çalışmalar yapar.
- KİL7. Gösterilen iki çalışma arasından hangisinin kille yapıldığını gösterir/söyler.

Araştırma Öncesi Kille Çalışma Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacının ilk gözlemlerinde çocukların okullarında kile yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmüş, seçilen becerilere dair okul öncesi öğretmenlerinden bilgi istenilmiştir. Çocukların araştırma öncesindeki kille çalışmalarına ilişkin gözlem bulguları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Kil Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
KİL1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KİL2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KİL3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KİL4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KİL5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KİL6	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
KİL7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 30’da görüldüğü gibi, araştırma sürecinin başlamasından önce, okul öncesi öğretmenlerin tamamının sınıflarında kile ilişkin hiçbir etkinlik yapmadıkları, ÖG çocukların kille çalışma deneyimlerinin bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, uygulama öncesi yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde de çocuğu sanat alanında desteklemek için neler yaptıkları sorulduğunda ebeveynler evlerinde, özel eğitim öğretmenleri de sınıflarında kille ilgili herhangi bir etkinlikten söz etmemiştir. Bu nedenle, araştırmaya başlamadan önce çocukların kille ilgili performanslarına ilişkin olarak ‘Gözlenmedi’ kodlaması yapılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinden edinilen bilgiye göre, sınıflarda kil yerine oyun hamuru kullanımını tercih ettikleri

kaydedilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 2,3,4 ve 5). Sınıflarda oyun hamurunun tercih edildiği bulgusu, alan yazınla (Çelik ve Yazar, 2010) benzer özelliktedir.

Araştırma Sonunda Kille Çalışma Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, fotoğraflar, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ ve ikinci maddedeki ‘*Hangisi kil ile yapılmış gösteriyorum*’ maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 31’de yer verilmiştir.

Tablo 31.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Kil Temasına İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
KİL1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
KİL2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
KİL3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
KİL4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
KİL5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
KİL6	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
KİL7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 31’de yer verildiği gibi, araştırma sonunda, üç ÖG çocuk (Deniz, Asel, Metin) sınıflarının karantinada olması ve hasta olmaları nedeniyle kille çalışmamışlar, üç ÖG çocuk (Eylül, Ayhan, Çağrı) ise belirlenen tüm becerileri yerine getirmişlerdir. Araştırmanın başında kili hiç tanımayan çocuklar kil teması ile kille tanıştırılmış, kili şekillendirebilecekleri teknikler gösterilmiş, kille özgün ürünler, çeşitli meyveler, hayvanlar ve kâseler yapmaları istenmiştir. Çocuklar kili ilk gördüklerinde bunun ne olduğuna dair fikir yürütürken görüntüsünü beğenmediklerini, bunu ellemek istemediklerini ve pis göründüğünü söylemişler, araştırmacı onları bunun bir sanat malzemesi olan kil olduğuna ikna edene kadar uzak durmayı tercih etmişlerdir.

İlk etkinlikle birlikte hazırlanan görseller yardımıyla kilin ne olduğu, nasıl oluştuğu ve hazırlandığı, nasıl kullanıldığı ve ne yapmak için yararlanıldığı açıklanmış, araştırmacı kilin özelliklerini açıkladıkça ve kile dokundukça çocukların da dokunmaya başladığı gözlemlenmiştir. Kil, çocukların şekil verebilmesi için yeterince yumuşak olduğu halde ilk önce bunun sert olduğunu bildirmişler ve araştırmacı da daha fazla su sıkarak biraz daha yumuşamasını sağlamıştır. Kile dokunmaya iyice alışan çocukların

daha sonra kili sıktıkları, onlara verilen büyük parçadan daha küçük parçalar kopardıkları, yılan gibi şeritler, toplar veya özgün çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bir zihin yetersizliği tanılı bir çocuğun (Eylül) diğer iki çocuktan (Ayhan ve Çağrı) daha nitelikli üç boyutlu nesneler yaptığı görülmüştür. Ayrıca üç çocuğun da, hazırlanan üç etkinlik sonunda sorulduğunda iki görsel arasından hangisinin kille yapıldığını gösterdikleri/söyledikleri kayıt altına alınmıştır. Dolayısıyla, kil tekniğine ilişkin yapılacak bir eğitimle, ÖG çocukların kille çalışmaya yönelik becerilerinin geliştirilebileceği ve sanatsal becerilerinin desteklenebileceği düşünülebilir.

‘Seramik sanatı eğitiminde ne istersen yapabilirsin’. Bu sözler, okulunda seramik eğitimine katılan bir çocuğa ait. Çocuğa göre, seramik dersleri etkileşimli bir atmosferde geçer, eğlenceli, rahatlatıcı ve destekleyicidir. Seramik, daha zor olan yazı yazma, matematik gibi derslere biraz ara vermek gibidir ve diğer derslerin getirdiği stresi azaltır, okul gününü kolaylaştırır (Andelchick ve Schmitt, 2014). Tıpkı bu sözlerin sahibi çocuğun hissettikleri gibi, bu araştırmadaki üç ÖG çocuk da kil eğitimi sonrası kille ilgilenmeyi sevdiklerini, kil eğitiminin kendilerini mutlu-çok mutlu hissetmelerini sağladığını bildirmişlerdir. Uygulanan üç etkinlik boyunca da çocukların bir ürün ortaya çıkardıkça bu süreçten daha da keyif aldıkları açıkça gözlenmiştir.

Özetle, bu araştırmayla çocuklar kille ilk kez tanıştıkları halde seçilen becerilerinin tamamını sergileyebilmişler, zaman zaman arkadaşının yaptığını taklit etseler de özgün ürünler ortaya koyabilmişler, çeşitli sanatsal becerilerini aktif şekilde geliştirebilmişler, etkinliklerin sonunda da özenle el temizliklerini bireysel ve bir yetişkinden bağımsız olarak yapabilişlerdir. Ayrıca, önce kilden hoşlanmasalar ve dokunma konusunda çekimser olsalar da kile alıştıktan sonra kille çalışırken oldukça üretken bir süreç yaşandığı, özellikle otizm tanılı çocuğun (Çağrı) birbirinden farklı pek çok ürün yapmak için denemeler yaptığı, tüm çocukların bir şeyler üretmek için bir bakıma birbiriyle yarıştıkları ve gerçekten çaba harcadıkları görülmüştür. Kille çalışmaların son etkinliğinde ise diğer çocuklar çeşitli nedenlerle katılamadığı için tek çocuk yer almış, etkinlik bu zihin yetersizliği tanılı çocukla (Eylül) baş başa yapılmıştır. Bu tek çocukla yapılan eğitimin, bir grupta yapılan eğitime göre çok daha başarılı geçtiği, çocuğun dikkatini süreç boyunca uygulamaya yönelttiği, başka hiçbir şeyle ilgilenmediği, kili tanımaya yönelik sık sık sorular sorduğu, araştırmacıyla bireysel olarak çalışmaktan dolayı geçirdiği bu süreçten çocuğun gözle görülür şekilde daha mutlu ayrıldığı kaydedilmiştir. Sonuç olarak, bu araştırmadaki gibi ÖG küçük çocukların kendilerini kil

yoluyla ifade edebildikleri, süreçten keyif aldıkları, yaratıcılıklarını geliştirdikleri bulguları alan yazınla tutarlıdır (Altundağ, Ural, Eratay ve Aydoğan, 2016).

Fotoğrafçılık

Programda yürütülen diğer bir sanat tekniği fotoğrafçılıktır. Fotoğrafçılık, görsel ifadeleri güçlü şekilde aktarmaya yardım eden, diğer tüm sanatlar gibi pek çok yaratıcı kullanıma izin veren bir sanat alanı (Manzella, 1957) ve sadece tek bir tuşa basmaktan çok daha öte bilişsel, sosyal, sanatsal ve estetik gelişime katkı veren pedagojik bir eğitim aracıdır (Doğan ve Kavgaoğlu, 2020). Fotoğrafçılık, fotoğrafik görüntüyü inceleme, yorumlama, analiz etme gibi bilişsel becerileri desteklerken (Friedman, 2016) sosyal becerilerin ve yaratıcılık becerilerin gelişimine de katkı sağlar (Alkan, Topuz, İnce ve Kapıkıran, 2021). Çocukların bu becerilerinde yetkinliğinin artırılmasında dijital kamera ve fotoğraf düzenleme programları gibi dijital araçlar kullanılabilir (Josefsson, 2022). Çocuklar fotoğraf çekerken *sanatçıdır* ve özellikle dijital kameralar anında görsel geri bildirim sağladığı için çocukların sanata ilişkin sohbetlerini kolaylaştırır (Richards, 2009). Friedman'a (2016) göre, okul öncesi eğitimin tüm alanlarında fotoğrafa/fotoğrafçılığa merkezi bir rol verilmesiyle çocukların görsel okuryazarlık becerileri artırılabilir. Bu çalışmada uygulanan program süresince gözlemlenmesi için seçilen fotoğrafçılık tekniğine özgü sanatsal beceriler şunlardır:

- FOT1. Resim ile fotoğrafı ayırt eder.
- FOT2. (Sınıfta çeşitli merkezlere/Çalışma ortamına yerleştirilen) İlgiendiği/merak ettiği konulara ilişkin fotoğrafları inceler.
- FOT3. Fotoğrafçılık ile ilgili birkaç terimin (poz, ışık, manzara, objektif vb.) anlamını açıklar.
- FOT4. Hangi araçlarla fotoğraf çekileceğini gösterir/söyler.
- FOT5. Basit fotoğraf makinesi ile fotoğraf çeker.
- FOT6. Çektiği fotoğrafları kullanarak özgün çalışmalar yapar.

Araştırma Öncesi Fotoğrafçılık Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacının ilk gözlemleri sırasında sınıflarda fotoğrafçılık ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, seçilen becerilere yönelik çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi istenmiştir. Buna göre, çalışmadaki tüm çocukların sınıflarında araştırma başlamadan önce fotoğraf veya fotoğrafçılıkla ilgili herhangi bir etkinlik yapılmadığı belirlenmiştir. Araştırma öncesinde fotoğrafçılık temasındaki gözlem bulguları Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Fotoğrafçılık Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
FOT1	+			+			+			+			+			+		
FOT2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
FOT3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
FOT4	+			+			+			+			+			+		
FOT5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
FOT6	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 32’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin bildirimlerine göre çocukların tamamı ‘*Resim ile fotoğrafı ayırt edebilir*’ ve ‘*Hangi araçlarla fotoğraf çekileceğini gösterebilir/söyleyebilir*’. Bu iki beceri dışındaki beceriler için araştırma öncesinde sınıflarda fotoğraf ya da fotoğraf makinesi bulundurulmadığı, çocuklar bunları incelemedikleri, dijital bir makineyle fotoğraf çekmedikleri, fotoğraf çekilmediği için fotoğraflarla özgün bir çalışma yapılmadığı için ilgili diğer becerilerde ‘Gözlenmedi’ kodlaması yapılmıştır. Dolayısıyla, ÖG çocukların fotoğraf okuryazarlığı konusunda deneyimlerinin olmadığı, okullarda/özel eğitim merkezlerinde okul öncesi/özel eğitim öğretmenlerinin, evlerinde ise ebeveynlerin çocukları bu alanda desteklemede yetersiz kaldıkları, çocukları görsel okuryazarlık alanında desteklemeleri amacıyla öncelikle öğretmen ve ebeveynlerin fotoğrafçılık sanatında desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma Sonunda Fotoğrafçılık Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, fotoğraflar, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in birinci maddesindeki ‘*Bugün ne yaptığımı gösteriyorum*’ maddesi ve ikinci maddedeki ‘*Hangisi ile fotoğraf çekebilirim*’ sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 33’te yer verilmiştir.

Tablo 33.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Fotoğrafçılık Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
FOT1	+			+			+			+			+			+		
FOT2	+			+			+			+			+			+		
FOT3	+			+			+			+			+			+		
FOT4	+			+			+			+			+			+		
FOT5	+			+			+			+			+			+		
FOT6	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 33'te yer verildiği gibi, sanat eğitimi programı kapsamında uygulanan fotoğrafçılık temalı etkinliklerden sonra tüm ÖG çocukların araştırma öncesinde gözlenmeyen becerileri sergileyebildiği gözlemlenmiştir. Buna göre, çocuklar araştırma öncesinde sadece resim ile fotoğrafı ayırt edebilir ve fotoğrafın hangi araçla çekilebileceğini söyleyebilir/gösterebilirken, araştırma sonunda araştırmacı tarafından getirilen ilgisini çeken çeşitli fotoğrafları inceleyebilir, fotoğrafçılıkla ilgili poz, manzara gibi bazı terimlerin anlamını açıklayabilir, basit fotoğraf makinesiyle fotoğraf çekebilir, çektiği fotoğrafları kullanarak özgün çalışmalar yapabilir duruma gelmiştir. Bu araştırmanın ilk etkinliğinde, çocukların daha önce cep telefonu kamerasıyla fotoğraf çektiklerini söyledikleri belirlenmiş ve bir dijital fotoğraf makinesiyle fotoğraf çekme ilk kez bu araştırmada deneyimlenmiştir. Ayrıca çocuklarca çekilen fotoğraflar araştırmacı tarafından bastırılarak çocukların bunlarla çeşitli çalışmalar yapmaları teşvik edilmiştir. Fotoğrafçılıkla ilk kez tanıştıkları için çocukların daha fazla deneyimlere ihtiyaç duyduğu açıkça görülmüştür. Örneğin heyecanlandığı veya acele ettiği için çekmek istediği nesneyi ekrana tam yerleştirmedikleri, nesnenin fotoğrafını doğru açıdan çekmedikleri ve neyin fotoğrafını çekmek istediklerine karar veremedikleri görülmüştür. Öte yandan, bu araştırmayla birlikte çocuklar, basit bir dijital fotoğraf makinesinin açma kapama düğmesi, objektif, flaş, deklanşör gibi bileşenlerini tanımış, fotoğraf çekebilmiş ve çektikleri fotoğrafları kullanarak istedikleri gibi özgün ürünler üretebilmişlerdir. Buradan hareketle, ÖG çocukların çeşitli etkinlikler yardımıyla fotoğrafçılık sanatında deneyim sahibi olabilecekleri ve görsel inceleme ve sorgulama yapma gibi çeşitli becerilerini zenginleştirilebilecekleri düşünülebilir.

Yapılan bir araştırmada, fotoğrafçılık atölyelerinin okul öncesi dönemdeki çocukların fotoğraf makinesini tanıma, uygun şekilde kullanma becerilerinde artışlara yol

açtığı görülmüştür (Doğan ve Kavgaoglu, 2020). Dolayısıyla, bu araştırmanın alan yazını desteklediği söylenebilir. Farklı bir araştırmada ise ÖG çocuklar için bir temel fotoğrafçılık eğitimi yapılmış ve bu eğitimin çocukların benlik saygısı, yaşam doyumu ve ruh halleri üzerinde olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir (Alkan, Topuz, İnce ve Kapıkıran, 2021).

Günümüzde fotoğraf çoğunlukla telefon ve tablet gibi akıllı mobil cihazlarla çekilmekte, dolayısıyla da çocukların fotoğraf makinesini tanıma ve deneyim kazanma fırsatları neredeyse olmamaktadır (Doğan ve Kavgaoglu, 2020). Bu araştırmadan önce, ÖG çocuklar ebeveynlerine ait cep telefonlarıyla fotoğraf çekerken, araştırmaya fotoğrafçılık temasının eklenmesiyle ilk kez dijital fotoğraf makinesini tanımışlar, fotoğraflarla özgün çalışmalar yapmışlar, fotoğrafın nasıl sanat aracı olabildiğini deneyimlemişler kısaca birer fotoğraf okuryazarı olma yolunda ilk adımı atmışlardır. ÖG çocukların sanatsal gelişimine katkı vermesi açısından bu araştırma ile temelleri atılan bu becerilerin ileriki dönemlerde de sürdürülmesi ve ilerletilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Fotoğrafçılık, çocukların sanatsal gelişimine olumlu katkı vermekle kalmaz aynı zamanda yetişkinlerin, çocukların sanatı çeşitli bağlamlarda nasıl deneyimlediklerine ilişkin anlayış kazanmalarına da yardım eder. Çocukların sanat sürecini belgelemek, sanat deneyimlerini kaydetmek, paylaşmak ve genişletmek gibi amaçlarla fotoğraflardan sıklıkla yararlanılır (Richards, 2009). Dolayısıyla ÖG çocuklarla çalışan öğretmen ve ebeveynlerin de fotoğrafçılığa ilişkin farkındalık ve deneyimlerinin artırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Özetle, bu araştırmada uygulanan fotoğrafçılık temalı etkinliklerle, ÖG çocuklar fotoğraf makinesiyle fotoğraf çekmeyi ve çektikleri fotoğrafların basılmış halleriyle özgün resimler yapmayı ilk kez deneyimlemişler ve fotoğraf makinesine/fotoğraf çekmeye büyük ilgi göstermişlerdir. İlk kez deneyimlemenin verdiği heyecanla, fotoğraflarda teknik açıdan bazı sorunlar olduğu görülse de (örn., nesnelerin bir kısmının fotoğrafta yer almaması), çocukların sanatın bu dalıyla ilgilenmekten *mutlu* olduklarını söyledikleri/işaretledikleri kaydedilmiş ve ilk kez denemelerine rağmen fotoğrafçılık temasında gözlemlenmesi için belirlenen becerileri sergileyebilmişlerdir. Yapılacak daha uzun süreli ve yoğun bir eğitimin çocukların bu becerilerde yetkinlik kazanmalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, kil temalı haftanın bir etkinliğinde olduğu gibi, Covid 19 nedeniyle diğer çocuklar hasta olduğu için fotoğrafçılık temasının ilk

etkinliği bir zihin yetersizliği tanılı çocukla (Eylöl) baş başa yürütölmüştür. Bu tek çocukla yapılan eğitimde çocuğın çok aktif olduğu, bir önceki eğitimde olduğu gibi tüm dikkatini süreç boyunca uygulamaya yönelttiği ve başka hiçbir şeyle ilgilenmediği, araştırmacıyla baş başa geçirdiği bu süreçten çocuğın daha mutlu ayrıldığı gözlemlenmiştir.

Sanat Eleştirisi

Programda uygulanan diğer bir teknik sanat eleştirisidir. Mevcut okul müfredatlarında, sanatta uygulama yapma fırsatları dâhil olsa da, çocukların orijinal bir sanat eserini görmek, incelemek, anlamak ve bundan keyif almak için neredeyse hiç fırsatı olmaz (Duh ve Korošec, 2014). Bu nedenle, çocukların sınıflarında sanatı izlemeyi, sanat yapmayı ve sanat eserleri üzerinde düşünmelerini sağlayacak tedbirlerin alınması gereklidir. Bu da ‘sanat eserlerinin eleştirel analizi’ ile mümkün kılınabilir (Lilly ve Venikapalli, 2021).

Çocuklar bir sanat eseriyle tanıştırdıklarında gördükleri hakkında sohbet ederek onunla ilişki kurabilir ve yetişkin bireylere kıyasla bu konuda daha az çekingen davranırlar. Bir çocukla bir sanat eseri hakkında sanat eleştirisini içeren sohbet yapıldığında, hem onun gözlem yapma, analiz etme gibi bilişsel ve öğrenme süreçleri teşvik edilmiş hem de sosyal gelişimi ve dil-iletişim becerileri geliştirilmiş olur. Sanat eserine ilişkin bu sohbetin çocuğa doğrudan katkısı, sanata dair bir anlayış geliştirmesi, bunu derinleştirmesi ve sanatı takdir etmeyi öğrenmesidir (Bell, 2012).

Sanat eğitimi programları, genellikle ilkökul veya daha üst düzey eğitim kademelerindeki çocuklar için planlanıyor olsa da erken çocukluk dönemindeki çocuklar da dikkatlice planlanmış eğitimlerle, bir esere yönelik fikirlerini ve duygularını açıklayabilirler (Beachum ve Gibson, 2019). Bu nedenle, bu araştırmada sanat eleştirisine de yer verilmiştir.

Bu araştırma kapsamında neredeyse tüm etkinliklerinden önce bir sanat eleştirisi yapılmıştır. Ancak eleştiri, o haftanın temasını en iyi yansıtacak olan bir eserle yürütölmüş, sanat eleştirisi yapıldıktan sonra o günün temasına özgü yeni bir çalışmaya geçiş yapılmıştır. Araştırmanın son haftasında ise sanat eleştirisinde incelenen eser üzerinden bir etkinlik yapılmıştır. Bu araştırmada, ÖG çocuklarda gözlemlenmesi için belirlenen sanat eleştirisine özgü beceriler şunlardır:

- SE1. Bir çalışma gösterilip “Bu nedir?” denildiğinde çalışmanın bir resim, heykel ya da baskı vb. olduğunu söyler.
- SE2. Bir sanat eserinde “Neler gördüğünü” söyler.
- SE3. Bir sanat eserinin “Nelerden oluştuğunu” söyler.
- SE4. Bir sanat eserinin kendinde uyandırdığı hisleri söyler.
- SE5. Bir sanat eserini neden sevdiğini söyler.
- SE6. Bir sanat eserinde sevmediği noktaları söyler.
- SE7. Bir sanat eserini yeniden yapması istendiğinde neler ekleyeceğini/ çıkartacağını/ değiştireceğini söyler.

Araştırma Öncesi Sanat Eleştirisi Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için ilk gözlemler sırasında çocukların sınıflarında sanat eleştirisiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, seçilen beceriler için okul öncesi öğretmenlerinden bilgi istenmiştir. Araştırma öncesinde sanat eleştirisi tekniğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 34’e aktarılmıştır.

Tablo 34.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Sanat Eleştirisi Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
SE1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SE2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SE3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SE4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SE5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SE6	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SE7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 34’te görüldüğü gibi, araştırma öncesinde herhangi bir okul öncesi öğretmenin sınıfına orijinal bir sanat eseri getirmediği, bir sanat eseriyle sanat eleştirisi yapmadığı, çocukların sanat eserinin ne olduğunu fark etmedikleri, sanat eseri inceleme ve sanat eleştirisi yapma deneyimlerinin bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, araştırma öncesinde yapılan ebeveyn ve özel eğitim öğretmeni görüşmelerinde de çocuklarla sanat eleştirileri yapmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, çocukların sanat eleştirisi yapma becerilerine ilişkin olarak ‘Gözlenmedi’ kodlaması yapılmıştır.

Bu araştırmadan yola çıkılarak Lilly ve Venukapalli’nin (2021) de belirttiği gibi pek çok sınıfta çocukların sanatı izlemeleri ve sanat eserleri üzerinde düşüncelerini sağlayacak türde sanat etkinliklerin planlanıp yapılmadığı söylenebilir, çocukların sanatı

takdir etmeleri için buna yönelik eksikliğin giderilmesi adına öğretmenlerin ve ebeveynlerin farkındalık kazanmaları gerektiği ileri sürülebilir.

Araştırma Sonunda Sanat Eleştirisi Tekniğine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, uygulama sürecindeki araştırmacı gözlemleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF'in ilk maddesindeki '*Bugün ne yaptım?*' ve ikinci maddedeki '*Sanat eserini gösteriyorum*' maddesine ve incelenen eserlere verdikleri yanıtlar kapsamında elde edilen tüm veriye göre değerlendirme yapılmıştır. Çocukların araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 35'te yer verilmiştir.

Tablo 35.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Sanat Eleştirisi Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
SE1	+			+			+			+			+			+		
SE2	+			+			+			+			+			+		
SE3	+			+			+			+			+			+		
SE4	+			+			+			+			+			+		
SE5	+			+			+			+			+			+		
SE6	+			+			+			+			+			+		
SE7	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 35'te yer verildiği gibi, bu araştırmanın sonunda tüm çocukların yürütülen sanat eleştirilerine aktif olarak katıldıkları, soyut ve figüratif sanat eserlerini inceledikleri, eserlere tepkiler verdikleri, eserle ilgili duygu, düşünce ve fikirlerini sözel/sözel olmayan yolla ifade edebildikleri, sanat eleştirisine katıldıkları ve çeşitli yorumlar kattıkları görülmektedir. Program süresince yapılan gözlemlerde, ÖG çocukların ilk kez deneyimledikleri sanat eleştirisi yapma etkinliklerine tüm program boyunca katıldıkları ve sorulan sorulara cevaplar vermede gönüllü oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, programın ilk aşamalarında özellikle dil-konuşma yetersizliği tanılı çocukların (Asel ve Ayhan) ya hiç cevap vermek istemedikleri ya da tek sözcükle cevaplar verdikleri ancak programın ilerlemesiyle birlikte Ayhan'ın diğer çocuklar kadar söz aldığı belirlenmiştir. Ancak, soruya cevap vermediklerinde yeniden '*Bu konuda sen ne düşünüyorsun*' gibi bir soru sorulmasına rağmen bu iki çocuğun söz almak istemediği durumlar da zaman zaman yaşanmıştır.

Bunun gibi, program süresince, en sık bir zihin yetersizliği tanılı çocuğun (Eylül) tüm sorulara cevap vermek istediği kaydedilmiş, zihin yetersizliği tanılı diğer bir çocuğun

ise (Metin) özel olarak ismi söylenip sorulmadığında dikkatini çok çabuk kaybettiği ve eleştiri basamaklarındaki sorulara cevap veremediği görülmüştür. Dolayısıyla, ÖG çocukların özellikleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapıldığında sanat eleştirisine yönelik ilgili becerileri kazanabildikleri söylenebilir. Çocukların daha aktif şekilde sanat eleştirilerine katılmalarına yardım edecek düzenlemelerden birkaçı çalışılan grubun sayısının azaltılması, programın ideal süresi, sunum yöntemi veya içeriği hakkında farklılaştırmaya gidilmesi olarak sıralanabilir.

Bir grupta birlikte sanat yapmak, güvenli bir kolektif etkinliktir. Yetişkin, sanat etkinliğini etkileşimli bir deneyime dönüştürdüğünde çocuklar sanata daha fazla odaklanır. Akranlarının bakış açılarını da duymak, çocukların kendilerini ilerleyen zamanlarda daha rahat ifade etmelerine yardım eder. Deneyimlerin paylaşılması, özellikle farklılıkları olan bir çocuk grubunda zenginleştiricidir. Soru sormak ve çocukların yorumlarına cevap vermek aynı zamanda, farklı dil gelişimi düzeylerine sahip çocuklar için de yardımcıdır (Granö ve Turunen, 2022). Bu nedenle, özellikle dil-konuşma yetersizliği tanımlı ÖG çocukların sanat eğitiminde sanat eleştirisine yer verilmesinin hem sanatsal hem de dil gelişimlerini desteklemek için önemli ölçüde gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sanat eleştirisi yapmayla ilgili yaşanan zorluklara bakıldığında, bu eğitim programı altı çocukla uygulandığı için sıra beklemede yaşanan çeşitli zorluklar gözlemlenmiştir. Örneğin, araştırmanın erken evrelerinde çocukların parmak kaldırıp söz isteme becerileri henüz olmadığı için sorulara aynı anda cevap vermek istedikleri görülmüştür. Bunun üstesinden gelmek için ya soru sorulup bir çocuğun adı söylenerek söz alması istenmiş ya da bir soruya bir çocuk cevap verdikten sonra, genellikle oturma düzenine göre ilerlenerek söz alan çocuktan sonra soru yanındaki çocuğa yöneltilmiştir. Söz alıp araya giren bir başka çocuk olduğunda o da dikkatle dinlenmiştir. Diğer bir sorun ise, bir çocuğun kendi cevabını bildirmek yerine kendisinden önce bir şeyler söyleyen diğer çocuğun söylediklerinin aynısını söylemesi/işaret etmesidir. Tam'a (2013) göre, ÖG çocuklarla sanat eleştirisinin yapılması hem çocuktan hem de öğretmenden kaynaklanan çeşitli nedenlerle zor olabilir. Sanat eleştirisini zorlaştıran nedenler arasında, çocukların düşünme ve öğrenme gibi bilişsel yetersizlikleri ve iletişim kurmada yaşadıkları zorluklar, öğretmenlerin görsel sanatları takdir ve eleştiri konusunda eğitilmiş olmamaları ve geleneksel yollarla sanat eğitimi yapmayı sürdürmeleri yer alır. Ancak ÖG çocuklar, öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve materyallerinde yapacakları

değişikliklerle sanatı takdir etme ve eleştiriyi öğrenme konusunda oldukça yetenekli olabilirler. Bu araştırmada belirlenen ÖG çocukların süreç içinde sanat eleştirisine katılmaları, bir sanat eseri eşliğinde sanat sohbetleri yapmaları bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu nedenle, yetersizliği ne olursa olsun ÖG çocuklar için hazırlanacak sanat eğitimi planlarında sanat eleştirisi çalışmalarına sıklıkla ve mutlaka yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, araştırmadaki ÖG çocuklar daha önce sınıflarında veya evlerinde bir sanat eseri incelememiş, bu araştırma ile ilk kez sanat eleştirisi yapmayı deneyimlemiş ve belirlenen tüm becerileri yerine getirebilmişlerdir. Dolayısıyla, sanat eserlerinin ÖG küçük çocuklarda ilgi ve heyecan uyandırdığı, esere ilişkin sohbet etmenin çocukların birer sanat okuryazarı olmalarına yardım ettiği, sanat eleştirilerine katılımın tüm gelişim alanlarında çocukları desteklediği, sanat okuryazarlığı programlarının geliştirilirken araştırmanın bu bulgusunun dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Alan Gezisi

Sanat müzeleri, ÖG çocukların kültürel-sanatsal etkinliklere erişmelerini sağlayan, estetik gelişimlerini besleyen, sanatsal bilgi edinmelerine yardım eden, yeteneklerini ortaya çıkarmaya teşvik eden ve sanata olumlu tutum geliştirmelerini kolaylaştıran öğrenme ortamlarıdır (Deng, 2015; Yaman Bayram, 2019). Bireysel özelliklerine uygun yaklaşım ve yöntemlerle çocukların müzelerde çeşitli sanat formlarıyla deneyimler yaşamaları, gelişimleri için oldukça önemlidir (Savva, 2003). Bu nedenle, müzelerin sadece eserlerin sergilendiği bir depo olarak işlev görmesinden ziyade, bir eğitim ortamı olarak işlev görmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Yavuzoğlu Atasoy, 2001). Bu nedenle, bu araştırmada hazırlanan sanat eğitimi programın son etkinliği olarak Ankara Resim ve Heykel Müzesine alan gezisi düzenlenmiştir. Ankara Resim ve Heykel Müzesi, pek çok sergi salonu ve farklı sanatçılara ait sergilenen çeşitli koleksiyonlar bulunduğu ve resim, seramik, heykel, özgün baskı, fotoğraf, ebru, hat, tezhip, yazı ve Türk süsleme sanatı örneklerinin sergilendiği bir müzedir (Ankara Resim ve Heykel Müzesi, 2024). Bu alan gezisi kapsamında, ÖG çocuklarda gözlemlenmesi için ele alınan sanatsal gelişim alanına özgü seçilen beceriler şunlardır:

- AG1. Sanat çalışmalarının sınıf içi, okul ve okul dışı ortamlarda (müze, sanat galerisi vb.) sergilenebileceğini söyley.

- AG2. Sanat müzesinin/galerisinin özelliklerini söyler (Neler var? Ne yapılır? vb).
- AG3. Sanat çalışmalarına yönelik yapılan alan gezilerinde önceden belirlenen kurallara uyar.
- AG4. Sanat müzesinde yapılan etkinliğe katılır.

Araştırma Öncesi Sanat Müzesi Alan Gezisine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde doldurulan GGF için araştırmacının ilk gözlemlerinde çocuklar okullarında oldukları için müze/atölye gibi bir öğrenme ortamında gözlem yapma fırsatı olmamıştır. Bu nedenle, bu alanda seçilen beceriler için çocukların okul öncesi öğretmenlerinden sanatla ilişkili yaptıkları geziler hakkında bilgi istenmiştir. Buna göre, çocukların araştırma başlamadan önce bir sanat müzesine veya sanat atölyesine herhangi bir gezi yapmadıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, araştırma öncesinde ebeveynler ya da özel eğitim öğretmenleri de çocukları herhangi bir sanat müzesine götürdüklerinden söz etmemişlerdir. Araştırma öncesinde, alan gezisine dair gözlem bulguları Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Alan Gezisi Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
AG1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
AG2	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
AG3	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
AG4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 36’da görüldüğü gibi, ÖG çocukların bir sanat müzesi veya sanat atölyesi gibi okul dışı öğrenme merkezinde deneyim eksikliği vardır. Çocukların deneyimi olmadığı için de seçilen üç madde ‘Gözlenmedi’ ifadesiyle kaydedilmiştir. Bu bulgu, alan yazında ÖG çocukların tipik gelişim sergileyen akranları kadar sanat müzesi deneyimi olmadığını belgeleyen araştırma bulgusuyla (Bolu Sert, 2017) paraleldir. Oysaki çocukların sanat müzelerinde yaşayacakları çeşitli sanatsal deneyimler, sanatın ilke ve elemanlarını öğrenmelerine, sanatsal becerilerini pratik etmelerine ve becerilerinin kalıcı hale gelmesine yardım eder (Demir ve Küpeli, 2022). Bu araştırma kapsamında ÖG çocukların ilk kez deneyimledikleri sanat müzesi gezisi etkinliğinde, çocuklara müze tanıtılmış, hazırlanan çeşitli sanatsal oyunlarla müzedeki eserleri yakından gözlemlemeleri ve incelemeleri beklenmiştir. Ayrıca, oyunlardan sonra bir sanat etkinliği yapılarak çocuklar dikkatle gözlemlenmiştir.

Araştırma Sonunda Sanat Müzesi Alan Gezisine İlişkin Bulgular. Araştırma sonunda, araştırmacı gözlemleri, araştırmacı günlüğü ve çocukların doldurduğu KİF’in ilk maddesindeki ‘*Bugün ne yaptım?*’ ve ikinci maddedeki ‘*Sanat müzesini gösteriyorum*’ maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen veri ve müzede video kaydı yasak olduğu için gezi sırasında çekilen fotoğraflar veri kaynağı olarak incelenmiştir. Değerlendirme, tüm bu çoklu kaynaklar harmanlanarak tamamlanmıştır. Araştırma sonundaki gözlem bulgularına Tablo 37’de yer verilmiştir.

Tablo 37.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Alan Gezisi Tekniğine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
AG1	+			+			+			+			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
AG2	+			+			+			+			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
AG3	+			+			+			+			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
AG4	+			+			+			+			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 37’de yer verildiği gibi, iki çocuk (Çağrı, Metin) gezi günü hasta oldukları için geziye katılamamış, araştırma öncesinde de gözlemlenemeyen bu becerilerinin gözlenmesi mümkün olmamıştır. Araştırmadaki diğer ÖG çocukların ise sanat müzesi ile ilgili belirlenen tüm becerileri gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Buna göre, dil-konuşma yetersizliği tanılı bir çocuk (Asel) KİF teki resimden işaret ederek sanat eserlerinin nerede sergilendiğini göstermiş, diğer çocuklar sözel olarak *müzeyi* ifade edebilmiştir. *Sanat müzesinin/galerisinin özelliklerini söyleme* becerisinde, çocuklardan gelen ‘*Resimler, heykeller, tablolar var*’ şeklinde cevaplar araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. *Sanat çalışmalarına yönelik yapılan alan gezilerinde önceden belirlenen kurallara uyar* maddesine yönelikse gezi öncesi yapılan ön hazırlık eğitiminde, uyulması gereken kurallar hakkında bir öğretim yapılmış, uyulması beklenen kurallar, görseller eşliğinde sunularak kuralların koyuma gerekçeleri açıklanmıştır. Buna göre, sanat müzesi gezisi sırasında, geziye katılan çocukların belirlenen kurallara tamamen uyduğu görülmüştür. *Sanat müzesinde yapılan etkinliğe katılma* becerisinde ise, tüm çocukların hazırlanan sanat eleştirisi, eser bulma, eserle ilgili bir özelliği fark etme ve sanat eserini kendince tamamlama etkinliklerine heyecanla katıldıkları görülmüş ve çocukların kendi ifadelerine göre bu etkinliklere katılmaktan dolayı ‘Çok Mutlu’ hissettikleri kaydedilmiştir.

Sanat müzesi ziyaretleri önemlidir. Çocuklarla müze veya galerilere ziyaretler gerçekleştirildiğinde, çocuklar buralarda gördüklerinden ilham alırlar ve sanat yapmaya daha uzun süre devam ederler (Rose, Jolley ve Burkitt, 2006). Çocukların müzeleri küçük yaşta ziyaret etmeleri, büyüdüklerinde de buraları ziyaret etme alışkanlığı edinmelerini tetikler (Yaman Bayram, 2019). Araştırmadaki çocukların ilk kez deneyimledikleri sanat müzesi gezisinin olumlu geçmesi, ileride de müzeleri ziyaret edebileceklerine işaret edebilir. ÖG çocuklarla yakın çevrede ziyaret edilebilecek bir müze bulunmuyorsa, çeşitli sanatçılar ya da ebeveynler arasından sanatla ilgilenen yetişkinler de sınıfa davet edilebilir. Bu yolla, çocukların bu gibi yetişkinlerin varlığından haberdar olmaları sağlanıp ilgi çekici etkinlikler planlanabilir (Erim ve Caferoglu, 2017).

Günümüzde çocukların yaklaşık %24'ü yılda sadece en az bir kez bir müzeye ya da bir sanat sergisine gidebilmektedir. Eskiye oranla daha fazla sayıda çocuk bir müze ziyaretinde bulunuyor olsa da sayı oldukça yetersizdir ve bu, çocukların estetik duyarlık gelişimi için tatmin edici bir düzey değildir. Sanat eğitimi, heykel, resim, kil gibi her türlü sanat formuyla bağlantı kurmayı gerektiği için çocuklarla birlikte müze, sanatçı atölyesi, sanat galerileri gibi ortamlara alan gezisi yapmak gereklidir. Çocukların sanatla ilgilenmelerinde okul ve öğretmenlerin önemli ölçüde etkili rolleri vardır. Ancak, sanat eğitimi müze veya sanat galerilerine ziyareti bir bakıma mecburi kılmasına karşın, öğretmenlerin çocuklarla bu gibi kültür kurumlarına alan ziyareti yapma rutinleri genellikle yoktur (Kuščević, Brajčić ve Jurišić, 2022). Benzer şekilde, ÖG bireyler de eğitsel, sosyal veya ekonomik birtakım engellerden dolayı sanata tam olarak katılma fırsatlarını çoğunlukla bulamamaktadır (Yarmol, 2023).

Oysaki ÖG çocuklar, müzeleri eğlendirici-bilgilendirici bulur, müzede gördükleri hakkında pek çok şeyi hatırlar ve yeniden ziyaret etmek isterler (Bolu Sert, 2017). Bu araştırmadan elde edilen gözlemler de benzer bulgulara işaret etmiştir. Alan gezisi sırasında, çocukların heyecanlı, dikkatli, sanatla ilgili ve uyumlu oldukları gözlenmiş, herhangi bir çocuğun sıkıldığı, planlanan etkinliği yapmak istemediği ya da başka şeylere yöneldiği görülmemiştir. Hatta araştırma kapsamındaki planlanan etkinlik için müzenin sadece bir salonunun (Fikret Mualla Salonu) gezilmesi planlanmışken, etkinliğin tamamlanmasının ardından müzenin diğer salonları da ebeveynlerle birlikte ziyaret edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmadaki gibi, ÖG çocuklarla birlikte, sosyal yaşama katılabilecekleri, görsel kültür ve estetik anlayışlarını geliştirebilecekleri müze ziyaretlerinin sıklıkla yapılmasının ihmal edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

ÖG çocukların sanat müzesi deneyimlerine ilişkin araştırmacı günlüğüne alınan notlardan bir kısmı şöyledir:

‘Diğer tüm etkinliklerde olduğu gibi tüm hazırlıklarımı önceden tamamladım ve bugün araştırmamın son etkinliğini yaptım. Bu etkinlikteki heyecanım bir kat daha yüksekti. Çünkü bugün çocukların anneleri de davetli olarak çalışmama katılacaktı. Etkinliklerimi uygularken en çok dikkatimi çeken nokta, tüm annelerin de *büyük bir dikkatle* beni izliyor olmasıydı. Tüm ÖG çocukların annelerinin gerçek bir sanatçı eşliğinde bu gibi sanat eğitimlerine periyodik olarak katılma şansları olmasını dileyerek buna yönelik bir adımın atılması gerekliliğini düşündüm... (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa: 64).

Sonuç olarak, yapılan gözlemlere ve ebeveyn bildirimlerine göre (Bkz. Araştırma Sorusu 5), hazırlanan program ve materyaller sayesinde çocukların dikkati gezi boyunca dağılmadığı için aktif olarak programa katılabildikleri, uygulanan programa katılırken herhangi bir zorluk yaşanmadığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, etkinlik sonrasında toplanan KİF, müze ziyaretine yönelik çocukların tutumlarını, duygusal tepkilerini de açığa çıkarmıştır. Buna göre, çocukların tamamı müze ziyaretinden dolayı kendilerini çok mutlu hissetmiştir. Dolayısıyla, sanat müzesi gezisinin ÖG çocukların sanatsal, sosyal, duygusal, yaratıcılık ve estetik gelişimleri açısından önemli kazanımlara yol açtığı söylenebilir. Dahası, bu araştırmada çocukların aileleri de geziye eşlik etmişler ve süreç sonundaki geri bildirimlerinle bu geziden memnun olduklarını bildirmişlerdir (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 64). Bu nedenle, bu gezinin ebeveynlerin, çocuklarının gelişimindeki sanatın önemli rolüne ilişkin farkındalığını da artırdığı, çocukların gelişimlerine katkı yapacak şekilde sanat açısından uyarıcı ve güdüleyici bir ortam olan müzelerden daha fazla yararlanılması gerektiği söylenebilir.

Buradan sonraki bölümde, çalışma grubundaki ÖG çocukların sanatsal gelişim serüvenlerini bireysel olarak incelenmiş ve aşağıda aktarılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunda bulunan Deniz, Asel, Eylül, Ayhan ve Metin’in sanat alanındaki bireysel gelişimleri aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubundaki Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimi

Araştırmada cevabı belirlenmek istenen ikinci soru kapsamında öncelikle araştırma öncesinde, sanatsal gelişim alanında nelerin değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin alan yazın taraması yapılmıştır. Bir ülkede çocukların sanatsal gelişimine verilen önemi ortaya çıkarmak için müfredatta sanatın nasıl ele aldığını görmek ve amaçlarda sanattan söz edilip edilmediğini incelemek gereklidir (Kim ve Kim, 2017). Bu amaçla,

ülkemizdeki güncel ve dünya çapındaki (California, Colorado, HELP vb.) okul öncesi dönemdeki sanat eğitimi müfredatları incelenmiş ve sanat eğitiminde genel amaçlar belirlenmiştir. Buna göre, genel amaçların *sanatsal beceri geliştirmek, sanatta keşifler yapmak, fikir ve duyguların sanat yoluyla ifade etmek, sanatsal beğeni, estetik duyarlık, kültürel farkındalık ve yaratıcılığı geliştirmektir*. Bu amaçların kazanılmasına yönelik hazırlanan program ve etkinliklerin uygulanması yoluyla da çalışma grubundaki çocuklar gözlenmiştir.

Araştırma Öncesinde Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerileri

Araştırmaya başlamadan önce, hem araştırmacı gözlemleriyle hem de ebeveyn ve öğretmen görüşmeleriyle çalışma grubundaki çocukların sanatsal gelişimlerini etkileyebilecek güçlü ve sınırlı yönlerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Buna göre, çocukların güçlü yanları küçük kas becerilerinde kısmi veya tam yeterlik, alıcı dil becerilerinde tam yeterlik (yönerge alma ve uygulama), sözel ya da sözel olmayan yollarla iletişim kurma, bir beceriyi kendi sınıfından, tanıdığı öğretmen veya arkadaşlarından farklı kişiyle/kişilerle birlikte farklı bir ortamda gerçekleştirmeye istekli olmasıdır. Çalışma grubundaki çocuklarda var olan sınırlı özellikler ise dikkat süresinin kısa olması, yetişkin ile beraber aynı şeye dikkatini verme (ortak dikkatin) süresinin az olması, dışsal denetim odaklı olmaları, buna bağlı olarak bir işi/görevi sürdürme konusunda dışarıdan yönlendirmelere gerek duymaları ve gerek olmayan durumlarda bile yetişkinden yardım istemeleridir.

Araştırmaya katılan çocuklar arasından herhangi biri araştırma süresince ya da öncesinde okullarında uygulanan program dışında herhangi farklı bir sanat eğitimi programına katılmamışlardır. Araştırma öncesi araştırmacı gözlemleri ve okul öncesi öğretmenleriyle yapılan planlı yarı yapılandırılmış görüşmelere göre, çocuklar katıldıkları sınıflarda boyama, kâğıt işleri, yoğurma maddeleriyle çalışmalar ve atık materyallerle çalışmalar olmak üzere sınırlı sanatsal deneyimler yaşamaktadır (Araştırmacı Günlüğü Sayfa 2,3,4 ve 5). Benzer şekilde, araştırma öncesinde çocukların ebeveynleri ve özel eğitim öğretmenleriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde çocukları sanatsal gelişim alanında desteklemek için neler yaptıkları sorulmuştur. Buna göre, ebeveynlerin çocuktan resim çizmesini istemek gibi yok denecek kadar az sanatsal deneyimler sağladıkları, özel eğitim öğretmenlerinin ise çocuklarla hiç sanat etkinliği yapmadıkları belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü Sayfa 6,7,8,9,10 ve 11).

Sonuç olarak, araştırmanın başında ÖG çocukların deneyim eksikliğine bağlı olarak çok sınırlı sanatsal uygulamalar yaptıkları ve sınırlı becerileri olduğu görülmektedir. Araştırma öncesinde çocuklar sınıflarında çeşitli çizim ve boyama etkinlikleri yapmakta, ancak kolaj, mozaik, kil, fotoğrafçılık gibi diğer temel görsel sanat teknik ve kavramlarını anlamına uygun olacak şekilde bilmemekte ve bunlara ilişkin uygulamalara yapmamaktadır. Sınıflarda uygulanan sanat etkinlikleri incelendiğinde ise etkinliklerinin çocukların yaratıcı olmalarına izin vermeyecek şekilde öğretmen merkezli olarak yürütüldüğü gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 17,18 ve 22). Benzer şekilde, çocukların çeşitli boya türleriyle çalışma deneyimleri olmasına rağmen bunları sadece boyama yapmak için kullanmaktadırlar. Bunun gibi, çocukların sınıflarında araştırma öncesinde veya araştırma süresinde sanat eleştirisi yapılmadığı için çocuklar bir sanat eserini anlatamamakta, eseri yorumlamamakta, sanat eseri hakkında yargıda bulunmamaktadır. Ayrıca, çocukların birer sanat izleyicisi olmaları için çeşitli sanat müzesi, atölyesi gibi okul dışı öğrenme ortamlarında herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır.

Araştırma Sonunda Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerileri

Bu araştırma boyunca ÖG çocuklara nokta, çizgi, renk, boya, boyama, baskı, çeşitli kağıt işleri (örn., origami vb.), sanata ilişkin çeşitli öğeler (örn., şekil, alan ve doku vb.), kolaj, dikiş dikme, dokuma, mozaik, kil, atık/doğal/sanat materyalleriyle çalışmalar (örn., heykel, taş boyama, tasarım vb.), fotoğrafçılık ve alan gezileri teknikleri tanıtılmıştır. O haftanın temasına özgü ana etkinliğe başlamadan önce bir sanat eseri veya bir resimli öykü kitabı eşliğinde sanat eleştirisi yapılmıştır. Tüm bu farklı sanatsal ifade biçimlerine yönelik uygulamaları sırasında da çocuklar gözlemlenmiş, bu sanat formları/teknikleri yoluyla kendilerini ifade edip edemedikleri, süreçlere ne şekilde katıldıkları izlenmiştir. Araştırmanın başlaması ile birlikte, çocuklarda olumlu ilerlemeler gözlemlenmeye başlanmıştır. ÖG çocukların sanatsal gelişimlerine aşağıda tek tek yer verilmiştir:

Deniz. Deniz, araştırmanın başında 77 aylıktır ve grubun en büyük çocuğuydu. Kronolojik yaşı ilkökul birinci sınıf için uygun olsa da, yasalara göre bir yıl daha fazla okul öncesi eğitimine devam etme hakkı olduğu için anasınıfına devam etmektedir. Deniz'in okul öncesi öğretmeni tarafından hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

incelendiğinde, programda bilişsel gelişim ve dil gelişimi kapsamında çok sayıda kazanıma yer verildiği görülmüştür.

Deniz, bir gen eksikliğinden dolayı zihinsel yetersizlik tanısı konmuş olan herkese karşı çok sıcakkanlı, yüzünden gülümsemesi hiç eksik olmayan, çok sevecen, çok kibar, dışa dönük bir kız çocuğudur. Her zaman çok güler yüzlü ve sıcakkanlı bir çocuk olduğu için o ve sınıfındaki akranlar birbirlerine kolayca uyum sağlayabilmiştir. Deniz'in sohbet etme, sohbeti sürdürme ve dinleme becerileri bulunmaktadır. Deniz'in çalışmaya başlamadan önce, özel eğitim sınıfında üç yıl süren bir özel eğitim deneyimi bulunmaktadır. Bu araştırmanın yapıldığı dönemde ise çalışmanın yapıldığı anaokulunda bir sınıfa kaynaştırma öğrencisi olarak katılmaktadır. Sınıfında bir ÖG çocuk daha vardır ve toplam 24 çocuk bulunmaktadır. Ebeveynlerinden alınan bilgiye göre Deniz, hafta sonları bale ve yüzme eğitimi gibi sportif etkinliklere devam etmektedir. Dolayısıyla, hem okul içinde hem de okul dışında aktiftir ve sosyal gelişimi ailesi tarafından desteklenmektedir.

Çalışma grubunda zihinsel yetersizlik tanılı iki çocuk daha vardır. Deniz'i onlardan ayıran en temel özellik, ince motor becerilerindeki zayıflıktır. Bu nedenle, araştırma öncesinde özellikle kesim yapma ve yapıştırıcı kullanma becerileri olmak üzere bir boyayı/fırçayı tutma becerisinde çalışma grubundaki diğer çocuklara göre daha sınırlı becerilere sahiptir.

Araştırmanın başlamasıyla birlikte Deniz sanat etkinliklerinde aktif olarak yer almaya başlamıştır ve yapılan gözlemler, Deniz gibi ince motor becerilerde sorun yaşayan ÖG çocukların, görsel sanatlarda kendilerini ifade edebilmek için ince motor becerilerin bir önkoşul beceri olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, görsel sanatlardaki estetik ve yaratıcı özellikleri gösterebilmenin büyük ölçüde ince motor becerilere dayandığı gözlemlenmiştir. Aslında Deniz'in sanatsal bir çalışma yapmak için yeteri kadar fikri, isteği, keşfetme heyecanı olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Ancak sınırlı ince motor becerileriyle bu fikirlerini tam anlamıyla hayata geçirememiştir. Deniz, sınırlı makas kullanma becerilerini program boyunca korumuş ama sanatsal gelişim alanında göze çarpan bir ilerleme kaydedilmemiştir.

Deniz, araştırma boyunca çalışma grubunda yer alan çocuklarla uyumlu şekilde çalışmış, sanatın çeşitli öğeleriyle, çeşitli sanat teknikleriyle, kendisi için yeni sanatsal fikir ve materyallerle ve sanat eserleriyle tanıştırıldığında olumlu şekilde tepkiler

vermiştir. Yeni tanıştığı bu tekniklere ve materyallere ilişkin olarak istekli ve heyecanlı şekilde sanatsal uygulamalar yapmış, süreçte kendisine izletilen/gösterilen sanat eserlerinden etkilenmiş ve bunlardan ilham alarak kendi özgün fikirlerini oluşturma yolunda bunları birer araç olarak kullanmıştır. Ayrıca Deniz'in, araştırma süresince *farklı sanat türlerini açıkladığı*, katıldığı etkinlikler arasından sadece bir teknikle yapılanı (Kolaj) sevmediği ve kolaj temalı üç etkinliğin ikisinde kendini üzgün hissettiği (ETK23, ETK24) kaydedilmiştir. Bunun gibi, Deniz her sanat etkinliği öncesi yapılan sanat eleştirilerine katılmış, sanat eserine odaklanarak gördüklerini söyleyebilmiş, eseri yorumlamaya ve eserle ilgili yargıda bulunmaya ilişkin kendi fikirlerini grupta paylaşma konusunda istekli olmuştur. Deniz'in sanatsal gelişimi diğer çocuklardan ince motor becerilerindeki sınırlılık nedeniyle bazı noktalarda farklılaştığı için araştırmanın üçüncü sorusuna ait (*Çocukların tanılarına göre gözlemlenen farklılıklar*) bulguların paylaşıldığı bölümde daha ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

Özetle, program boyunca yapılan gözlemler Deniz'in (Yaş=77 Ay) çizimlerinin şema öncesi dönem çocuk resminin özelliklerini yansıttığına işaret etmiştir. Deniz'in programda uyguladığı neredeyse tüm *etkinlikleri yeniden tekrarlamak istediği, sanatsal materyal ve teknik bilgisi edindiği, sanata yönelik olumlu tutum sergilediği* gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, zihin yetersizliği tanılı Deniz'in, *sanatsal beceri geliştirdiği, sanatta keşifler yapmak için hevesli olduğu, sanata katılmak için fikir ve duyguları olduğu* ancak bunları sanat yoluyla ifade ederken sınırlı becerileri nedeniyle bazen zorlandığı, *sanatsal beğeni geliştirdiği, yaratıcılığını geliştirmek için çeşitli şekillerde çaba gösterdiği* söylenebilir. Ancak, sanatsal gelişimini hızlandırabilmek için öncelikle ince motor becerinde yeterliliğini artırılması gerektiği de açıktır. Deniz'in sanat eğitimi programının hedeflere ilişkin gözlemlenen becerileri ve bunlara ilişkin bir kanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Hedef Beceri SANATSAL BECERİ GELİŞTİRİR
Kanıt= 'Yazıyla sanat' isimli etkinlikte kolaj tekniğine ilişkin becerilerini geliştirdi. 

Hedef Beceri
FARKLI SANAT TEKNİKLERİNİ TANIR

Kanıt= mozaik tekniğini ilk kez deneyimledi. Bu süreçte kendi mozağini oluşturmak için planlama ve çeşitli hazırlıklar yaptı.



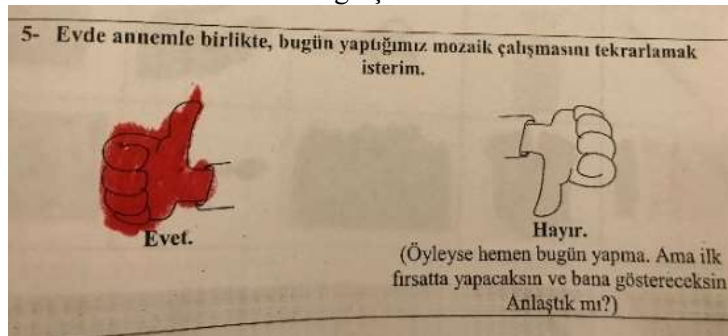
Hedef Beceri
SANAT MATERYALİ BİLGİSİ EDİNİR

Kanıt= İlk kez tanıştığı 'akrilik boya' ile çeşitli eğlenceli deneyimler yaşadı.



Hedef Beceri
SANATI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK İSTER

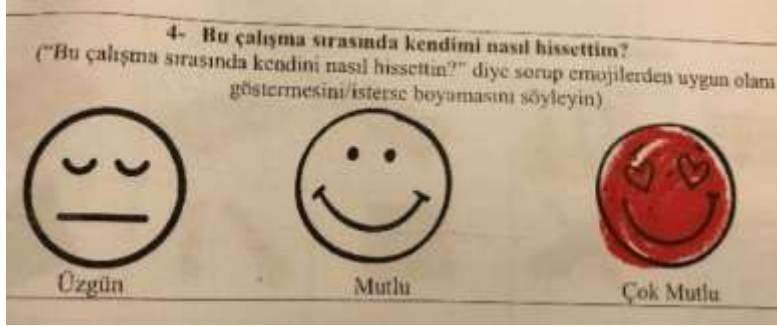
Kanıt= Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yapmayı sürdürmek istediği işaretledi.



Hedef Beceri

SANAT ETKİNLİKLERİNE KATILMAKLA OLUMLU DUYGULAR HİSSEDER

Kanıt= Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yaptığı için çok mutlu olduğunu işaretledi.



Hedef Beceri

SANAT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KENDİNİ İFADE EDER

Kanıt= Özgün resimler yaparken duygu, düşünce ve hayallerini açığa çıkardı.



Hedef Beceri

SANAT BEĞENİSİ GELİŞTİRİR

Kanıt= Sanat müzesinde karşılaştığı sanat eserlerini izledi.



Hedef Beceri YARATICILIĞINI ORTAYA KOYAR

Kanıt= Çeşitli materyaller kullanarak yaratıcılık alanındaki becerilerini geliştirdi.



(Fotoğraflar: Araştırmacı Fotoğraf Albümü, 2022)

Asel. Asel, çalışma grubundaki dil-konuşma yetersizliği tanılı iki çocuktan biridir. Araştırmanın başında 69 aylıktır. Asel'in de takvim yaşı itibarıyla ilkokul birinci sınıfa kayıt yaptıрма hakkı olduğu halde, ebeveynleri tarafından okul öncesi eğitime devam etmesine karar verilmiştir. Asel'in sınıfında biri zihin yetersizliği tanılı çocuk (Deniz) olmak üzere toplam 24 çocuk bulunmaktadır. Asel'in okul öncesi öğretmenince ona özel olarak BEP hazırlanmıştır. Bu program incelendiğinde, çocuğun dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında çok sayıda kazanımın yer aldığı görülmüştür.

Araştırmacı, Asel'e ilişkin ilk gözlemlerini yapmak için anaokulu ziyaretinde bulunduğunda, okulunun bahçesindeki parkta serbest oyun zamanındaydı. Gözlemlerin en dikkat çekici bulgusu Asel'in yalnız başına oynamasıydı. Dil-konuşma yetersizliği tanısı, ifade edici dil kullanmasına engel olmuş, dolayısıyla da diğer çocuklardan uzak kalmayı tercih etmişti. Utangaç ve içine kapanıktı. Sözel iletişim kurmadığı için, diğer çocuklara yaklaşıyor, dolayısıyla akranları da onunla birlikte oynamak için çaba harcamıyordu. Dil-konuşma yetersizliği tanısının, çocuğun sosyal gelişimini büyük ölçüde sınırladığı açıktı. Çocuklar bahçeden sınıflarına döndüklerinde, öğretmeni tarafından okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında birtakım çalışma sayfaları dağıtılmıştır. Öğretmeni, tüm çocuklara bazı kavramlarla ilgili sorular yönelttiğinde diğer çocuklar hızla cevap vermişler ama Asel hiç cevap vermeden sadece kâğıdına işaretlemeler yapmıştır. Farklı bir gün Asel sanat etkinlikleri sürecinde gözlemlendiğinde,

akranlarıyla açık ve anlaşılır şekilde iletişim kurmadığı, etkileşimde olmadığı, yaptığı işler veya sanat çalışması hakkında akranlarıyla konuşmadığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, fiziksel olarak aynı sınıfta olsalar da aralarında bir etkileşim gözlenmemiştir. Dolayısıyla araştırma öncesinde, Asel'in dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında bir takım yetersizliklerinin olduğu görülmüştür.

Araştırmanın başlamasıyla birlikte, Asel sanat etkinliklerinde aktif olarak yer almaya başlamıştır ve yapılan gözlemler, araştırma kapsamında çalışılan ÖG çocuklar içinde en çok katkı elde eden çocuklardan birinin Asel olduğuna işaret etmiştir. Buna göre, Asel uygulanan program boyunca sanatsal gelişimdeki performansı ve gelişmesiyle öne çıkan ve çalışma grubu içindeki çocuklar arasında en göze çarpan performans sergileyen üç çocuktan biri olmuştur. Sanat eğitiminin dil-konuşma yetersizliği tanısı olan Asel'e en çok katkısı, kendisini özgürce ve özgün olarak ifade edebileceği bu *yeni yolu keşfetmesi* olmuştur. Asel'in sanatsal gelişimde, çalışma grubu çocuklarından diğeri olan ve kendisi gibi dil-konuşma yetersizliği tanılı Ayhan ile benzer bir gelişim sergilediği kaydedilmiştir. Asel, araştırma boyunca sanatın çeşitli öğeleriyle, çeşitli sanatsal tekniklerle, kendisi için yeni fikirlerle veya sanatsal ifadelerle, daha önce tanımadığı sanat teknikleriyle veya sanat eserleriyle ilk kez tanıştırıldığında tamamına olumlu şekilde tepkiler vermiştir. Program boyunca ele alınan tüm tekniklerde, kazanımlara uygun şekilde ve detaylı çalışmalar yürütmüştür.

Asel, araştırma boyunca uyguladığı tüm sanat tekniklerini sadece dört kez 'Sevmiş' diğerlerinin tamamını 'Çok Sevmiştir'. Benzer şekilde dört kez kendini 'Mutlu' diğer etkinliklerin tamamında kendini 'Çok Mutlu' hissettiğini bildirmiştir. Ancak, genel olarak sanat etkinliğine başlamadan önce yapılan sanat eleştirilerine katılıp kendi duygu ve düşüncelerini paylaşma konusunda gönülsüz olduğu gözlemlenmiştir. Buna ilişkin olarak, incelenen sanat eserine bakıp izlediği görölse de bunları sözlü olarak paylaşmak istememiştir. Araştırmacı Asel'e sorular sorduğunda ya kimseler duyamayacak kadar kısık sesle yanıt vermiş ya da araştırmacı ile göz göze gelmekten sakınarak cevap vermek istemediğini belli eden davranışlar sergilemiştir.

Bu araştırmada uygulanan sanat etkinliklerinin Asel'e yaptığı en büyük olumlu katkının, duygusal gelişim alanında olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın başında, dil-konuşma yetersizliği tanısı onu diğerlerinden uzak tutmaya zorlayan bir engeldi. Araştırma ilerledikçe yaklaşık dört ay boyunca, çekingenliği azalmış ve çoğunlukla sözel

olmayan yolla veya mırıldanmalar şeklinde de olsa hem araştırmacıyla hem de akranlarıyla etkileşime girmeye başladığı, kendisine güveninin geldiği, dışa dönük özellikler göstermeye başladığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmadaki gibi küçük grup içinde kendini sanat yoluyla ifade edebildiğini keşfetmesi, hem kendi sınıfında hem de çalışma grubunda en göze çarpan performansı olmuştur. Asel'in hem ebeveynlerinin hem de okul öncesi öğretmeninin gözlemleriyle de örtüşen şekilde, Asel programla birlikte artık utangaç özellikler sergilememekte, araştırmacıyı gördüğünde isteyerek ve neşeyle yanına gitmekte, diğer çocuklarla uyum içinde sanat etkinliğini sürdürmektedir. Araştırma öncesinde kendini ifade ederken ya hiç konuşmuyor ya da çok sessizce tek sözcükle bir şeyler anlatıyorken, araştırma sonunda artık daha özgüvenli, daha mutlu görüldüğü ve davranışsal ve duygusal olarak daha 'iyi' olduğu gözle görülmüştür.

Bunlarla birlikte, Asel'in çalışma grubu içindeki çocuklar arasından sanatsal uygulama yaptıktan sonra kendi çalışmasına isim yazmak isteyen tek çocuk olduğu gözlemlenmiştir. Kendi çalışmasına ismini yazmak istemesi, çalışmasını sahiplendiğinin, kendi başarısından ve çalışmalarından gurur duyduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Sanat etkinlikleri sona erdiğinde yapılan sergide de Asel'in büyükannesine gururla kendi eserlerini gösterdiği görülmüştür.

Özetle, Asel'in (Yaş=69 Ay) sanatsal gelişim açısından şema öncesi dönemin sonuna yaklaştığı gözlemlenmiştir. Çizimlerini hangi amaç doğrultusunda yapacağına karar verip onu çizebilir ve çizimlerinin tamamı tanınacak özelliktedir. Ayrıca, çalışma grubu içinde çizimlerinde en çok ayrıntıya yer veren çocuktur. Çalışmaları renklidir ve tüm renkleri kullanmayı sever. Dahası, Asel'in, araştırma süresince temel olarak belirlenen *farklı sanatsal ifade biçimlerinin tamamını tanıdığı, bunların tamamını sevdiği, etkinlik süreçlerinin tamamında kendini mutlu hissettiği, yeniden uygulamak istediği, sanatsal materyal ve teknik bilgisi edindiği, sanata yönelik olumlu tutum sergilediği* gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, dil-konuşma yetersizliği tanılı Asel'in, *sanatsal beceri geliştirdiği, sanatta kendisi için bilinmedik yeni keşifler yapmak için hevesli olduğu, fikir ve duygularını sanat yoluyla ifade edebildiği, sanat beğenisi geliştirdiği, yaratıcılığını geliştirdiği* söylenebilir. Sanatsal gelişimle ilgili Asel'in gelişme gösterdiği beceriler ve kanıtları aşağıda yer almaktadır.

Hedef Beceri
SANATSAL BECERİ GELİŞTİRİR

Kanıt= ‘Boyasız resim’ isimli etkinlikte kağıtları kullanarak kendi çizgilerini hazırladı ve bunlarla resim yaptı.



Hedef Beceri
FARKLI SANAT TEKNİKLERİNİ TANIR

Kanıt=Dokuma sanatıyla ilk kez tanıştı ve uygulama yapmaya gayret gösterdi.



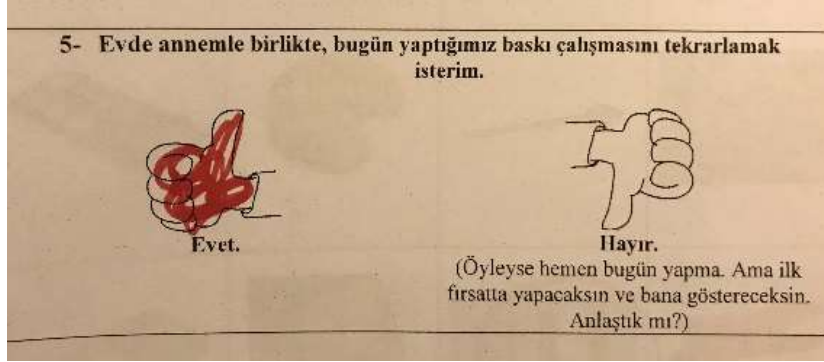
Hedef Beceri
SANAT MATERYALİ BİLGİSİ EDİNİR

Kanıt=Baskı tekniğinde ilk kez tanıştığı ‘sünger fırça’ ile çeşitli deneyimler yaşadı ve olumlu tepkiler verdi.



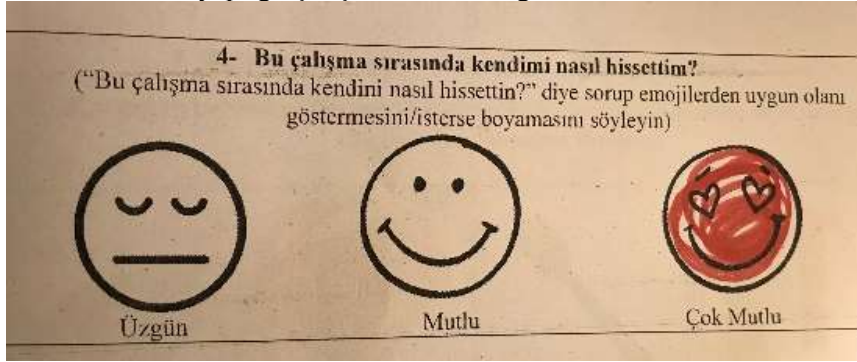
Hedef Beceri
SANATI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK İSTER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği Kendini İzleme Formlarında sanatsal uygulama yapmayı sürdürmek istediğini bildirdi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİNE KATILMAKLA OLUMLU DUYGULAR HİSSEDER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği Kendini İzleme Formlarında sanatsal uygulama yaptığı için çok mutlu olduğunu bildirdi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KENDİNİ İFADE EDER

Kanıt=Pastel boya ile özgün resimler yaptı.



Hedef Beceri
SANAT BEĞENİSİ GELİŞTİRİR

Kanıt=Sanat müzesinde, sanat eserlerini izledi ve beğendiği bir esere ilişkin oynanan oyunlara katıldı.



Hedef Beceri
YARATICILIĞINI ORTAYA KOYAR

Kanıt=Kendi mozaikini oluşturmak için hazırlık yaptı ve mozaik taşlarıyla mozaikini oluşturdu.



(Fotoğraflar: Araştırmacı Fotoğraf Albümü, 2022)

Eylül. Eylül, çalışma grubunda yer alan zihin yetersizliği tanılı üç çocuktan biridir ve araştırmanın başında 71 aylıktır. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak devam ettiği sınıfta toplam 25 çocuk bulunmaktadır ve çocuklardan biri daha Eylül gibi ÖG bir çocuktur. Eylül'ün okul öncesi öğretmeni tarafından oluşturulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına göre, çocuğun bilişsel gelişim alanında pek çok kazanım elde etmesinin beklendiği görülmüş, öğretmeninden alınan ilk bilgilere göre de akranlarından daha yavaş öğrendiği, daha yavaş ilerleme kaydettiği, kuralları ve düzeni sevdiği bilgisi elde edilmiştir. Araştırmacının ilk gözlem bulgularına göre, Eylül'ün arkadaşlık kurmakta ve bunu sürdürmekte yeterli becerileri olduğu, arkadaşlarıyla etkileşimde olduğu, dışa

dönük ve özgeci davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca, sınıfındaki serbest zamanlarında oyun hamuruyla oynamaktan büyük keyif aldığı görülmüş, kendisiyle yapılan sohbetlerde de sanat alanında yeni deneyimler yaşamaya açık ve hevesli olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın başlamasıyla birlikte, Eylül küçük grupla yürütülen bu sosyal ortama hemen uyum sağlamış, araştırma boyunca uygulanan tüm sanat etkinliklerine aktif olarak katılmış, sanatsal keşifler yapmak için çekinmeden denemeler yapmış, program süresince yer verilen sanat tekniklerini uygulamıştır. Programda sevdiği sanat tekniğini (boyama, kille çalışma, fotoğrafçılık) belirleyebilmiş, el ve bilişsel becerilerini etkin bir şekilde kullanarak sanatsal gelişim alanında yeteneklerini açığa çıkarmıştır. Eylül, her etkinlikte sanat eserlerine ait replikaları inceleyerek sanat eleştirilerine mutlaka katılmış, esere ilişkin sorulara yanıt vermiştir. Ek olarak, Eylül'ün çocuk kitaplarına ilgisi olduğu keşfedilmiş, araştırmada okunan sanatla ilgili kitapları da takip edebildiği belirlenmiştir. Sanat etkinliklerinin uygulandığı sınıf aynı zamanda okulun kütüphanesi olarak kullanıldığı için Eylül'ün sanatsal uygulama yaptıktan sonraki zamanlarda kitaplarla ilgilenmek istediği görülmüştür. Ayrıca, tüm araştırma süresince sanatsal materyallerle ilgilenmekten keyif almış, yeni materyallere olumlu tepkiler vermiş ve materyalleri amacına uygun, düzenli kullanmıştır.

Özetle, Eylül'ün, araştırma süresince *farklı sanatsal ifade biçimlerinin tamamını tanıdığı, bunların tamamını sevdiği, etkinlik süreçlerinin tamamında kendini mutlu hissettiği, yeniden uygulamak istediği, sanatsal materyal bilgisi edindiği, görsel sanatlar yoluyla kendisini ifade ettiği, sanatsal beğeni geliştirdiği, sanata yönelik olumlu tutum sergilediği ve yaratıcılığını ortaya koyduğu* gözlemlenmiştir. Eylül'ün sanatsal gelişimine ilişkin beceri ve kanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Hedef Beceri SANATSAL BECERİ GELİŞTİRİR
Kanıt=Pastel boya kullanılarak yapılan kazıma tekniğine ilişkin becerilerini geliştirdi. 

Hedef Beceri
FARKLI SANAT TEKNİKLERİNİ TANIR

Kanıt=Fotoğrafçılığa ilişkin sanatsal terimler hakkında bilgi aldı ve bunları anlattı.



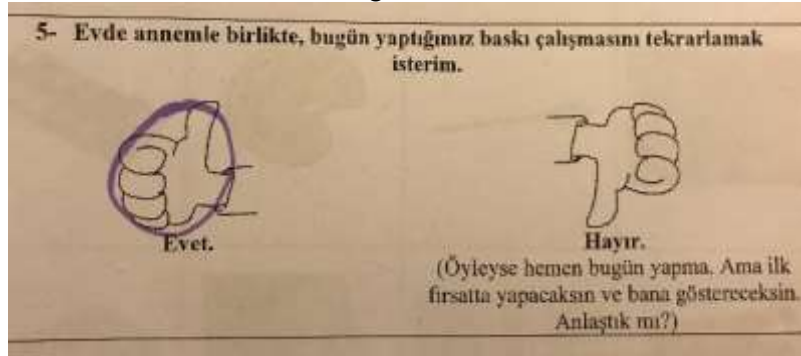
Hedef Beceri
SANAT MATERYALİ BİLGİSİ EDİNİR

Kanıt= KİF de sanat etkinliklerinde kullandığı materyalleri doğru gösterdi/işaretledi.



Hedef Beceri
SANATI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK İSTER

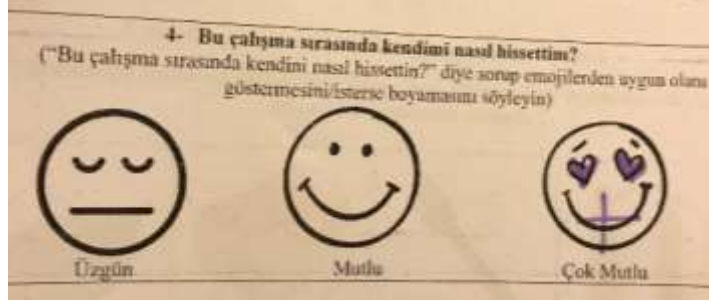
Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yapmayı sürdürmek istediğini bildirdi.



Hedef Beceri

SANAT ETKİNLİKLERİNE KATILMAKLA OLUMLU DUYGULAR HİSSEDER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yaptığı için çok mutlu olduğunu bildirdi.



Hedef Beceri

SANAT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KENDİNİ İFADE EDER

Kanıt=Duvar resmi etkinliğinde grupta birlikte hareket ederek duygu ve düşüncelerini resmine yansıttı.



Hedef Beceri

SANAT BEĞENİSİ GELİŞTİRİR

Kanıt=Sanat müzesinde çeşitli sanat eserlerini izledi ve dikkatle inceledi.



Hedef Beceri
YARATICILIĞINI ORTAYA KOYAR

Kanıt=Kille ilk kez çalışıp yaratıcılık alanındaki becerilerini geliştirdi.



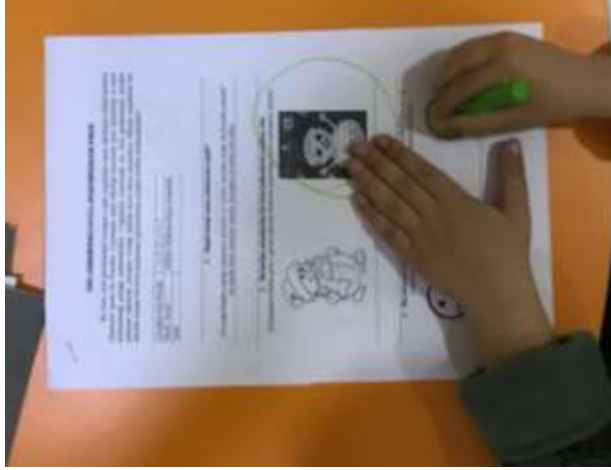
(Fotoğraflar: Araştırmacı Fotoğraf Albümü, 2022)

Ayhan. Ayhan, esas tanısı dil-konuşma yetersizliği olan çalışma grubundaki diğer bir çocuktur. Ayhan, çalışma başladığında 62 aylıktır. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak yer aldığı sınıfın mevcudu 24'tür ve sınıfında toplam üç ÖG akran bulunmaktadır. İlk gözlemler için Ayhan sınıfında ziyaret edildiğinde BEP incelenmiş ve dil gelişimi alanında belirli kazanımları elde etmesinin beklenildiği görülmüştür. Ayhan, çalışma grubundaki diğer dil-konuşma yetersizliği tanılı Asel'den farklı olarak öğretmeni ve akranlarıyla iletişim kurma çabasındadır. Kendisiyle aynı tanılı Asel'in aksine arkadaşlık kurmaya ve sürdürmeye istekli olduğu, araştırmacı ve akranlarla etkileşim için açık olduğu ve çabaladığı, kendisini sözel olarak ifade etmeye çalıştığı, konuşma sırasında sık sık sözcükleri yinelese de konuşmasını tamamlamaya gayret ettiği görülmüştür.

Araştırmanın başlaması ile birlikte Ayhan'ın, sanat eğitimi programına aktif olarak katıldığı gözlemlenmiş ve araştırma boyunca sanatın çeşitli öğeleriyle, çeşitli sanat teknikleriyle, kendisi için yeni materyallerle ve sanat eserleriyle tanışmaya her zaman olumlu tepkiler verdiği görülmüş, sanatsal uygulamalar yaparken eğlenerek becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Dahası, Ayhan ifade edici dil becerilerindeki çeşitli yetersizliklerine rağmen araştırmacının onu sabırla dinlemesi nedeniyle cesaret alarak sanat eleştirilerinde de fikirlerini açıkça ifade etmeye çalışmıştır. Araştırma süresince genel olarak Ayhan'ın araştırmada uygulanmak üzere seçilen *farklı sanatsal ifade biçimlerinin tamamını tanıdığı, bunların tamamını sevdiği, etkinlik süreçlerinin tamamında kendini mutlu hissettiği* görülmüştür. Ayrıca, araştırmacıyla birlikte

okulunda uyguladığı çeşitli sanat tekniklerini evde yeniden uygulamak istediği, sanatsal materyal bilgisi edindiği, görsel sanatlar yoluyla kendisini ifade ettiği, sanatsal beğeni geliştirdiği, sanata yönelik olumlu tutum sergilediği ve yaratıcılığını ortaya koyduğu kaydedilmiştir. Bu hedeflere ilişkin beceri ve kanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Hedef Beceri SANATSAL BECERİ GELİŞTİRİR
Kanıt= İlk kez deneyimlediği ‘şablon baskısı’ tekniğine ilişkin becerilerini geliştirdi. 

Hedef Beceri FARKLI SANAT TEKNİKLERİNİ TANIR
Kanıt= Sorulduğunda bir sanat tekniğine ait görseli doğru seçti. 

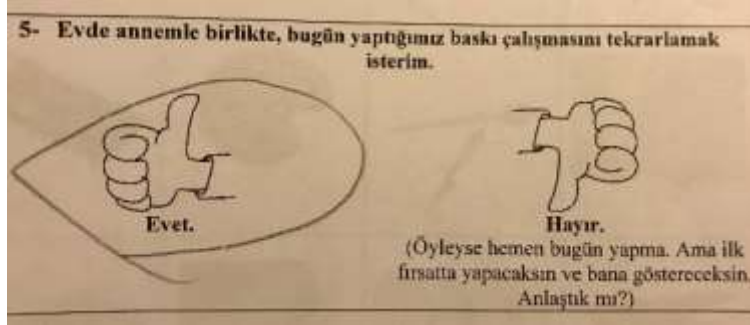
Hedef Beceri
SANAT MATERYALİ BİLGİSİ EDİNİR

Kanıt=Daha önce tanışmadığı şönil ile tanıştı ve strafordan yararlanarak kendi özgün heykelini yaptı.



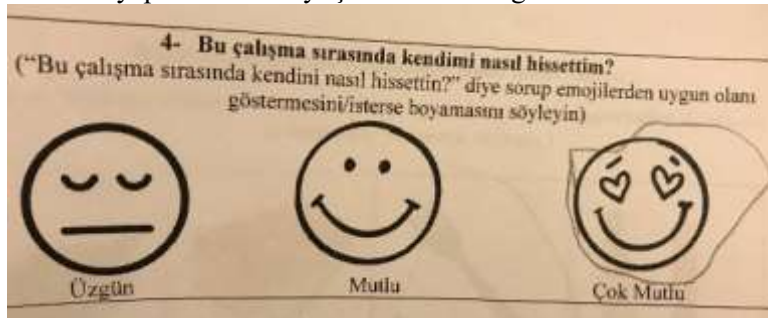
Hedef Beceri
SANATI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK İSTER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF te sanatsal uygulama yapmaya devam etmek istediğini bildirdi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİNE KATILMAKLA OLUMLUDUYGULAR HİSSEDER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği Kendini İzleme Formlarında sanatsal uygulama yapmaktan dolayı çok mutlu olduğunu bildirdi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KENDİNİ İFADE EDER

Kanıt= Nokta etiketlerini kullanarak özgün çalışma yaptı.



Hedef Beceri
SANAT BEĞENİSİ GELİŞTİRİR

Kanıt=Kendi origami çalışması hakkında beğenilerini diğerleriyle de paylaştı.



Hedef Beceri
YARATICILIĞINI ORTAYA KOYAR

Kanıt=Kendi çizip kesip hazırladığı çizgilerle resim yaptı.



(Fotoğraflar: Araştırmacı Fotoğraf Albümü, 2022)

Çağrı. Çağrı, araştırmadaki tek otizm tanılı çocuktur. Araştırmaya katıldığında 60 aylıktır. Katıldığı sınıfın mevcudu 24'tür ve sınıfında yetersizlik tanılı iki çocuk daha yer almaktadır. Çağrı için hazırlanan BEP incelendiğinde, çocuğun bilişsel, dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında çok sayıda kazanımı gerçekleştirmesi için planlamaların yapılmış olduğu görülmüştür. Çağrı'nın ilk sınıf gözlemlerinde, araştırmada kullanılması planlanan herhangi bir sanat materyaline, renklerine, bunların kokularına veya herhangi farklı bir şeye karşı hassasiyeti olmadığı görülmüştür. Kısa süreli dikkat becerileri olduğu için bir süre hareketsiz oturma ve sanat etkinliğine odaklanma becerisi diğer çocuklara göre çok daha azdır. Daha önce sınıfta uyguladığı sanat etkinliklerindeki ürünleri incelendiğinde, sanatsal gelişim basamaklarından karalama döneminin sonu özelliklerini gösterdiği gözlemlenmiştir.

Bu araştırmanın başlamasıyla birlikte yapılan gözlemlerde, araştırmanın başından itibaren Çağrı'nın sanatsal yeni deneyimlere hazır olduğu, mutlu bir şekilde ve gönüllü olarak sınıfından ayrılıp araştırmanın yapıldığı ortama katıldığı gözlemlenmiştir. Ancak dikkatini etkinliğe tam olarak verememesinin ve dikkat süresinin kısa olmasının, sanatsal becerilerini ve sanatsal gelişimini sınırladığı görülmüştür. Çağrı'nın, etkinlikleri çok kısa sürede tamamladığını ifade ettiği pek çok etkinlik olmuştur. Örneğin, 'Heykelin' tanıtıldığı bir etkinlikte (ETK28), Çağrı şönili almış, eliyle bükmüş ve birkaç saniye içinde heykelini yaptığını söylemiştir. Benzer şekilde, çocuklara duvar resminin tanıtıldığı etkinlikte (ETK40), araştırmacı '*Haydi sen de duvar resmi yap*' yönergesini verdiğinde eline kalemi almış ve duvardaki hazırlanan kâğıda bir şeyler karalayıp birkaç saniye içinde resmini tamamladığını bildirmek üzere araştırmacının yanına gelmiştir. Bu ve bunun gibi durumlarda, '*Resmini/çalışmanı bana anlatmanı istiyorum. Resmine/Çalışmana başka neler eklemek istersin?*' gibi sorularla tekrar çalışmasına dönmesi sağlanmıştır. Kısa süreli dikkati nedeniyle, Çağrı sık sık süreçte kendince mola vermiş, masadan kalkarak çalışma alanında koşturmuş ve başlamıştır. Ancak, araştırmacının onu masaya davet etmesine her zaman olumlu yanıt vermiş ve geri dönüp sanat etkinliğiyle ilgilenmeye devam etmiştir. Yine de tüm araştırma boyunca, araştırmacının sözel uyarıları olmadan diğer çocukların geçirdiği süre kadar masada kalıp etkinlikle ilgili işlerle meşgul olmamış, masadan bir süre ayrılıp gezme isteğinde bir azalma ya da koşmak isteme sıklığında bir azalma gözlenmemiştir. Dolayısıyla, Çağrı'nın performansı araştırma boyunca değişken olduğu, bir yetişkinin sözel yardımıyla birlikte sanat etkinliklerini sürdürebildiği söylenebilir. Ayrıca, diğer tüm çocuklar ne yapacaklarını

planlayıp karar verdikten sonra ya da süreç içinde karar verip sanat yapma sürecine başlarken Çağrı'nın genellikle ne yapacağını bilmeden sanat sürecine başladığı ve devam ettiği görülmüştür.

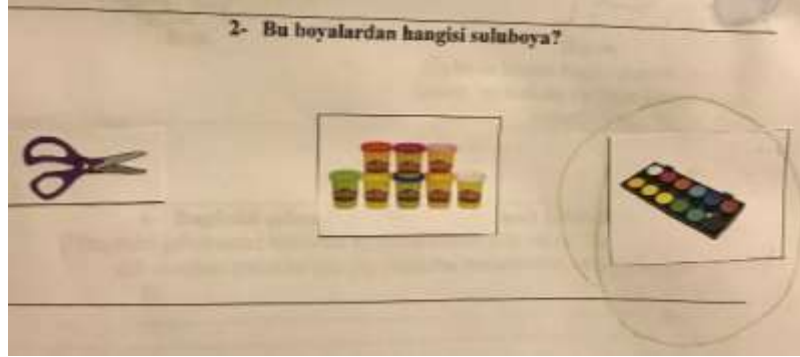
Özetle, Çağrı'nın bir etkinliğin başından sonuna kadar görevde kalabilmesi için sürekli desteğe gereksinim duyduğu görülmüş olup temel olarak belirlenen *farklı sanatsal ifade biçimlerini tanıdığı*, bunlar arasından *sevdiklerini ya da sevmediklerini ifade ettiği*, *etkinlik süreçlerinde kendini mutlu ya da üzgün hissettiğini bildirebildiği*, *katıldığı etkinliklerin tamamını yeniden uygulamak istediğini söylediği* gözlemlenmiştir. Ayrıca, *sanatsal materyal bilgisi edindiği*, *görsel sanatlar yoluyla kendisini ifade etmede zorlandığı*, *sanata yönelik olumlu tutum sergilediği* ve *yaratıcılığını ortaya koymada yardıma gereksinim duyduğu* görülmüştür. Çağrı'nın sanatsal gelişimine ilişkin beceri ve kanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Hedef Beceri SANATSAL BECERİ GELİŞTİRİR
Kanıt=Sanatın öğelerinden 'dokuyu' keşfetmek için çeşitli deneyimler yaşadı. 

Hedef Beceri FARKLI SANAT TEKNİKLERİNİ TANIR
Kanıt=Taş boyama etkinliğinde 'tasarım' yapmayı deneyimledi. 

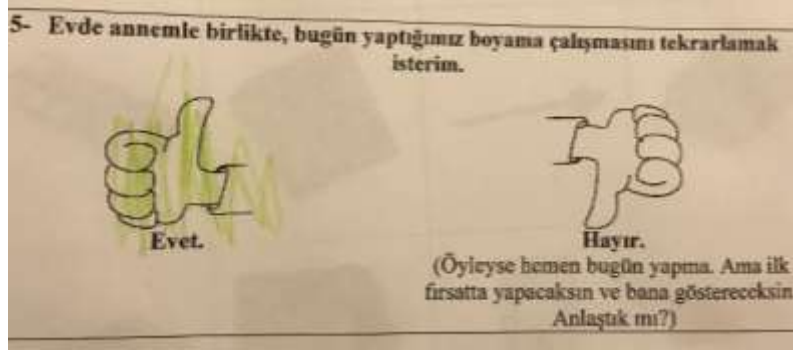
Hedef Beceri
SANAT MATERYALİ BİLGİSİ EDİNİR

Kanıt= 'Suluboyaya' ait görseli seçmesi istendiğinde doğru seçti.



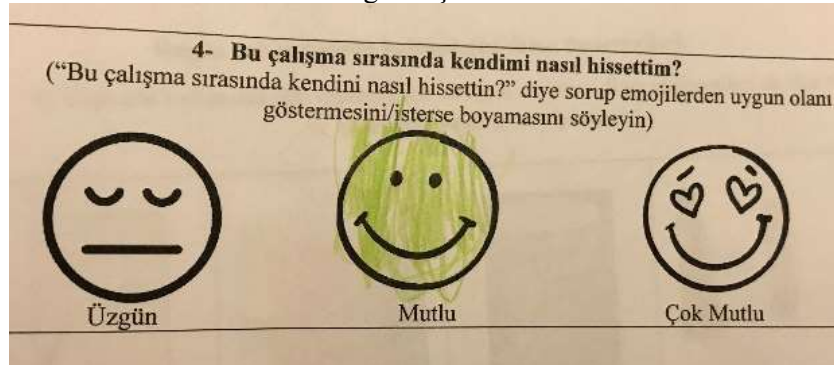
Hedef Beceri
SANATI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK İSTER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yapmaya devam etmek istediğini bildirdi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİNE KATILMAKLA OLUMLU DUYGULAR HİSSEDER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yaptığı için mutlu olduğunu işaretledi.



Hedef Beceri SANAT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KENDİNİ İFADE EDER
Kanıt=Kendi duvar resmini çizerek duygu ve düşüncelerini resmine yansıttı. 

Hedef Beceri SANAT BEĞENİSİ GELİŞTİRİR
Kanıt= • Süreç boyunca sanat eserlerinin reproduksiyonlarını izledi. • Kendi yaptığı çalışmalara ilişkin beğenilerini paylaştı. • Çalışmalarından gurur duyduğunda bunu diğerleriyle de paylaştı. • Sanat eleştirilerinde incelenen esere ilişkin beğendiği noktaları açıkladı. • Sanat eleştirilerinde bir esere ilişkin beğenmediği noktaları ifade etti.

Hedef Beceri YARATICILIĞINI ORTAYA KOYAR
Kanıt=İlk kez kille çalışıp yaratıcılık alanındaki becerilerini geliştirdi. 

(Fotoğraflar: Araştırmacı Fotoğraf Albümü, 2022)

Metin. Metin, çalışma grubundaki üç zihin yetersizliği tanıılı çocuktan biridir. Araştırma başında 72 aylıktır. Yasanın ilgili maddesinden yararlanarak o da diğer iki

zihinsel yetersizlik tanılı akranı gibi ilkokul birinci sınıfa değil, araştırmanın yapıldığı kurumda okul öncesi eğitime devam etmektedir. Metin'in devam ettiği sınıfın mevcudu 26'dır ve sınıfında toplam üç tane ÖG çocuk yer almaktadır.

Araştırma başındaki ilk gözlemlerde, Metin'in okul öncesi öğretmeni tarafından hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına göre, çocuğun bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında kazanımlar elde etmesine yönelik çok sayıda kazanım eklendiği görülmüştür. Ayrıca, Metin'in benmerkezci bir kişisel özellik gösterdiği, sosyal ilişki kurma ve sürdürmede zorlandığı, isteklerine ulaşamayınca sakın kalamadığı, serbest zamanda sınıfta istediği bir nesneyi elde edemediğinde küstüğü ve kütüğü kişiyle barışmakta çok zorlandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, hayvanlardan horoza karşı tekrarlayan/aşırı ilgisi bulunduğu görülmüştür. Sanat etkinlikleri süreçlerinde yapılan gözlemlerdeyse kendi inisiyatifiyle bir karar veremediği, sadece öğretmenin yönergelerini uygulayarak etkinliğini sürdürdüğü görülmüştür. (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 22).

Araştırmanın başlamasıyla birlikte, Metin'in kendi sınıfından ve öğretmeninden başka biriyle çalışma konusunda tereddütleri tamamen bitmiş ve araştırmacıya güven duyduğu için sanat eğitimine isteyerek katılmıştır. Program boyunca sanat materyalleriyle ilgilenmekten keyif aldığı ve materyalleri amacına uygun, düzenli kullandığı görülmüş, katıldığı tüm çalışmaları 'Çok sevdiğini' bildiren bir çocuk olduğu belirlenmiştir. Ancak benmerkezci davranışları sanat eleştirilerinde söz almak için sıra beklemesini, konuşan diğer çocukları dinlemesini zorlaştırmış, zaman zaman sinirlerine hâkim olamayıp sesini yükselterek kendisinin konuşmak istediğini bildirmiştir. Ayrıca, araştırmanın başında belirlenen sınırlı ilgileri araştırma boyunca devam etmiş, bu da sanatsal gelişim alanında yol kat etmesini sınırlamıştır. Buna göre, Metin katıldığı sanat etkinliklerinde tekrarlayıcı biçimde bir horoz figürü çizmeye çalışmış, bu da farklı düşünmesini, yaratıcı farklı çalışmalar yapabilmesini kısıtlamıştır. Brajčić ve Sunko'ya (2020) göre, sanat tekniğinden bağımsız olarak aynı sanatsal motifin şablon olarak tekrarlanması zihin yetersizliği tanılı ÖG çocuklarda daha yaygındır ve uzun süre boyunca bu tekrarlamalar devam eder. Dolayısıyla bu, araştırmanın alan yazınla örtüşen bir gözlem bulgusu olarak ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, araştırma süresince genel olarak Metin'in temel olarak belirlenen *farklı sanatsal ifade biçimlerini tanıdığı, sanatsal uygulama yaptığı etkinliklerin tamamını sevdiği, etkinlik süreçlerinin tamamında kendini mutlu hissettiği* kaydedilmiştir. Ayrıca, *araştırmacıyla birlikte uyguladığı sanat etkinliklerini yeniden*

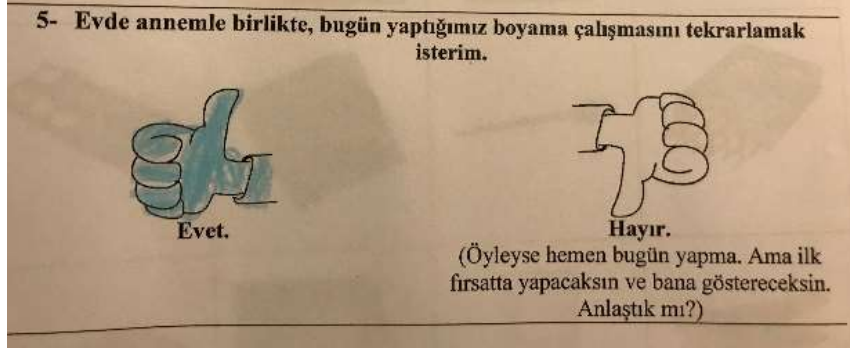
uygulamak istediği, sanatsal materyal bilgisi edindiği, görsel sanatlar yoluyla kendisini ifade ettiği, sanatsal beğeni geliştirdiği, sanata yönelik olumlu tutum sergilediği, ancak yaratıcılığını çok sınırlı şekilde ortaya koyduğu gözlemlemiştir. Bu hedeflere ilişkin beceri ve kanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Hedef Beceri FARKLI SANAT TEKNİKLERİNİ TANIR
Kanıt= ‘Yaprak baskısı’ ile tanıştı ve baskı yapmanın aşamalarını doğru uyguladı. 

Hedef Beceri SANAT MATERYALİ BİLGİSİ EDİNİR
Kanıt=İlk kez tanıştığı ‘damlalık’ ile sıçratma tekniğinde çeşitli keşifler yaptı. 

Hedef Beceri
SANATI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK İSTER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yapmaya devam etmek istediğini işaretledi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİNE KATILMAKLA OLUMLU DUYGULAR HİSSEDER

Kanıt=Kendini ve etkinliği değerlendirdiği KİF lerde sanatsal uygulama yaptığı için çok mutlu olduğunu işaretledi.



Hedef Beceri
SANAT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA KENDİNİ İFADE EDER

Kanıt=İlgilerini/beğenilerini açıklayıcı bir yol olarak resim yapmaktan yararlandı.



Hedef Beceri
SANAT BEĞENİSİ GELİŞTİRİR

Kanıt=

- Süreç boyunca sanat eserlerinin reproduksiyonlarını izledi.
- Kendi yaptığı çalışmalara ilişkin beğenilerini paylaştı.
- Çalışmalarından gurur duyduğunda bunu diğerleriyle de paylaştı.
- Sanat eleştirilerinde bir esere ilişkin beğendiği noktaları ifade etti.
- Sanat eleştirilerinde bir esere ilişkin beğenmediği noktaları ifade etti.

Hedef Beceri
YARATICILIĞINI ORTAYA KOYAR

Kanıt=Kendi ‘batığıni’ hazırlamak için sanatsal uygulama yaptı.



(Fotoğraflar: Araştırmacı Fotoğraf Albümü, 2022)

Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimine Yönelik Genel Değerlendirme

Bu araştırmadaki sanat eğitimi programı süresince, çalışma grubunda yer alan ÖG çocuklar aynı sanat etkinliğini yaptıklarında ve performansları aynı değerlendirme çerçevesine göre yorumlandığında, süreçteki davranışları da sanatsal gelişimleri de farklılık göstermiştir. Başka bir ifadeyle, araştırmadaki her çocuk kendi hızında bireysel olarak sanatsal gelişim kaydetmiş ve uygulanan programdan dolayı araştırma öncesinde var olan sanatsal becerilerinde herhangi bir gerileme olmamış, aksine araştırma öncesine göre pek çok sanatsal tekniğe ilişkin bilgi ve uygulama becerileri gelişmiştir. Araştırmada belirlenen çocuklar arasındaki keskin farklılıklar ise bu araştırmanın üçüncü araştırma sorusunda ele alınmıştır.

Dünyada sayısı milyarları aşan çocuk özel gereksinimlidir ve bu durum, sanat eğitimi müfredatında ÖG çocukların gözetilmesini gerekli kılmaktadır (Kallio-Tavin, 2020). Ülkemizde çocukların sanat alanındaki gelişimine yönelik müfredatlar incelendiğinde, ÖG olan ve olmayan tüm çocuklar için sanat eğitiminin amaçlarının benzer olduğu görülmektedir. Buna göre, okul öncesi eğitimi programında sanat alanına ilişkin dört temel becerinin kazanılması hedeflenir: Sanat türlerini ve tekniklerini anlama, sanat eseri inceleme, sanata değer verme ve sanatsal uygulama yapma (MEB, 2024). İlkokul kademesinde ise ÖG çocuklar için ve tipik gelişim gösteren çocuklar için iki ayrı sanat eğitimi programı vardır. Bu iki program incelendiğinde de pek çok ortak ve benzer nokta olduğu görülebilir. İki program değerlendirildiğinde, temelde bazı ifade ediliş farklılıkları olsa da birbiriyle örtüşen kazanımların elde edilmesinin hedeflendiği, her iki programın da bireyselliği ön plana aldığı, çocukların sanata önem vermelerini hedeflediği, sanat materyali kullanma bilgi ve becerilerini artırarak yaratıcılıklarının gelişmesinin hedeflendiği görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırma kapsamında çocuklarla yapılan tüm sanatsal çalışmaların, bir sonraki eğitim basamağındaki (ilkokul) görsel sanatlar dersi müfredatı içerisinde yer alan şekillendirme, çizme, boyama, yırtma-yapıştırma, kesme, baskı ve katlama çalışmaları için temel olacağı ve yapılan çalışmaların çocukların ilkokuldaki sanatsal becerilerinde yetkinlik kazanmalarına yardım edeceği düşünülmektedir.

Elbette ki bu çalışmada ÖG çocukların sanatsal gelişim göstermesi, daha fazla deneyim kazandıkça zaman içinde beklenen ilerlemeye ve olgunlaşmalarına da bağlanabilir. Ancak bu çalışmada hazırlanan sanat eğitimi programının içeriğine yakından bakıldığında, ÖG çocukların sanatsal gelişim kaydetmeleriyle yakından bağlantısı olduğu görülebilir. Çalışma grubunun çeşitli yetersizlikleri olduğu göz önünde alındığında, ÖG çocukların sanatsal gelişim gösterdiğine ilişkin bir kanıt sağlamada bu araştırmanın olumlu bir örnek olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada uygulanan sanat etkinlikleri yoluyla ÖG çocukların sanatsal becerileri izlenmiş, çocuklar karşılaştıkları farklı türde ve tekniklerde sanatsal uygulamalar yapmaları için harekete geçirilmiş, sanatsal becerileri ve yetenekleri zenginleştirilmiş ve yaratıcı süreçlere ilgileri artırılmaya çalışılmıştır. Ancak, sanat etkinlikleri yalnızca sanatsal becerilerin değil diğer becerilerin geliştirilmesinde de önemli bir araç haline gelebilir (Rugmai, 2021). Bu nedenle, sanat etkinliklerinin çalışma grubunda yer alan ÖG çocukların diğer gelişim alanlarına ve diğer becerilerine katkı

sağlayıp sağlamadığı da incelenmiş ve araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında ele alınmıştır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(Sanat Etkinliklerinin Özel Gereksinimli Çocukların Bütünsel Gelişimine Katkıları)

Araştırmanın üçüncü sorusu “*ÖG çocukların uyguladıkları sanat etkinlikleri bütünsel gelişimlerine nasıl katkı sağlamıştır?*” sorusudur. Bu çalışmada, çalışmanın mümkün olduğunca kanıta dayalı olarak kurulması amacıyla, ÖG çocukların sanatsal süreçlerde belirli alışkanlıklarını ve ilgili becerilerini takip edebilmek için tüm etkinlikler videoya kaydedilmiştir. Bu kayıtlar ayrıntılı analiz için tekrar tekrar izlenmiştir. Araştırmanın cevabı aranan üçüncü sorusuna yönelik olarak, gözlemlerden, video kayıtları ve fotoğraflar gibi görsel-ışitsel materyallerden, GGF verisinden, araştırmacı günlüğünden, çocuklardan toplanan KİF verisinden ve portfolyo incelemesinden elde edilen tüm bulgular harmanlanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının analizine göre, bu çalışmada uygulanan sanat etkinliklerinin, ÖG çocukların yalnızca sanatsal gelişim alanında ilerlemelerine yardımcı olmakla kalmadığı, aynı zamanda çocukların farklı gelişim alanlarına başka birçok katkıyı da beraberinde getirdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, gelişim alanlarına göre aşağıda ayrı ayrı açıklanmış ve çalışmaya ait önemli gözlemler, özel eğitim, sanat eğitimi ve erken çocukluk eğitimi alanlarındaki alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Bu bölümde yer alan gözlem bulguları, araştırmacının gözlem bulgularını yansıtmakta olup, ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleriyle yapılan görüşme bulgularına ise ilerleyen bölümlerdeki araştırma soruları altında yer verilmiştir.

İnce Motor Beceriler

Bu çalışmada uygulanan sanat etkinlikleriyle ÖG çocukların hem sanatsal hem de bütünsel gelişimlerinin izlenmesi amaçlanmıştır. Uygulanan sanat etkinlikleriyle gelişimi gözlemlenen alanlardan biri ince motor becerileridir. Çalışma süresince hem çocukların ince motor gelişimi desteklenmeye çalışılmış hem de desteklenen bu becerilerin sanatı uygulamaya olan katkıları izlenmiştir. Bu süreçte ince motor

becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanmış, etkinliklerde çocuklarının parmaklarının kuvvet kazanması, el-göz koordinasyonu geliştirmeleri, etkinliklerde kullanılacak sanat materyallerini manipüle edebilmeleri ve sanatsal becerilerini yetiştikenden/araştırmacıdan bağımsız olarak yapabilmeleri amaçlanmıştır. Araştırmada ele alınan ince motor gelişime yönelik beceriler şunlardır:

- İM1. Kalem tutar.
- İM 2. Boyayı tutar.
- İM 3. Fırçayı tutar.
- İM 4. Kâğıda/yüzeye çizgi çizer.
- İM 5. Makasla keser.
- İM 6. Yapıştırıcı kullanır.
- İM 7. Kili yoğurur.
- İM 8. Kâğıdı yırtar.
- İM 9. Kâğıdı katlar.
- İM 10. Çeşitli sanat/sanatçı çalışmalarına ve görsel/işitsel uyaranlara bakar.

Araştırma Öncesi İnce Motor Becerilere İlişkin Bulgular. Araştırmanın başında doldurulan GGF'nin ince motor becerilerle ilgili maddelerine yönelik olarak araştırmacı, araştırma öncesi sınıf ziyaretinde bulunarak çocukları gözlemlemiş, öğretmenlerinden bilgi toplamış, kendi sınıflarında yaptıkları sanat etkinliklerini incelemiştir. Tüm gözlemler ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler araştırmacı günlüğüne not edilmiştir. Ardından, araştırma öncesi ulaşılan tüm veri GGF ye kaydedilmiş ve formlar çocukların portfolyolarına ayrı ayrı yerleştirilmiştir. ÖG çocukların araştırma öncesindeki ince motor gelişimiyle ilgili bulgularına Tablo 38'de yer verilmiştir.

Tablo 38.

Araştırma Öncesinde Gözlemlenen İnce Motor Gelişimi Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
İM1	+			+			+			+			+			+		
İM2	+			+			+			+			+			+		
İM3	+			+			+			+			+			+		
İM4	+			+			+			+			+			+		
İM5			±	+			+			+			+			+		
İM6	+			+			+			+			+			+		
İM7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
İM8	+			+			+			+			+			+		
İM9	+			+			+			+			+			+		
İM10	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 38’de görüldüğü gibi, araştırma öncesinde zihinsel yetersizlik tanılı bir çocuk (Deniz), *makasla kesme* becerisini sergilerken yardıma gereksinim duymaktadır. Ayrıca *kili yoğurma* becerisine yönelik olarak ilk gözlemler sırasında çocukların kille çalıştıkları görülmemiştir. Bu nedenle öğretmenlerinden bu beceriye ilişkin bilgi istenmiştir. Öğretmenlerin kille daha önce hiç çalışmadıkları ancak oyun hamuru ile çalıştıkları bilgisi edinilmiştir. Bunun dışında, tüm çocukların araştırma öncesinde, sanat eğitimi ile bağlantılı olarak belirlenen tüm ince motor becerileri bağımsız olarak yapabildikleri görülmüş, kille deneyim konusunda ise formlara ‘Gözlenmedi’ işaretlemesi yapılmıştır.

ÖG çocuklara kâğıt, fırça, boya gibi sanat materyallerinin yokluğuna bağlı olarak deneyim yapma fırsatları sağlamamak, ince motor becerilerdeki gelişmeye ciddi şekilde ket vurur (Thompson, 2019). Görsel sanat eğitimi kapsamında yürütülen tüm çalışmalar özellikle de çizim yaptırmak çocukların ince motor becerilerine önemli katkılar sağlar (Erim ve Caferoğlu, 2017).

Çizim yapmanın yanı sıra origami çalışmaları ve çeşitli boyama etkinlikleri de çocukların düzeyine uygun şekilde ve bir program dâhilinde sunulduğunda, çocukların bu becerileri elde etmesi kolaylaşır (Kavici, 2005). Bu araştırmanın başlamasıyla birlikte, çocuklara haftanın üç iş günü farklı sanatsal deneyimler sağlanmıştır. Bu deneyimler farklı sanat materyallerini kullanmayı gerektirecek şekilde baskı, kâğıt kesme, dikiş dikme, dokuma yapma, mozaik yapma, kolaj hazırlama veya kili yoğurma ve şekillendirme gibi farklı tekniklerle çeşitlendirilmiştir.

Araştırma Sonunda İnce Motor Becerilere İlişkin Bulgular. Araştırmacı, etkinlikler boyunca tüm ÖG çocukları dikkatle gözlemlemiş, gözlem notlarını günlüğüne not almış, araştırma sonunda da GGF her çocuk için ayrı ayrı doldurmuştur. Araştırmanın tamamlanmasının ardından sanat portfolyoları yeniden incelenmiş ve çocuklarda gözlemlenen ince motor becerilerine özgü elde edilen gözlem bulguları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen İnce Motor Gelişimi Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
İM1	+			+			+			+			+			+		
İM2	+			+			+			+			+			+		
İM3	+			+			+			+			+			+		
İM4	+			+			+			+			+			+		
İM5			±	+			+			+			+			+		
İM6	+			+			+			+			+			+		
İM7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			+			+			Gözlenmedi		
İM8	+			+			+			+			+			+		
İM9	+			+			+			+			+			+		
İM10	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 39’da görüldüğü gibi, sanat etkinlikleri yardımıyla ÖG çocukların var olan becerilerini koruduğu ve geliştirdiği gözlemlenmiş, program boyunca herhangi bir çocukta ince motor becerilere yönelik bir gerileme yaşanmamış, bu alana dair gözlemler olumlu yönde olmuştur. Bu nedenle, sanat eğitiminin ÖG çocukların ince motor becerilerini destekleyen çalışmalar olduğu söylenebilir. Bu gözlem, sanat etkinlikleri sonunda çocukların okul öncesi öğretmenleriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde belirlenen uygulanan eğitimin çocukların ince motor becerilerini desteklediği bulgusuyla da örtüşmektedir (Bkz. Bölüm 4.6). *Kili yoğurma* becerisinde ise araştırmanın kil temalı haftasında üç çocuk hasta olduğu için kille çalışmamış, dolayısıyla bu çocukların kille ilgili deneyimlerinin nasıl olacağı gözlemlenememiştir. Çalışma grubundaki diğer çocuklarsa kille çalışmaya ilişkin belirlenen tüm becerileri yerine getirebilmişler, ince motor becerilerini geliştiren kili yoğurup istedikleri gibi şekillendirebilmişlerdir. Bu nedenle, araştırmacı hem kille deneyim yaşayamayan çocukların ilerleyen zamanlarda deneyim sahibi olabilmesi hem de kille ilk kez tanışan çocukların becerilerini zenginleştirebilmeleri için büyük bir miktar kili okuluna teslim etmiştir.

Motor fonksiyonların ve el-göz koordinasyonunun gelişme potansiyeli erken yaşlarda en yüksektir ve tutma, kavrama, geçirme, yırtma, kesme gibi etkinlikler yaptıkça çocukların ince motor becerileri gelişir. Bu nedenle, yeteneklerinin sınırsız olduğunu gösterebilmek için çocuklarla sanat etkinlikleri yürütülmelidir (Yang, 2021). İnce motor gelişimini destekleyen sanat etkinlikleriyle, çocukların hem hareketleri otomatik hale gelir hem de mükemmelleşir (Cojocariu ve Năsturaş, 2014). Bu araştırmada uygulanan

sanat etkinlikleri süresince farklı türde boya ve fırçalarla, makas gibi kesme işi gören sanat materyalleriyle, yırtma becerilerini kullanmayı gerektiren çeşitli büyüklük ve renklerde kâğıtlarla veya kil gibi yoğurma maddeleriyle farklı deneyimler sağlanarak ince motor gelişim alanı desteklenmiştir. Ancak, araştırma öncesinde makasla kesim yapma becerisinde yardım gerektiren bir zihin yetersizliği tanımlı çocuğun (Deniz) henüz akranları kadar ustalaşamadığı görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen gözlemlere dayanarak, ÖG çocukların ince motor gelişimi ne kadar yeterliyse sanat etkinliklerine katılım göstermede daha hevesli oldukları, yaşadıkları deneyimlerle sanatı daha çok sevebilecekleri; ince motor becerilerde daha az yeterli olan çocukların ise sanatı uygulamak için daha fazla zaman kullandığı ve diğerlerinden daha yavaş ilerlediği söylenebilir.

Basha'ya (2015) göre, ÖG çocukların ince motor becerilerinde bir dizi nedenden kaynaklı gecikmeler görülebilir. Bunların arasında en önemlileri sınırlı el gücü, bilişsel gecikmeler ve etkinliklere katılmak için motivasyon eksikliğidir. Araştırmaya başlamadan önce yapılan ilk değerlendirmelerde, Deniz'in parmak ve el kuvvetinde zayıflık bulunduğu ve ince motor gelişiminin gruptaki akranlarına göre daha az yeterli olduğu belirlenmiş ve araştırma süresince de ince motor becerilerin sanatsal becerilerle bağlantısı ortaya konmuştu. Bu bulgu Ünal (2020) tarafından belirtilen, sanat etkinliklerini uygulayabilmek için ince motor becerilerinde belirli bir yeterliliğin olması, benzer şekilde, ince motor becerilerin gelişimi için de sanat etkinliklerinden yararlanılması gerektiği bulgusuyla paraleldir. İnce motor becerilerin gelişimi ve sanat alanındaki beceriler birbirlerini karşılıklı olarak destekler (Ünal, 2020).

Sınırlı ince motor becerileri olan ÖG çocuklara aralarında pastel boya ile boyama, çizim yapma, sebze baskısı, blok baskısı ve sünger baskıyı içeren bir dizi sanat etkinliği yaptırıldığında, ince motor becerilerinde niteliğin arttığı görülmüştür (Basha, 2015). Bu araştırmada ise Deniz'e araştırma boyunca farklı materyallerle ve farklı sanat tekniklerine ilişkin deneyimler sağlansa da ustalaşacak kadar büyük ilerlemeler gözlenmemiştir. Bunun bir nedeni olarak program süresinin onun için yeteri kadar uzun olmaması gösterilebilir. Daha uzun süre bu gibi çalışmalarla desteklendiğinde ince motor becerilerinin artacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırma Covid 19 pandemisi döneminde yapılmıştır. Son dönemlerde yapılan araştırmalar, karantina döneminde okul veya eğitim kurumlarının kapanması nedeniyle Covid 19 pandemisinde hem kaba hem de ince motor becerilerde bir düşüş olduğunu ortaya koymaktadır (Sedaghati, Balayi ve

Ahmadabadi, 2022; Yarımkaya ve Esentürk, 2020). Erken çocukluk dönemi, motor yetkinliği geliştirmek için altın değerinde bir dönemdir (Lopes, Santos, Coelho-E-Silva, Draper, Mota, Jidovtseff vd. 2021). Bu nedenle, sanat etkinliklerinin ince motor becerilere olan katkıları göz önüne alındığında tüm ÖG çocukların devam ettikleri okullarda, özel eğitim kurumlarında veya evlerinde sanat etkinliklerinden yararlanılması önerilebilir.

ÖG çocuklar, ince motor becerilerini destekleyici sanat eğitimi programlarını takip ettiklerinde yetişkinden bağımsız olurlar, özgüvenler artar, becerileri otomatikleşir ve günlük yaşamlarında daha aktif olabilirler (Thompson, 2019). Okul öncesi sınıflarda çocukların ince motor becerilerini desteklemek için kalem, boya, fırça gibi araçlarla boyama yapma, kesme, yapıştırma veya yazı yazma çalışmaları için bir okul gününde zamanın %27'si ile %66'ı kadar süre harcanır. Bu süre, okul zamanının yaklaşık üçte biri ile yarısı kadar bir zaman dilimidir (Marr, Cermak, Cohn ve Henderson, 2003). Bu süreçte ÖG çocuk bir sanat etkinliği yaparken, örneğin parmak boyasıyla boyama yaparken renkleri kol, el, bilek, parmak ve göz kaslarını eşgüdümlü olarak kullanır. Böylece, uyum içinde birkaç organı birlikte kullanmayı içeren bir etkinlik olarak sanat etkinliği, çocuğun ince motor becerilerini geliştirmek için bir yol sağlamış olur (Tiara, Yusuf ve Tristiana, 2019). Dolayısıyla, bu çalışmada gözlemlendiği gibi ÖG çocukların ince motor becerilerini destekleyen sanat etkinliklerinin özenle planlanıp yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada hem araştırmacı hem de bir okul öncesi öğretmeni tarafından uygulanan sanat etkinliklerinin ÖG çocukların ince motor becerilerini desteklediği gözlemlenmiş, alan yazınla örtüşen şekilde sanat eğitiminin ince motor becerilere olumlu katkılar yaptığı görülmüştür. Bu nedenle, ÖG çocukların ince motor becerileri yeterli düzeyde var olsa dahi desteklenmesi gerektiği, bu becerilerin geliştirilmesinin hem sanatı daha kolay uygulamalarına yardım edeceği hem de bir işi tamamlamadan bırakma, başarısız hissetme kaygısı veya yorulmadan daha farklı teknikleri denemek için motive olacakları söylenebilir.

Bilişsel Gelişim

Bu çalışmada, sanat etkinliklerinin uygulanmasıyla takip edilen diğer gelişim alanı bilişsel gelişim alanıdır. Bu kapsamda ele alınan ve gözlemlenen bilişsel gelişim alanındaki beceriler şunlardır:

- BG1. Sanat eserlerini inceler/ Sanat eserine ait görsel materyale dikkatini vererek bakar.
- BG2. Bir sanat etkinliğini uygulamadan önce planlama yapar.
- BG3. Sanatsal uygulamalar yapar.
- BG4. Sanatsal yaratım süreciyle ilgili merak ettiklerini sorar.
- BG5. Resim/çizim ile gerçek bir insanın/hayvanın/nesnenin birbirinden farklı olduğunu gösterir/söyler.
- BG6. Kullanacağı sanat materyallerine ilişkin seçimler yapar.
- BG7. Sanat etkinliklerinde kullandığı materyalleri gösterir/söyler.
- BG8. Önceden kullanmadığı/yeni tanıştığı sanat materyallerini uygun biçimde kullanır.
- BG9. Sanat etkinliklerinde karşılaştığı problemler (örneğin, yapıştırıcının kapağının kaybolması, kâğıdın yırtılması vb.) için farklı çözüm önerileri geliştirir.
- BG10. Sanat etkinliklerinde karşılaştığı bazı problemleri çözmek için denemeler yapar.
- BG11. Etkinlik sonunda kendi sanatına ilişkin değerlendirmelere katılır (Kendini İzleme Formunu doldurur).
- BG12. Çalışmalarında sanatın elemanları ve tasarım ilkelerine yer verir.

Araştırma Öncesi Bilişsel Gelişim Alanına İlişkin Bulgular. Araştırmanın başında doldurulan GGF'nin bilişsel gelişimle ilgili maddelerine yönelik olarak araştırmacı, araştırma başlamadan sınıf ziyaretlerinde bulunarak tüm çocukları gözlemlemiş, gerektiği noktalarda öğretmenlerden bilgi toplamıştır. Tüm gözlemler ve öğretmenlerden alınan bilgilerden yola çıkarak elde edilen veri, GGF'ye kaydedilmiştir. Çalışma grubundaki ÖG çocukların araştırma öncesindeki bilişsel gelişimiyle ilgili bulguları Tablo 40'ta yer almaktadır.

Tablo 40.

Araştırma Öncesinde Gözlemlenen Bilişsel Gelişim Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
BG1	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
BG2			±	+			+			+			-					±
BG3	+			+			+			+			+			+		
BG4	+				-		+				-			-		+		
BG5	+			+			+			+			+			+		
BG6	+			+			+			+			+			+		
BG7	+			+			+			+			+			+		
BG8	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
BG9			±	+			+			+					±			±
BG10			±	+			+			+					±			±
BG11	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
BG12	+			+			+			+				-		+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 40'a göre, araştırma öncesinde tüm çocukların *sanatsal uygulamalar yaptıkları, resim/çizim ile gerçek bir insanın/hayvanın/nesnenin birbirinden farklı olduğunu gösterdikleri/ söyledikleri, sanat etkinliklerinde kullandıkları materyalleri gösterdikleri/söyledikleri ve kullanacakları sanat materyallerine ilişkin seçimler yaptıkları* görülmüştür. Ancak üç ÖG çocuğun (Asel, Ayhan, Çağrı) *sanatsal yaratım süreciyle ilgili merak ettiklerini sormadığı* ve bir otizm tanılı çocuğun (Çağrı) *çalışmalarında sanatın elemanları ve tasarım ilkelerine çoğunlukla yer vermediği* görülmüştür. İlk gözlemlerde araştırmacının gözlemleyemediği *bir sanat etkinliğini uygulamadan önce planlama yapma, sanat etkinliklerinde karşılaştığı problemler için farklı çözüm önerileri geliştirme ve bu problemleri çözmek için denemeler yapma* becerilerine yönelik olarak ise çocukların okul öncesi öğretmenlerinden bilgi istenmiştir. Buna göre, çocuklardan üçünün (Deniz, Metin, Çağrı), *sanat etkinliklerinde karşılaştığı problemler için farklı çözüm önerileri geliştirme ve bu önerileri deneme* becerilerinde; ikisinin (Deniz, Metin), herhangi bir *sanat etkinliği yapmadan önce planlama yapma* becerisinde öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğu, birinin (Çağrı) ise sanat etkinliklerini uygulamadan önce herhangi bir *planlama yapmadığı* belirlenmiştir.

Ayrıca, ilk gözlemlerde tüm çocukların sınıflarında standart olarak sanat etkinliklerinin pastel boya, kuru boya, keçeli kalem ve sulu boyayla uygulandığı ve yeni bir materyalle tanıştırılmadıkları görülmüş, dolayısıyla çocukların *önceden kullanmadığı/yeni tanıştığı sanat materyallerini uygun biçimde kullanma* becerileri gözlenmemiştir. *Sanat eserine ait görsel materyale dikkatini vererek bakma (odaklanma)* becerisi ve *etkinlik sonunda kendi sanatına ilişkin değerlendirmelere katılma* becerilerine ilişkin olarak ise çocukların hiçbirinin sınıflarında bir sanat eseri incelenmesi yapılmadığı ve sanat etkinliğinin tamamlanmasının ardından bir değerlendirme yapılmadığı için hiçbir çocukta bu iki beceri gözlemlenememiştir.

Araştırma Sonunda Bilişsel Gelişim Alanına İlişkin Bulgular. Araştırmanın başlaması ve ilerlemesiyle birlikte, araştırmacı on dört hafta boyunca yürütülen çeşitli sanat etkinliklerinde çocukları dikkatle gözlemleyerek video kayıtlarını almış, gözlem notlarını günlüğüne not etmiş, araştırma sonunda GGF'yi her çocuk için ayrı ayrı yeniden doldurmuştur. Araştırma sonunda da sanat portfolyolarını detaylı olarak incelemiştir. Çocukların araştırma sonundaki bilişsel gelişim alanına ait gözlem bulguları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Bilişsel Gelişim Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
BG1	+			+			+			+			+			+		
BG2	+			+			+			+					±			±
BG3	+			+			+			+			+			+		
BG4	+				-		+					±		-		+		
BG5	+			+			+			+			+			+		
BG6	+			+			+			+			+			+		
BG7	+			+			+			+			+			+		
BG8	+			+			+			+			+			+		
BG9	+			+			+			+			+				-	
BG10	+			+			+			+			+				-	
BG11	+			+			+			+			+			+		
BG12	+			+			+			+					±	+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 41’de görüldüğü gibi, araştırma boyunca yapılan gözlemlerde sanat eğitiminin, farklı öğrenme özellikleri olan bu araştırmadaki çocukların öğrenme ve bilişsel gelişimleri için çeşitli fırsatlar yarattığı, sanatla meşgul olurken çocukların çeşitli bilgi, beceri ve eğilimlerde gelişmeler kaydettikleri görülmüştür. Buna göre, çocuklardan zihin yetersizliği tanılı olan biri (Metin) belirlenen becerilerden birini (*sanat etkinliğini uygulamadan önce planlama yapma*) yardımla yapabilmekte, ikisini (*sanat etkinliklerinde karşılaştığı problemler için farklı çözüm önerileri geliştirme ve bu problemleri çözmek için denemeler yapma*) ise hala yapamamaktadır. Otizm tanılı bir çocuk (Çağrı) ise araştırma öncesinden farklı olarak *çalışmalarında sanatın elemanları ve tasarım ilkelerine yer verme* becerisini sergilemede gelişme kaydetmiştir. Bunun yanında, diğer tüm çocuklar var olan becerilerini zenginleştirerek belirlenen tüm bilişsel becerilerde çeşitli ilerlemeler kaydetmişlerdir.

Araştırmada sanat etkinliklerinin uygulanmasıyla birlikte, çocukların öncelikle sanat alanına özgü bilgilerinde artışlar görülmeye başlanmıştır. Sanat etkinlikleri, birer fırsat pencereleridir. Sanat, tüm çocukların bilişsel yeteneklerini genişleten temel öğrenme becerilerini destekler ve her çocuğa ulaşabileceğimiz bir araçtır. Örneğin, otizmlili çocuklar gibi bazı ÖG çocuklar baskın şekilde görsel düşünürlerdir ve görsel yollarla daha kolay öğrenirler. Bu nedenle, çocuklar için öğrenmeye giden en iyi yol sanattan geçer. Sanat, tüm çocuklar için öğrenmenin ilk yolu olmasa da vazgeçilmez bir yoldur (Siegesmund, 2002). Bu araştırma süresince on dört hafta boyunca, çocuklara

belirli sanatsal tekniklere, tekniklere olarak özgü sanatsal materyallerin nasıl kullanılacağına, sanatın çeşitli öğelerine-tasarım ilkelerine ve sanatla ilgili sözcüklere dair eğitim yapılmış ve her buluşmada bir öncekinden farklı bir etkinlik yapılmıştır. Örneğin araştırma başlamadan önce de çocuklar renkleri sorulduğunda gösterebiliyor ve isimlerini doğru söyleyebiliyordu. Ancak turuncu, yeşil veya pembe rengin nasıl oluştuğuna dair bir deneyimleri yoktu. Bu araştırmada iki rengi eğlenceli bir şekilde karıştırarak nasıl turuncu, yeşil veya pembe rengi elde edebileceklerini deneyimlediler. Farklı bir çalışmada, duvar resmi/grafiti ile ilk kez tanıştılar. Bir diğer etkinlikte heykel sözcüğünün anlamını öğrenip kendi heykellerini yapmayı denediler. Ya da bir kâğıt parçasını katlayıp onu nasıl bir eve dönüştürebileceklerini öğrendikleri origamiyle ilk kez tanıştılar. Bu sıralanan örneklerde olduğu gibi araştırma süresindeki tüm gözlemler, çocukların sanatsal bilgi, beceri ve kavramları öğrendiklerine, sanat materyallerini kullanarak bir sanat ürünü yaratabildiklerine, bu yolla bilgilerini ve düşüncelerini yansıtabildiklerine ve kendilerini ifade etmelerini sağlayan eskiden var olan ve yeni edindikleri tüm kavramsal bilgilerini de genişlettiğine işaret etmiştir. Başka bir deyişle, çocukların sanat türlerini ve tekniklerini tanıyarak, sanat eserlerini inceleyerek ve sanatsal uygulama yapma becerilerini geliştirerek birer sanat okuryazarı olma yolunda ilerledikleri gözlemlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, ÖG çocukların çeşitli sanat alan bilgisi ve tekniklerini öğrenip uygulayabildikleri daha önce yapılan araştırma bulgularıyla da (Anderson ve Valero, 2020; Dale Seiden, 1988; Karagiorgakis, 2013) paralellik göstermektedir. Ayrıca, bu bulgu araştırmacının gözlemlerinin yanı sıra etkinliğe ilişkin çocuklardan geri bildirim alınan KİF ve araştırma sonunda yapılan okul öncesi öğretmeni görüşmelerinden elde edilen veriyle de uyumludur.

Sanat eğitimiyle yakından ilişkili bir bilişsel eğilim *bağımsızlıktır* ve sanat eğitimi boyunca çocukların yetişkinden bağımsız düşünme, karar alma ve bunları uygulamaları beklenir. Ancak, Tablo 41’de görüldüğü gibi bu araştırmadaki çocuklardan bazıları (Metin, Çağrı) belirlenen bazı beceriler için henüz bağımsız çalışma becerisine sahip olamamıştır. Buna göre, zihin yetersizliği tanımlı Metin’in bağımsız şekilde henüz yapamadığı iki beceri *sanat etkinliklerinde karşılaştığı problemler için farklı çözüm önerileri geliştirir* ve bu *problemleri çözmek için denemeler yapar* becerileridir. Metin’in bir problem için çözüm yolu bulma ve bunu deneme becerilerini gerçekleştirememesinin nedenlerinden biri olarak sanat etkinlikleri boyunca sürdürdüğü sınırlı ilgisi (sadece horoz) ve esnek düşünememesi gösterilebilir. Metin gibi ÖG çocukların bilişsel

özelliklerinin sınırlı olması yaygın karşılaşılan bir durumdur. Bu konuda yapılan araştırmalar, çocukların biliş, beceri edinme gibi bir takım bilişsel zorluklarla mücadele ettiklerini; bir işle daha az süre meşgul olduklarını, daha az dikkatli olduklarını, sınırlı ilgileri olduğunu ortaya koymuştur (Diken ve Bakkaloğlu, 2020; Lackaye ve Margalit, 2006; Margolis ve McCabe, 2003).

Şahin ve Ömeroğlu'na (2017) göre, çocukların problem çözme becerileri planlı eğitimlerle artırılabilir. Bu amaçla, çocukların sanatla ilişkili karşılaştıkları bir probleme çözüm yolu önermeleri ve çözmelerini desteklemek için bir problem durumu yaratılıp çözmeleri istenebilir. Örneğin, kırmızı renkli bir kâğıda kırmızı renk pastel boyayla bir resim yapıp çocuğa gösterilebilir ve *'Kırmızı kâğıdın üzerinde bu çizgilerin görünmesi zor. Acaba farklı renkte bir boya kullansam çizgileri görmen kolaylaşır mı? Kırmızı renkli kâğıt üzerinde kolaylıkla fark edilecek farklı hangi renkler kullanılabilir?'* gibi sorular sorulabilir. Bu ve bunun gibi durumlarda problem tartışılıp çözüm bulmaları teşvik edildiğinde, çocuklar probleme odaklanıp yaratıcı şekilde çözümler bulabilirler (Johnson, 2008). Dolayısıyla, ÖG çocukların karşılaşılabilecekleri problemlerle baş edebilmelerine yardımcı olmak için ilgi alanlarını genişletecek deneyimlerin sağlanması ve erken yaşlardan itibaren planlı şekilde problem çözme becerilerini destekleyici eğitimlerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma öncesinden farklı olarak bir otizmli çocuğun (Çağrı) yardımıyla yaptığı beceri ise *çalışmalarında sanatın elemanları ve tasarım ilkelerine yer verme* becerisidir. Bu araştırma boyunca hem sanatın elemanlarını ve tasarım ilkelerini tanıtmak için eğitimler yapılmış hem de bu öğeleri gerçek bir sanat eserinde görebilmeleri adına çeşitli sanat eserlerinin reproduksiyonları gösterilerek bunları eserlerde fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, yapılan sanat eleştirilerinde sanatın elemanlarının ve tasarım ilkelerinin fark edilmesine yönelik olarak *'Bu resimde neler görüyorsun?'* sorusuyla çocukların bir resmi oluşturan nokta, çizgi, renk, şekil, doku, alan gibi sanatın elemanlarına dikkatleri çekilmiştir. Ayrıca, temalar kapsamında kendi sanatsal uygulamalarını yaparken çocuklara verilen geri bildirimlerde sanatın elemanları ve tasarım ilkelerine yer vermeleri teşvik edilmiştir. Araştırmada uygulanan tüm bu çalışmaların Çağrı'nın bu beceride ilerleme kaydetmesine yardım ettiği söylenebilir. Dolayısıyla, Çağrı gibi farklı ÖG çocukların da uygulanacak eğitimlerle bu becerilerini geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Sanat, iyi planlanıp öğretildiğinde çocuklara nasıl resim yapacaklarını öğretir ancak, sanatın gelişim üzerine katkıları düşünüldüğünde bu söylem çok yüzeysel kalır (Winner, Hetland, Veenema, Sheridan ve Palmer, 2020). Görsel sanatların çocuklara hangi temel bilişsel becerileri kazandırdığını keşfetmek için bir araştırma yapan Hogan ve diğerlerine (2007) göre, sanat eğitiminde 'gizli bir müfredat' vardır ve bu, gerçek müfredatın ta kendisidir. Sanat etkinliklerinde çocuklar nasıl resim yapacaklarını, boyaları nasıl karıştıracaklarını veya kil kullanarak nasıl bir vazo yapabileceklerini öğrenirken aynı zamanda başka hiçbir derste/etkinlikte vurgulanmayan bir dizi zihinsel alışkanlıklar kazanırlar. Bu alışkanlıklardan biri *gözlem yapma* becerisidir. Sanat etkinliklerinde çocuklar görsel bağlamlara sıradan 'bakmanın' gerektirdiğinden daha yakından bakar, böylece başka türlü görülemeyen şeyleri görmeyi öğrenirler.

Bu araştırmada da, ÖG çocukların gözlem yapma becerileri takip edilmiştir. Bu amaçla, çocuklar bir grup ortamında çeşitli kültürlerden ve tarzlardan (soyut sanat eserleri=örneğin ETK9da; figüratif sanat eserleri=diğer etkinliklerde) sanat eserleriyle tanıştırılmış, bunların reproduksiyonlarını dikkatle incelemeleri söylenmiş ve soru-cevap yöntemiyle bu sanat eserlerine ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları beklenmiştir. Yine bunun gibi araştırmacı, çocukların kazanmalarını beklediği sanatsal becerilerle ilgili bilgi paylaşımları yaparken ve bir tekniğin/becerin doğru şekilde nasıl yapılacağını uygulamalı olarak gösterirken çocuklardan kendisini gözlemlemelerini istemiştir. Dolayısıyla, sanat eserlerine ait reproduksiyonların kullanılmasıyla, program sonunda sanat müzesine bir alan gezisi düzenlenmesiyle, program boyunca tüm uygulamaları dikkatle takip etmelerinin istenmesiyle çocukların sanatı izlemeleri ve gözlem yapma becerilerini geliştirmeleri için bir yol sağlanmıştır. Araştırma sürecinde yapılan gözlemlere göre, süreç boyunca zaman zaman dikkat problemleri yaşasalar da genel olarak çocukların sanat eserlerini inceledikleri ve süreç içinde araştırmacının bilgi veya beceri paylaşımlarını gözlemledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sanat eğitimi doğası gereği görsel bir eğitim olduğu için çocukların gözlem yaparak *görsel okuryazarlık becerilerini* de geliştirdikleri söylenebilir. Bu nedenle, ÖG çocuklarla çalışan yetişkinlerin çocukların bilişsel becerilerini artırmak için gözlem yapma becerilerine katkı sağlayacak şekilde sanat eğitiminden yararlanmaları, sanat eserlerini/reproduksiyonları kullanmaları, sanat müzelerine veya atölyelerine geziler düzenlemeleri gerektiği düşünülmektedir.

Sanat eseri inceleme, sanatsal süreci gözlemleme veya genel olarak sanata katılmayı etkileyen önemli bilişsel becerilerden bir diğeri *dikkatle* ilgilidir. ÖG çocukların

dikkat ve algıda bazı problemler yaşayabileceği bilinmektedir (Eripek, 2012). Bu nedenle, bu araştırmanın standart bir rutinde ilerlemesi sağlanmış, araştırma baştan sona belirli bu rutinle devam ettirilmiş, çocukların dikkat becerilerini engelleyecek durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmacı öncelikle o haftanın temasına geçişi kolaylaştıracak bir sanat eseriyle çocukları tanıştırmış, bu esere ilişkin bir sanat eleştirisi başlatmış, o haftanın temasına ait sanatsal bilgi paylaşımı için doğrudan öğretim yöntemi kullanarak temayı açıklamış ve bu tema çerçevesinde çocukların sanatsal bir uygulama yapmalarını beklemiştir. Etkinliğin tamamlanmasının ardından da çocuklardan kendini ve süreci değerlendirmeleri beklemiştir. Araştırmanın başlamasıyla birlikte tüm çocukların, bu rutine uyum sağladıkları ve süreç boyunca bu rutini takip etmede genel olarak zorlanmadıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmada, dikkat konusunda yaşanan problemlere bakıldığında ise üç çocuğun (Deniz, Çağrı, Metin) dikkatle ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Buna göre, Deniz, Çağrı ve Metin'in kendilerine zor gelen bazı noktalarda çalışmayı bırakmak istedikleri ya da mola verdikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin, dikkati dağıldığında Çağrı'nın masadan kalkıp sınıfta koşmaya başladığı, Metin'in de farklı şeylerle ilgilenmeye başladığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, dikkat süresi daha kısa olan bu üç çocuğun, özellikle Çağrı ve Metin'in, okunması planlanan öykü kitaplarını takip etmede zorlandıkları da görülmüştür. Çocukların dikkatinin dağıldığını gören araştırmacı ise kısa sürede çocukların daha aktif olduğu uygulamalı bölüme geçiş yapmaya gayret etmiştir.

Bu araştırmada en çok dikkat sorunu yaşayan çocuklardan ikisi, zihin yetersizliği tanılı (Metin) ve otizm tanılı (Çağrı) çocuktur. Metin'in dikkat problemi yaşadığı fark edildiği anda ismi tekrarlanarak dikkati çekilmiş, etkinlikle ilişkili sorular sorularak etkinliğe devam etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, yapılan sanat eleştirilerinde, yöneltilen soru eğer tüm gruba yöneltilmişse cevap vermediği, ismi söylenip dikkati çekilince cevap verdiği gözlemlendiği için çocuğa herhangi bir yönerge verilirken önce isminin söylenmesine dikkat edilmiştir. Çağrı ise dikkati dağıldığı noktalarda yerinden kalkıp sınıf içinde koşturmaktadır. Ancak, araştırmacı onu yeniden etkinliğe davet ettiğinde karşı gelmeden etkinlik masasına dönebilmektedir. Çağrı'nın yerinden kalkıp koştuğu zamanlara yönelik olarak, araştırmanın başlarında araştırmacı çocuğa yerine dönmesi gerektiğini bildirirken ilerleyen zamanlarda çalışma grubundaki kız çocuklarının da araştırmacı onlardan bir talepte bulunmasa da Çağrı'yı çalışma masasına geri getirdikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmada çocukların bilişsel gelişimi kapsamında ortaya çıkan kayda değer farklı bir bulgu, etkinliklerin uygulamalı olarak yapıldığı bölümlerde minimum düzeyde dikkat problemleriyle karşılaşılması, çocukların dinleyici olduğu durumlarda ise dikkat problemlerinin daha fazla yaşanmasıdır. Örneğin, sanat eleştirilerinde sırasını beklerken pasif dinleyici olan çocukların dikkatinin zaman zaman dağıldığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmada, sanat etkinlikleri sürecinde çocuklar etkinliğin başında bir kez araştırmacı tarafından verilen teknikle ilgili açıklamalara ve yönergeye dikkat etmek durumundadır. Çocukların araştırmacıya ilgisini ve göz kontağını sürekli devam ettirmek zorunda olmayışı ve çocukların süreçte elleriyle duyuşsal/dokunsal uygulamalar yaparak aktif katılım göstermeleri nedeniyle etkinliklerin uygulamalı yapılan bölümlerinin dikkat sorunlarına yol açmadığı düşünülebilir. Bu nedenle, bir sanat etkinliği planlaması yaparken ÖG çocukların dikkat sürelerinin göz önünde bulundurulması ve pasif olacakları zamanın kısa tutulması önerilebilir. Montessori'nin de (1949/2015) bildirdiği gibi, büyük uygarlıkların da küçük çocukların da ilerlemesini sağlayan şey ellerdir. Üç-altı yaş arasındaki çocuklar, çevrelerinde aktif olarak yaptıkları etkinliklerle oluşturdukları becerilerini zamanla kusursuzlaştırırlar. Öyleyse, çocukların planlanmış etkinliklerle ellerinin çalıştırmalarına ilişkin fırsatlar yaratılmalıdır.

Araştırma boyunca bilişsel beceriler kapsamında gözlemlenen bir diğer beceri ise *algıladıklarını hatırlama* becerisidir. Araştırma boyunca, çocukların bu beceriyi geliştirmeleri amacıyla, her etkinlikten önce '*Bir önceki buluşmamızda neler yaptık hatırlıyor musun? ... Geçen sefer buluştuğumuzda kolaj yaptık. Kolaj nasıl yapılır?*' gibi sorular yöneltilerek çocukların sanata ilişkin materyal, durum ve/veya olayı bir süre sonra yeniden söylemeleri beklenmiştir. Bu soruya cevap veren çocuklar pekiştirilmiş, gerektiğinde cevapları genişletilmiş, tepki gelmezse ya da yanlış cevaplar gelirse ipuçları sunulmuş doğru materyal, durum veya olay hatırlatılmıştır. Buna göre, çocukların hatırlama konusunda zaman zaman bir ipucuna gereksinim duyduğu ancak sanatsal terim olarak ifade edemeseler bile ortaya çıkardıkları ürünü hatırlayıp söyledikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle, ÖG çocuklarla çalışan yetişkinlerin, sanat eğitiminde üründen ziyade sürecin bütünlüğüne dikkat çekmeleri ve bu yönde düzenlemeler yapmaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma süresince uygulanan sanat etkinlikleriyle izlenen ve çocuklarda geliştiği gözlemlenen farklı bir eğilim ya da bilişsel örüntü de *meraktır*. Merak etmek, özellikle yeni ve bilinmeyen bir şeyi anlama ve öğrenme isteği; gözlemlenme ve keşfetme

isteği olarak tanımlanabilir (akt. Ölmez Ceylan ve Bakır, 2023; Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2024). Bu araştırmada, çocukların sanata ilgilerini artırmak için merak etmelerini sağlayacak çeşitli durumlar yaratılmıştır. Bu araştırma sürecinde boyunca yapılan gözlemlere göre, çocukların sanata ilişkin merak duygularını hep korudukları, araştırmanın tüm süreçlerinde hem yapılan etkinliğin tekniğine ilişkin merakın hem de kullanılan sanat materyallerine ilişkin ilgi ve merakın araştırma boyunca sürdürüldüğü belirlenmiştir. Çocuklarla ilk etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı elinde büyük bir kapaklı kutuyla gelerek *‘Çocuklar, bu bir sanat kutusu. Bunun içinden her bulduğumuzda farklı materyaller çıkacak ve her seferinde biz farklı bir etkinlik yapacağız’* demiş ve her buluşmada neyin olacağını merak etmelerini beklemiştir. Uygulama yapılan sınıfa gelince çocukların koşarak *‘Bugün ne yapıyoruz’* diye hızla sanat kutusunu açmaları, içindekileri incelemeleri merak ettiklerini gösteren birer örnektir. Yine bunun gibi ETK41’de bir önceki etkinliğe katılamayıp grafiti-duvar resmi sanatını yapamayan zihin yetersizliği tanılı Deniz’in araştırmacıya *‘Bana da öğretir misin?’* diyerek duvar resmi sanatını öğrenmek istemesi araştırma boyunca çocukların bilmedikleri sanat tekniklerini merak ettiklerine ve öğrenmek istediklerine bir örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla sanat etkinliklerinin, ÖG çocuklara merak etme, öğrenme hevesi ve yeteneği aştığı söylenebilir. Çocuklardaki merak duygusuna ilişkin araştırmacı günlüğüne aşağıdaki notlar alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 18 ve 19):

‘Kendi uygulamalarıma başlamadan önce, ilk gözlemlerimi yaptığım sırada çocukların kendi sınıflarındaki sanat etkinliklerini uygularken kullandıkları sanat materyallerini tek tek inceledim. Meraklarını artıracak şekilde, uygulayacağım tüm etkinliklerde kullanacağımız materyalleri, çocuklarınkinden farklı olarak bir ‘sanat kutusu’ içerisinde getirmeye karar verdim. Çocukların hepsinde, tek markaya ait 12’li suluboya vardı. Farklı olması için ben tekli küçük tüpler içinde satılan suluboyaları ve bir 24’lü suluboyayı çocuklara tanıştırdım. Aynı şekilde, tüm çocukların pastel boyaları aynı marka bir pastel boya idi. Ben farklı markaya ait daha kalın uçlu pastel boyalardan ve daha yoğun ve parlak renkli olan pastel boyalardan yararlandım. Bunun gibi, parmak boyaları ile çalıştığımız günlerde, çocukların kendi sınıflarında kullandıklarından farklı renkte örneğin, bakır, gümüş, metalik renkte olanlarından da kullanmalarını sağladım. Benzer şekilde, çocukların daha önce hiç tanışmadıkları damlalık veya sünger fırçayı yakından incelediklerini ve uygulama yapma konusunda büyük istek duyduklarını gördüm. Kendilerinde olmayan bu materyalleri ilk gördüklerinde incelerken gözlerindeki merak duygusunu görebiliyordum...’

Araştırmada, merak eğilimi gibi çocukların *motivasyonları* da gözlemlenen bir diğer durumdur. Motivasyon, çocukların bir alana ilişkin öğrenmeleri için itici güçler arasında yer alır ve motivasyonu artıran önemli bir etmen başarıyı hissetme duygusudur (Akaroğlu, 2014; Eren, 2009). Bu araştırmada, çocukların bilişsel gelişimini desteklemek, motivasyonlarını en üst seviyede tutmak ve hazırlanan programa aktif katılmalarını sağlamak için çocuklar tüm süreçlerde olumlu pekiştirilmiş, materyaller ve etkinlikler her buluşmada ilgilerini çekecek şekilde farklılaştırılmıştır. Ayrıca, araştırma boyunca *çocuğun* sanatçı olduğu, sanat etkinliklerinde başarısızlığın söz konusu olmadığı bilgisi sık sık vurgulanmış ve ilgilerinin de dikkate alınmasıyla sanata katılmaya olan motivasyonlarının sürmesi sağlanmıştır. Bunun gibi, gerçek sanatçılara ait gerçek eserlerin reproduksiyonlarının işe katılmasıyla ya da sanat müzesi gezisiyle birlikte sanat ve günlük yaşamı ilişkilendirmeleri sağlanmış ve sanatın günlük hayatın önemli bir parçası olduğu fikri aşılanmıştır. Süreçteki araştırmacı gözlemleri de, araştırmadaki tüm çocukların sanatsal süreçler boyunca hem farklı sanat tekniklerine hem de sanat materyallerine ilgi duyduklarını, bunlarla tanışmaktan ve deneyimlemekten keyif aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Özellikle, dil-konuşma yetersizliği tanılı bir çocuğun (Asel), bu araştırmada sanata katılma konusunda en fazla motive olan çocuk olduğu gözlemlenmiştir. Asel, araştırmaya başlamadan önce yetersizliğinden dolayı kendini iyi şekilde ifade edememekte, sosyal ve duygusal yönden yalnızlık yaşamaktaydı (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 18). Araştırmaya katılmasıyla birlikte, kendini ifade edebileceği farklı bir yolu bulmuş olması çocuğun özgüvenini artırmış ve bu eğitime katılmak için diğer çocuklardan daha fazla motive olmasını ve bunu sürdürmesini sağlamıştır. Dolayısıyla, ÖG çocuklarla çalışan öğretmen veya ebeveynlerin, bu araştırmada olduğu gibi sanatsal süreçlerde motivasyon artırıcı unsurları göz önüne almaları gerektiği söylenebilir.

Bilişsel gelişim kapsamında araştırma süresince gözlemlenen diğer beceri, *sanatsal yaratım süreciyle ilgili merak ettiklerini sorma* becerisidir. Buna yönelik olarak, çalışma grubundan üç çocuğun (Asel, Ayhan ve Çağrı) araştırma öncesinde öğretmenine bir soru yöneltmediği belirlenmişti. Bu nedenle, araştırma boyunca çocuklara hem sanat alanında bilgi paylaşımı yapılırken hem de sanat eleştirilerinde bir dil modeli olunmuş, sık sık sanatla ilgili sorular yöneltmiştir. Ancak, araştırma sonunda bu çocukların araştırmacıya veya birbirlerine sanata ilişkin sorular sorduğu durumların nedeysen olmadığı gözlemlenmiştir. Buna göre, çocukların teşvik edilmelerine rağmen genel olarak

soru sormaktan kaçındıkları veya süreci yürütmeye yönelik ‘*Bunu nasıl keseceğim, buraya mı yapıştırıyorum?*’ gibi sorular olduğu görülmüştür. Çocukların soru sormalarını engelleyen bir neden olarak ikisinin (Asel-Ayhan) esas tanısının dil-konuşma yetersizliği, diğer ikisinin (Eylül-Metin) de ana tanısına ek olarak dil-konuşma yetersizliği bulunması gösterilebilir. Dolayısıyla, sanat etkinliklerinin ve sanat eleştirilerinin planlanması yapılırken tüm ÖG çocukların soru sormalarını gerektirecek şekilde önlemlerin alınmasına, çocukların da ‘soru soran’ kişi olmalarının sağlanmasına önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, araştırmada uygulanan program yoluyla ÖG çocukların sanat alanına özgü teknik ve kavramsal bilgilerinde zenginleşmeler; sanatsal uygulama yapma, ifade etme, hafıza, dikkat, görsel okuryazarlık gibi becerilerinde gelişmeler; bunun yanında merak etme, bağımsızlık, özgüven duyma eğilimlerinde de çeşitli olumlu farklılaşmalar kaydettikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırıldığında (Alvino, 2000; Başyurt ve Taşkesen, 2023; Catterall, 2002; DeCleene, 2015; Hickman, 2005; Polster, 2010; Tyler ve Likova, 2012), bu araştırmada belirlenen sanat eğitiminin ÖG çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağladığıyla ilgili gözlemlerin alan yazınla örtüştüğü söylenebilir. Yapılan gözlemler, görsel-işitsel materyaller kayıtları ve araştırmacı günlüğünden yararlanarak elde edilen bu veri, aynı zamanda çocukların ebeveynleri, okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle de örtüşmektedir. Ebeveynlere ait görüşme bulguları beşinci araştırma sorusunda (Bkz. Bölüm 4.5), okul öncesi öğretmenlerine ait bulgular altıncı soruda (Bkz. Bölüm 4.6) ve özel eğitim öğretmenlerine ait yorumlar da yedinci araştırma sorusunda (Bkz. Bölüm 4.7) ele alınmıştır.

Dil Gelişimi Alanı

Sanat etkinlikleri süresince gözlemlenen diğer alanlarından biri dil gelişimi alanıdır. Bu kapsamda, sanatla ilgili olarak ele alınan beceriler şunlardır:

- DG1. Sanat etkinlikleri süresinde sanatsal öğelere ilişkin sözcükler/terimler kullanır.
- DG2. Sanata ilişkin (süreçlere, yeni ve alışılmadık sanat materyallere/sanat tekniklerine ilişkin vb.) sorular sorar.
- DG3. Önceden anlamını bilmediği/adını duymadığı sanata ilişkin sözcüklerin (doku, mozaik vb.) anlamlarını söyler.
- DG4. Kendi sanat çalışmaları hakkında konuşur/öyküler oluşturur.
- DG5. Başkalarının sanat çalışmaları hakkında konuşur/öyküler oluşturur.
- DG6. Akranlarla birlikte sanat sohbetleri yapar.

- DG7. Grupla yapılan sanat eleştirisinde söz alır.
- DG8. Sanata ilişkin okunan öykü kitaplarındaki sorulan soruları yanıtlar.

Araştırma Öncesi Dil Gelişimi Alanına İlişkin Bulgular. Bu araştırma kapsamında ÖG çocukların araştırma öncesindeki ilk gözlemlerini yansıtan GGF nin dil gelişimiyle ilgili maddelerine yönelik olarak araştırmacı, programı uygulamadan önce sınıf ziyaretlerinde bulunarak çocukları kendi sınıflarında gözlemlemiş ve gerekli noktalarda çocukların öğretmenlerinden bilgi toplamıştır. Ayrıca, çocukların Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporları (ÇÖZGER), Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından hazırlanan Eğitsel Değerlendirme ve Yerleştirme Raporları ve öğretmenlerinin hazırladıkları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) dosyaları dikkatle incelenmiştir.

Yapılan bu incelemede, çalışma grubunda yer alan iki çocuğun (Asel-Ayhan) dil-konuşma yetersizliği tanısı olduğu, zihin yetersizliği tanılı iki çocuğun (Eylül-Metin) da tanılarına eşlik eden dil-konuşma yetersizliği bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerinden alınan bilgiye göre, bu dört çocuğun ifade edici dil becerilerinde çeşitli yetersizlikleri bulunduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, belirlenen becerileri izlemek için çocukların kendilerini ifade etmeleri amacıyla iletişimsel anlam içeren mimik-jest kullanmaları, ellerini kullanarak ifade etmeye çalışmaları veya hazırlanan görsel yardımıyla gösterme (uygun görseli işaretleme) gibi sözel olmayan ifade biçimleri de onaylanmıştır. Çocuklar sözel ya da bu sıralanan sözel olmayan ifade biçimlerini kullansalar da ilgili beceri formlara ‘Yapar/+’ olarak kodlanmıştır. Farklı bir deyişle, çocuklar sözel olmayan şekilde de iletişim kuruyorsa ve belirlenen beceriyi gerçekleştiriyorsa, beceriyi ‘Yapar/+’ olarak değerlendirilmişlerdir. Çocukların araştırma öncesindeki dil gelişimiyle ilgili bulguları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Dil Gelişimi Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
DG1	+				-		+				-			-		+		
DG2	+				-		+				-			-		+		
DG3		-			-			-			-			-			-	
DG4		-			-			-			-			-			-	
DG5		-			-			-			-			-			-	
DG6		-			-			-			-			-			-	
DG7	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
DG8	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 42’de görüldüğü gibi, çocukların dil gelişimi alanında sergiledikleri becerileri oldukça yetersizdir. Buna göre, çocukların araştırma öncesindeki ilk gözlemlerinde üç zihin yetersizliği tanımlı çocuğun (Deniz, Eylül ve Metin), *sanat etkinlikleri süresinde sanatsal öğelere ilişkin terimler kullandıkları* diğer üçünün ise (Asel, Ayhan ve Çağrı) sanat etkinliklerinde herhangi bir şekilde iletişim becerilerini sergilemedikleri belirlenmiştir. Çocukların sanatla ilgili kullandıkları sözcüklere/terimlere bakıldığında, genellikle sanatsal materyallerin isimlerini doğru söyledikleri, resim yaptıklarını veya boyama yaptıklarını bildirdikleri ancak bu araştırmada kullanılan pek çok terimi (örneğin, batık, heykel, mozaik vb.) kullanmadıkları görülmüştür. Benzer şekilde, yine bu üç çocuğun sanat etkinlikleri süresince *sanata ilişkin sorular sordukları* görülmüştür. Sordukları soruların içeriklerine yakından bakıldığında ise süreci nasıl yürüteceklerine ilişkin sorular sordukları gözlemlenmiştir. Örneğin, ‘*Bunu buraya mı yapıştıracağım? Şurayı mı boyayacağım?*’ vb. Bunun dışında, herhangi bir çocuğun bu araştırma kapsamında belirlenen diğer dil becerilerini sergilemedikleri gözlemlenmemiştir. Ayrıca, sınıflarda sanat eleştirisi yapılmadığı için *sanat eleştirisinde söz aldıkları* veya sanatla ilişkili bir kitap okunmadığı için de *sanata ilişkin okunan öykü kitaplarındaki sorulan soruları yanıtladıkları* gözlemlenmemiştir.

Okul Öncesi Eğitimi Programının amaçlarından biri *Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarının sağlanmasıdır* (MEB, 2024). Bu amaç, okul öncesi dönemdeki çocukların sözlü iletişim becerilerinin gelişmesine özellikle önem verildiğinin de bir kanıtıdır. Bu nedenle, bu araştırma için hazırlanan sanat etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Programıyla uyumlu olarak çocukları dil becerilerinde de desteklemesine özen gösterilmiştir. Bu amaçla, sanat etkinlikleri uygulanırken çalışma grubundaki çocukların dil becerilerini desteklemek için *model olma, paralel konuşma, kendi kendine konuşma, soru sorma* gibi çeşitli doğal dil öğretim stratejilerine (Ö. Diken, 2013) başvurulmuştur.

Yapılan araştırmalarda, öğrenme yaşantı sonucu ortaya çıktığı için dil becerilerinin kazanılmasında model olmanın oldukça önemli olduğu ve yakın çevresindeki kişiler uygun dil modeli olduğunda çocukların dile ilişkin beceri ve kavramları öğrendikleri belirlenmiştir (Ö. Diken, 2013). Bu nedenle, bu araştırmada *model olma* stratejisine yönelik olarak, araştırmacı, tüm süreçte çocuklara uygun dil modeli olmaya, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaya dikkat etmiştir. *Paralel konuşma* stratejisine yönelik ise, çocuk, sanat etkinliklerini uygularken bir cevap beklenmeden

onun duyacağı şekilde süreçte yaptıkları araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Örneğin *“Burada en çok sarı rengi kullanıyorsun. Senin gibi ben de bunu sevdim... Makasla kesim yapıyorsun. Kesim yapmanın eğlenceli olan yönü sence nedir?”* vb. sorularla bir iletişim başlatılmaya çalışılmıştır. *Kendi kendine konuşmalarda* ise, araştırmacı çocuklarla aynı ortamdayken kendi yaptıklarını sözel olarak ifade etmiştir. Bu aynı zamanda, sanat alan bilgisini çocukla paylaşma olarak da değerlendirilebilir: *“Çatal baskısı yapmak için önce elime bir çatal alıyorum. Tabaktaki boyanın içinde çatalımı gezdiriyorum. Böyle daireler yaparak ya da sağa sola hareket ettirerek çatala boya gelmesini sağlayabilirsin. Sonra, tavşanın tüylerini oluşturmak için bu boyalı çatalı tavşan resmi olan kâğıda gezdiriyorum ve hafifçe bastırıyorum. İşte böyle... Sonra çatalı kaldırıyorum. Bu çatalla yaptığım baskılarla tavşanın tüylerini oluşturmuş oldum. Çatal baskım şimdi hazır”* vb.

Araştırmada başvurulmuş diğer strateji doğru sorular sormadır. Sanatsal uygulamalar yaparken, sanat konuşmaları yapmak ve çocukları düşünmeye, analiz etmeye yöneltecek açık uçlu sorular sormak çocukların hem sanatsal gelişimi hem de dil gelişimi için önemlidir (Althouse, Johnson ve Mitchell, 2003). Bu amaçla, tüm araştırma boyunca çocukların sanatsal konuşmalar yapabilmelerini kolaylaştırmak için sıklıkla açık uçlu sorular sorulmuştur: *“Burada, tıraş köpüğünün içine neler çizdiğini anlatmanı istiyorum... Kolajını neden sadece köpek resimleri ile oluşturmayı tercih ettin?... Kalemimiz veya boyamız yokken nasıl resim yapabiliriz?... Bu resimle ilgili en çok neyi sevdim?... Bugün yaptığımız çalışmayla ilgili olarak neler söylemek istersin? Bu resimden bir şeyi çıkarmak istesen neyi çıkardın? Neden?”* vb. Ardından, sorulan sorulara cevap vermeleri için beklenmiş, çocukların verdiği cevaplar genişletilerek sohbet devam ettirilmiştir.

Araştırma Sonunda Dil Gelişimi Alanına İlişkin Bulgular. Araştırma süresince çocuklar etkinliklerde dikkatle gözlenmiş ve gözlem notları araştırmacı günlüğüne not alınmıştır. Araştırma sonunda da video kayıtları, gözlemler ve günlükten yararlanılarak GGF her çocuk için ayrı ayrı yeniden doldurmuştur. Araştırmanın tamamlanmasının ardından sanat portfolyoları tek tek incelenmiş ve çocukların dil gelişimi alanındaki gözlemlerini yansıtan bulgular Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Dil Gelişimi Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
DG1	+					±	+			+					±	+		
DG2	+				-		+					±		-		+		
DG3	+			+			+			+			+			+		
DG4	+					±	+			+					±	+		
DG5	+					±	+			+					±	+		
DG6	+					±	+			+					±	+		
DG7	+			+			+			+			+			+		
DG8	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 43'e göre, araştırma öncesiyle karşılaştırıldığında çocukların uygulanan program sonunda daha fazla beceriyi gerçekleştirmeye başladıkları görülmektedir. Başka bir ifadeyle, araştırma sonunda çocuklardan ikisinin (Asel ve Çağrı) *soru sormaktan* kaçındığı, diğer tüm çocukların tüm becerileri gerçekleştirebildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, dil konuşma yetersizliği tanılı Asel'in ve otizm tanılı Çağrı'nın araştırmacının sözel yardımıyla; diğer çocukların ise yardım almadan çeşitli *sanatsal terimler kullandıkları, kendisinin veya başkasının sanat çalışmaları hakkında konuştukları, akranlarla birlikte sanat sohbetleri yaptıkları* görülmüştür. Tüm çocukların yardımsız gerçekleştirdiği beceriler ise önceden anlamını bilmediği/adını duymadığı doku, mozaik gibi *sanata ilişkin sözcüklerin anlamlarını söyleme*, küçük bir çocuk grubuyla yapılan *sanat eleştirilerinde söz alma* ve *sanata ilişkin okunan öykü kitaplarındaki soruları yanıtlama* olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, uygulanan sanat eğitimi yoluyla çocukların dil becerilerine katkı sağlandığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında sanat etkinliklerinin uygulanmaya başlamasıyla birlikte, çalışma grubundaki tüm çocuklarda dil alanında olumlu değişiklikler gözlenmeye başlanmıştır. Gözlemlenen olumlu değişimlerden ilki *sanata ilişkin sözcükler/terimler kullanmalarıdır*. Bu araştırmadaki etkinlikler süresinde, hedef sözcüklerin kullanılmasına ve “*Haydi sen de tekrarla*” denilerek sanata ilişkin hedef sözcüklerin çocuklar tarafından da tekrarlanmasına dikkat edilmiştir. Çocukların sıklıkla kullandıkları sözcükler/terimler incelendiğinde ise *sanatçı, sanat, eser, sanat eseri* sözcükleri olduğu görülmüştür. Ayrıca, her etkinlik sonunda değerlendirme sürecine çocukların bizzat katılmasına önem verilmiş ve çocuklar tarafından sürecin değerlendirildiği KİF analiz edilerek bu konuda veri elde edilmiştir. Buna göre, çocukların sanata ilişkin öğrendikleri heykel, duvar resmi,

müze gibi birçok sözcüğü/terimi etkinlik sonunda hatırladıkları ve sanata ilişkin sözcüklerin anlamını doğru söyledikleri gözlemlenmiştir (Bkz. Tablo 6). Althouse ve diğerlerine (2003) göre, yetişkinler sanatsal bir dil kullanarak çocuklara model olduğunda çocuklar da kendi resimleriyle veya bir sanatçının eseriyle ilgili konuşurken sanatla ilişkili sözcükler kullanmaya başlar. Araştırma günlüğüne not edilen aşağıdaki ifadeler, bu duruma açıkça bir örnek teşkil etmektedir:

“... Eylül’ün anne ve babasıyla konuşurken sohbete öyle dalmıştık ki Eylül’ün okuldan çıkış saatinin geldiğini bile fark edemedik. Biz anneye konuşmaya devam ederken babası Eylül’ü kendi sınıfından alıp yanımıza getirdi. Eylül, sınıfında bir resim yapmış. Onu babasına gösterdi. Babası, ‘Aferin kızım. Güzel olmuş. Kim yaptı bu resmi?’ diye sordu. Eylül de kendisiyle gurur duyarak ve neler bildiğini göstermek istediğini vurgulamak için ‘Baba, bu resmin sanatçısı benim’ diyerek karşılık verdi. Bu cevap karşısında, babası da annesi de çok şaşırdılar, birbirlerine baktılar... Eylül’ün etkinlikler sırasında bizim sıkça kullandığımız ‘sanatçı’ terimini kullandığına şahit olmak bu araştırmanın çocuklara olumlu katkılar yaptığını hem bana hem de Eylül’ün ebeveynlerine göstermiş oldu” (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 22).

Araştırmanın uygulanmasıyla geliştiği gözlemlenen diğer beceriler arasında kendisinin veya başkasının sanat çalışmaları hakkında konuşma, küçük bir grup içinde yapılan sanat eleştirilerinde söz alma ve sanata ilişkin okunan öykü kitaplarındaki soruları yanıtlama becerileridir. Araştırma öncesinde yapılan gözlemlerde, çocukların sınıflarında bu becerileri sergileyecekleri herhangi bir etkinlik yapılmadığı belirlendiği için bu becerileri gözlemlenememişti. Bu araştırma için hazırlanan sanat etkinliklerinin temel bileşenlerinden biri sanat eleştirisinin yapılmasıdır. Sanat eleştirisi, doğal olarak soru sormayı ve cevap vermeyi, başka bir deyişle sohbet etmeyi gerektirmektedir. Araştırma boyunca yapılan gözlemlerde ise tüm çocukların sanat eserlerinin reproduksiyonları inceledikleri, bunlarla ilgili yapılan sanat eleştirilerine katıldıkları, aralarında bireysel farklılıklar olsa da tüm çocukların duygularını, düşüncelerini, fikirlerini paylaştıkları, dolayısıyla dili iletişim kurmak amacıyla kullandıkları görülmüştür. Bireysel farklılıklar açısından bir inceleme yapıldığında ise aynı tanı grubundaki çocukların dil gelişimlerinin benzer örüntüde olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, araştırma grubundaki dil-konuşma yetersizliği tanılı iki çocuktan Asel’in ses tonunu ayarlayamadığı, ya grup içinde kimsenin duyamayacağı kadar kısık sesle cevap verdiği ya da cevap vermemek için araştırmacıyla zaman zaman göz temasından kaçındığı gözlemlenmiştir. Ancak dil konuşma yetersizliği tanılı diğer çocuğusa (Ayhan) sözcükleri/terimleri söyleme, cümle kurma, sohbete katılma ve sürdürme konusunda

oldukça girişken olduğu, sözcüğü tam olarak çıkartırken zaman zaman kekelese de çıkarana kadar çabaladığı görülmüştür. Dil gelişiminde tanı grubuna göre bir örüntünün olmadığı diğer bir durumsa zihin yetersizliği tanıli üç çocuk arasında gözlemlenmiştir. Buna göre, ana tanısı zihin yetersizliği olan iki çocuğun (Eylül ve Deniz) sohbet sırasında konuşmak için sıra bekledikleri ancak birinin (Metin) konuşmak için sabırsız davrandığı, konuşmak için sırasını beklemekte zorlandığı görülmüştür. Ayrıca, tüm çocukların sanat eleştirilerinde bir sohbe katılma becerilerinde hevesli oldukları ancak soru sorma ve sohbeti başlatma becerilerinin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

Richards'a (2003) göre, sanatsal süreç, doğal olarak, farklı bilgi, beceri ve eğilimlerin oluşmasını destekler. Bu süreçte elde edilen deneyimler de çocukların okuma ve yazma kavramlarıyla bağlantı kurmalarına yardım etmesi bakımından oldukça değerlidir. Çocuklar sanatla ilgilendikçe yazı farkındalığı ve anlam bilgisi gibi okuryazarlıkla ilgili bileşenler konusundaki bilişsel yeterlilikleri arttığı için sanatta geçirilen süre, bir bakıma soyut kavramları somutlaştıran bir prova sürecidir. Bu araştırmada, çocukların sözcük bilgisi edinmelerini desteklemek ve sözcük dağarcığını genişletmek amacıyla sanat eserlerinin reproduksiyonları ve resimli öykü kitapları kullanılmıştır. Ayrıca, sanat eleştirisi yaparken araştırmacı çeşitli sorular yönelterek çocukların cevap vermesini beklemiş, doğal olarak çocukların bir sohbet sırasında söz alma, sıra bekleme, sohbeti sürdürme becerilerini de desteklemiştir. Benzer şekilde, resimli öykü kitaplarının kullanılmasıyla da cümle kurma, olay sırasını söyleme gibi beceriler de desteklenmeye çalışılmıştır.

Okul öncesi sınıflarında çeşitli etkinlikler, materyaller veya rutinlerle çocukların dil ve okuryazarlık gelişimi teşvik edilir. Dil gelişimini destekleyen etkinliklerden biri de sanat etkinlikleridir. Kendini ifade etme ve iletişim kurma gibi birçok ortak özelliği paylaştıkları için dil ve sanat yakından ilişkilidir (La Croix, Sanders Austin, Pegoraro Schull, Miller ve Kidd, 2024). Sanat ve okuryazarlıkla ilgili etkinlikler bütünleştirildiğinde her iki iletişim biçimi de desteklenir, çocukların çok yönlü gelişimine katkıda bulunulur (Sorensen, 2010). Bu araştırmada sanat etkinlikleri yardımıyla çocukların okuma farkındalığı, yazı farkındalığı gibi erken okuryazarlık becerilerini destekleyici etkinlikler de yapılmıştır.

Araştırmada uygulanan sanat etkinliklerinin çocukların dil becerilerine katkılarından biri *okuma farkındalığı ve kitap sevgisi* kazanmalarına yardım etmesidir.

Araştırmanın bazı süreçlerinde, bunların geliştirilmesi amacıyla çocukların hem genel hem de sanata ilişkin sözcük dağarcıklarını artırmak için resimli öykü kitaplarından yararlanılmıştır. Araştırma öncesi yapılan alan yazın incelemesinde, ÖG çocukların sözcük öğrenimini ve anlam bilgisini genişletmek için resimlerden ya da görsellerden yararlanılmasının okuryazarlık becerilerine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir (Jacob, Ademokoya, Eni-Olorunda ve Oyundoyin, 2021). Bu konuya ilişkin yapılan gözlemlerde, en sık zihin yetersizliği tanılı Eylül olmak üzere, tüm çocukların resimli öykü kitaplarıyla ilgili konuştukları, kendilerine kitap okunmasını istedikleri, kitapları okuyormuş gibi yaptıkları görülmüş ancak bir kitap bitene kadar dikkatlerini kitaba veremedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu araştırmadaki etkinliklerin yürütüldüğü sınıf, okulun kütüphanesi olarak da kullanılmaktadır. Burada çok sayıda çocuk kitabı bulunmaktadır. Sanat etkinliklerini tamamlama süresi değişken olduğu için araştırmacı etkinliğini tamamlayan çocukların isterlerse sınıflarına dönebileceklerini, isterlerse de kitapları inceleyebileceklerini bildirmiştir. Araştırma sürecinde hiçbir çocuğun sınıfına dönmediği, en fazla zihin yetersizliği tanılı Eylül olmak üzere, çocukların zaman zaman kütüphanede var olan kitapları inceledikleri görülmüştür.

Araştırma kapsamındaki sanatsal uygulamaların çocukların dil becerilerine diğer bir katkısı da *yazı/harf farkındalığı* alanında gözlemlenmiştir. Sanatın öğeleri, tasarım elemanları, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sözcük anlam bilgisi arasında çeşitli ilişkiler vardır. Örneğin, sanatın elemanlarından biri *çizgidir*. *Harf bilgisi* ise bir okuryazarlık bileşenidir. Yatay, çapraz, dikey, kavisli gibi temel çizgi türleri vardır. Bir çocuğun harfleri yazması, bu çeşitli çizgileri çizmesi yoluyla gerçekleşir (Richards, 2003). Çizim yapmak, yazı yazmayı öğrenmeye ilgili ve yazmaya geçişi kolaylaştıran bir yazı öncesi beceridir. Çizimde de yazı yazmada da çizgiler, şekiller ve boşluklar vardır (Althouse vd., 2003). Çocuk sanatla meşgul oldukça, kendini ifade edebilmesi için yeni bir kapı aralanır. Yazmaya henüz hâkim olmasa bile bu açılan kapı, çocuğun düşünce süreçlerini güçlendirir ve sözcük dağarcığını genişletir. Böylece, çocuğun yazılı anlatım geliştirmesi de kolaylaşır (Richards, 2003).

Bu araştırmanın ilk haftasında çocuklar çizgi türleriyle tanıştırılmış, çizgilerin sanatla bağlantısı açıklanmış, ilerleyen tüm etkinliklerde çizgi vurgulanmış, çocukların çizgiye ilişkin farkındalık kazanmaları sağlanmıştır. Benzer şekilde, sanat ve okuryazarlık bağlantılarını genişletmelerine yardımcı olmak için ETK24' de özel bir

etkinlik yürütölmüş, çocuklara harf farkındalığı kazandırılmak istenmiştir. Bu aşamada araştırmacı ve zihin yetersizliği tanılı Deniz arasında ilginç bir diyalog da kaydedilmiştir:

‘Bugün kolaj temalı etkinliklerin son günüydü. Diğer çocuklar hasta olduğı için bugün yalnızca Deniz’le birlikte çalıştık. Daha önce de Deniz’le birlikte yalnız çalıştığım bir etkinlik olmuştu. Etkinlik, çeşitli alfabelerdeki harfleri istenilen şekilde kesip-düzenleyip-yapıştırmayı gerektiren bir etkinlikti. Bugün, farklı kùltürlere ait alfabeleri ve harfleri tanıtırken, Deniz’in bizim kullandığımız alfabedeki neredeyse tüm harflerin ismini bildiğini gördüm. Çocuk, harfleri gördüğünde kendiliğinden isimlerini söylemeye başladı. ‘Ğ’ harfine gelince “Bunu bilmiyorum. Bu harfin adı ne?” diye sordu. Ben de “Yumuşak g” diye yanıtladım. Ardından alfabeyi değıştirdik ve Hint alfabesindeki harfleri incelemeye başladık. Çocuk, üzerinde ğ harfinin üzerindeki gibi eğri bir çizgi olan ve n harfine benzeyen bir harf gördü. Yine “Bu hangi harf?” diye bana sordu. Ben de “Bu alfabeyi ve harfi ben de bilmiyorum” diye yanıtladım. Tam “Senin için araştırıp bir sonraki buluşmamızda sana söyleyeceğim” diyecekken, çocuk “Bu yumuşak N, yumuşak N harfi bu” dedi...’ (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 46).

Bu diyalog, bir ÖG çocuğun gelişiminde, her gelişim alanının birbiriyle aynı hızda ilerlemeyebileceğini de göstermiştir. Deniz zihin yetersizliği tanılı ve ince motor becerileri zayıf bir çocuktur. ETK24, Deniz’in ince motor becerileri daha az yeterli iken dil ve bilişsel gelişimde daha hızlı yol aldığını, algılarının açık olduğı için sorular sorarak çeşitli bilgileri öğrenmeye çalıştığını, görsel algısının geliştiğini, öğrendiğı bir bilgiyi yeni bir durumu/bilgiyi öğrenirken temel olarak kullandığını, öğrendiklerini transfer ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Sanat eleştirilerinde kullanılan reproduksiyonların ve öykü kitaplarının, çocukların dil becerilerine diğeri bir katkısı da *görsel materyalleri okuma* becerilerine katkı sağlamasıdır. Araştırmacı, sanat eleştirilerinde eleştiri basamaklarına uygun şekilde sorular sorarak çocukları konuşmaya teşvik etmiştir. Bu yolla, hem düşüncelerini aktarmaları hem kendilerinin ve başkalarının sanatlarına odaklanmaya hem de sanatla ilişkili sözcük dağarcıklarını genişletmeye yardım etmiştir. Akhtar ve Gernsbacher’e (2007) göre, erken alıcı dili oluşturmak, sanat izleme deneyimlerinin doğal bir sonucudur ve çocukla yetişkin arasındaki konuşma bir nesneye veya görüntüye odaklandığında (ortak dikkat) kelime dağarcığı da artabilir. Bu araştırma boyunca yararlanılan yerli ve yabancı pek çok sanatçının sanat eseri ve çeşitli resimli öykü kitaplarıyla, çocuklar sanat sohbetleri yapmaları için cesaretlendirilmiştir. Ayrıca, görsel kùltürün bir parçası olan bu eserler yardımıyla bir eseri/görseli inceleme becerilerine ve görseldeki mesajları almada/anlamada ustalaşmalarına yardım edilmeye çalışılmıştır. Süreç boyunca yapılan

gözlemler ise çocukların bu dönemde okuma yazma bilmedikleri için görsel okuyucular olduklarına, kullanılan görsel materyalleri dikkatle incelediklerine, bunlara ilişkin araştırmacı tarafından sorulan sorulara yanıt verdiklerine ve renk, çizgi, şekil, nokta, alan gibi sanatın öğelerini gösterdiklerine/söylediklerine işaret etmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın çocukların görsel materyalleri okuma becerileri geliştirme konusunda katkısı olduğu söylenebilir.

Bu araştırma çocukların dil alanında gelişmelerine katkı sağlarken, uygulamaların yürütüldüğü bazı süreçlerde iki tür zorlukla da karşılaşmıştır. Bunlardan ilki, çocuk kitaplarının yer aldığı etkinlikler için planlandığı gibi yapılamayan bazı bölümlerin olmasıdır. Bu araştırmada, çocuk kitaplarından sanat eleştirisi yapmak veya sanata ilişkin yer alan bir terimin/öğenin (nokta, çizgi, origami gibi) vurgulanması amacıyla yararlanılmıştır. Sanata ilişkin okunması planlanan bazı kitapların çocukların dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle ya tamamı okunamamış yarım bırakılmış (ETK20’de Kâğıttan Şehir isimli kitap) ya da pasif oldukları bölümlerde dikkatleri dağıldığı görüldüğü için kitap hiç okunamadan doğrudan sanatsal uygulamalara geçilmiştir (ETK1’de Nokta isimli kitap). Okunamayan kitapların ise çocukların evlerine sırayla gönderilerek ebeveynleri tarafından okunması sağlanmıştır. Bu nedenle, ÖG çocuklar için etkinlik planlanmasında çocukların dikkat becerilerinin göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Sanat eleştirileri yapılırken karşılaşılan diğer bir zorluk ise çalışma grubundaki zihin yetersizliği tanımlı bir çocuğun (Metin) sanat eleştirilerinde/sohbetlerinde sıranın kendisine gelmesini bekleyememesi, diğer çocuklar söz almışken sabırsız davranması, ‘*Bir sus. Onu ben söyleyecektim*’ gibi ifadelerle kızıp küsmesidir. Böyle durumlarda, çocuğa diğerleri konuşurken sabırla beklemesi gerektiği kuralı hatırlatılmıştır. Metin dışındaki diğer tüm çocuklarsa, sanat sohbetlerinde birbirlerini dinlemişler, sıranın kendilerine gelmesini sabırla beklemişler ve diğerlerinin bakış açılarına, fikirlerine saygılı davranmışlardır. Dolayısıyla, sıra bekleme becerisinde zorluk yaşayan Metin gibi ÖG çocukların hem dil hem de sosyal-toplumsal gelişimlerine katkıda bulunacak öğretimlerin planlanıp uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, dört farklı tür iletişim yolu başka bir deyişle *konuşmalar* gözlemlenmiştir. Bunlar, çalışılan temaya uygun olarak kullanılan *sanatsal dil*, *çocuklar arasında geçen sosyal konuşmalar*, *araştırmacıyla çocuklar arasında yaşanan etkileşimle*

ortaya çıkan konuşmalar ve sözel olmayan ifadeler kullanılan iletişim dilidir. Araştırmada gözlemlenen ilk tür konuşma, ele alınan temaya uygun kullanılan *sanatsal dildir*. Araştırmacı, araştırma boyunca her buluşmada belirlenen temaya özgü nitelikleri açıklarken sanatsal bir dil kullanmıştır. Yapılan gözlemler, çocukların da araştırmacıyı takip ederek bireysel özelliklerine göre farklılaşan şekilde, sanat türlerine ve tekniklerine ilişkin teknik terimlerin olduğu bir dil geliştirmeye başladıklarına işaret etmiştir. Örneğin, zihin yetersizliği tanılı Eylül'ün sık sık 'sanatçı' terimini kullanması gibi. Gözlemlenen ikinci tür iletişim dili, doğrudan sanatla ilgisi olmayan ve çocukların günlük deneyimlerini paylaştıkları *sosyal konuşmalardır*. Bir topluluk içinde yapılan sanat etkinliklerinin muhtemel bir getirisi olarak çocuklar arasında çeşitli etkileşimler yaşanmış ve dil-konuşma yetersizliği tanılı Asel en az olmak üzere, araştırma boyunca tüm çocukların aralarında çeşitli sosyal konuşmalar yaptığı gözlemlenmiştir. Üçüncü tür gözlemlenen konuşmalar ise, araştırmacı ile çocuklar arasında yaşanan etkileşimle ortaya çıkan konuşmalardır. Örneğin etkinlik için buluşulduğunda çocukların etkinliğe başlamadan önce araştırmacıya günlük hayatlarından bahsetmeleri, birlikte şarkı söylemek istemeleri ya da iki tarafın da birbirlerine sorular sorup yanıt vermesini kapsayan sohbetlerin yapılması gibi. Gözlemlenen dördüncü tür dilse, çalışma grubundaki bazı çocukların dil-konuşma yetersizliğinden kaynaklanan şekilde sözel olmayan yollarla iletişim kurmayı tercih ettiği bir yoldur. Örneğin, bir çocuğun araştırmacıyla göz göze gelerek etkileşimde olduğunu bildirmek üzere başını salladığı veya başparmağını havaya kaldırarak evet işareti yaptığı pek çok durum gözlemlenmiştir. Benzer şekilde bir etkinlikte (ETK40) resim yapılacak kağıt yere düştüğünde Asel, araştırmacıyı dürterek sözel olmayan şekilde onu bu durumla ilgili uyarmıştır. Dolayısıyla, araştırmadaki tüm ÖG çocukların fikirlerini ve duygularını sözlü ya da sözel olmayan yollarla ifade edebildikleri söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmadaki sanat eserlerini izlemeye/gözlemlemeye yönelik yapılan sanat eleştirisine dayalı yöntem aracılığıyla çalışmaya katılan tüm çocukların sanata ilişkin sözcük dağarcıklarının bireysel olarak az ya da çok geliştiği ve konuşanı dinleme, söz alma, sohbet başlatma, sorulara cevap verme gibi beceriler kazanmalarına yardım ettiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinin kendisinin erken okuryazarlıkla ilgili görsel okuma, sözcük bilgisi gibi kavramları desteklediği de görülmüştür. Dolayısıyla, araştırma süreci boyunca sanatsal terimlerinin kullanılmasına özen gösterilmesinin, dil stratejilerine yer verilmesinin, çocuklara ve sanatsal sürece

değer veren olumlu dil kullanılmasının ve sanat eleştirileri yapılmasının çocukların dil becerilerinin gelişmesine yardım ettiği söylenebilir. Araştırma öncesinde araştırmada yer alan çocukların kendi sınıflarında sanat eleştirileri/sohbetleri yapılmadığı dolayısıyla çocukların sanatsal sohbetlere katılma fırsatlarının olmadığı belirlenmişti. Sanatsal sohbetlerin çocukların dil gelişimine olan katkılarını nedeniyle öğretmen veya ebeveyn gibi yetişkinlerin okulda ve çocuğun günlük yaşamında sanat eleştirisine yer vermeye dikkat etmeleri düşünülmektedir. Erken çocukluk dönemlerinin ilk yıllarında çizimler yapmak ve bunlar hakkında konuşmak, yazmaya doğal bir geçiş sağlar (Horn ve Giacobbe, 2023). Ülkemizdeki okul öncesi programına göre (MEB, 2024) okul öncesi dönemde çocukların ortaya çıkan erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çalışmalar yapılır ancak okuma-yazma öğretimi yapılmaz. Bu nedenle, bu araştırmada uygulanan sanat etkinliklerinin çocukların ilkokuldaki okuma-yazma çalışmalarını kolaylaştırmaya yardım edebileceği de düşünülebilir.

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı

Bu araştırmada uygulanan sanat etkinlikleriyle izlenen gelişim alanlarından diğeri sosyal-duygusal gelişim alanıdır. Bu kapsamda ele alınan beceriler şunlardır:

- SDG1. Küçük grup etkinliği olarak yapılan sanat etkinliklerine katılır.
- SGD2. Sanat etkinliklerinde yetişkinden bağımsız olarak çalışır.
- SDG3. Grupla yapılan çalışmalarda akranlarıyla işbirliği yapar.
- SDG4. Sanat merkezi kurallarına uyar.
- SDG5. Sanat çalışmaları sırasında gerektiğinde kendi gereksinimlerini öğretmene bildirerek yardım ister.
- SDG6. Sanat çalışmaları sırasında gerektiğinde sırasını bekler.
- SDG7. Akranları sanat çalışması yürütürken kendi çalışması ile ilgilenir (müdahale etmeme/karalama yapmama vb).
- SDG8. Sanat çalışmaları sırasında gerektiğinde materyalleri akranlarıyla paylaşır.
- SDG9. Ortak kullanılan materyallere dikkat eder/özenli kullanır.
- SDG10. Sanat etkinliklerine katılmaktan mutluluk duyar/mutlu olduğunu belli eder.
- SDG11. Kendisi için yeni ve alışılmadık sanat materyallerine/tekniklerine olumlu tepkiler verir.
- SDG12. Çeşitli sanat çalışmalarına ilişkin duygularını paylaşır.
- SDG13. Bir sanat eserine/çalışmaya akranlarının kendisinden farklı tepkiler verebileceğini kabul eder.
- SDG14. Başkalarının sanatını takdir eder/saygı duyar.
- SDG15. Sanat çalışmasını geliştirmekle ilgili bir akranın veya öğretmenin verdiği önerileri dinler/dinlemeye istekli olur.

Araştırma Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına İlişkin Bulgular.

Araştırmanın başında doldurulan GGF nin sosyal-duygusal gelişimle ilgili maddelerine yönelik olarak, ÖG çocuklar hem kendi sınıflarında hem okulun oyun salonu veya okul bahçesi gibi alanlarında gözlemlenmiş hem de öğretmenlerinden bilgi toplanmıştır. Buna göre, çocukların sınıflarında sanat etkinliklerinin *büyük grup etkinliği* olarak yapıldığı ve tüm çocukların sanat etkinliklerine katıldıkları gözlemlenmiştir. Ancak okul öncesi öğretmenlerine göre, aynı sınıfta olan Deniz ve Asel'in sınıfı hariç, sınıflarda ÖG olan ve olmayan çocuklar arası etkileşimlerin neredeyse olmadığı, akran kabulü konusunda zorluklar yaşandığı, yardım/bilgi isteme, selamlaşma, akranlarla işbirliği yapma becerilerinde de sınırlılıkların olduğu görülmüştür. Çocukların araştırma öncesindeki sosyal-duygusal gelişimine ilişkin bulgular Tablo 44'te yer almaktadır.

Tablo 44.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Sosyal-Duygusal Gelişim Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
SDG1	+			+			+			+			+			+		
SDG2			±	+			+			+			+			+		
SDG3			±		-		+				-			-			-	
SDG4	+			+			+			+				±		+		
SDG5	+				-		+				-			-			-	
SDG6	+			+			+			+			+				-	
SDG7	+			+			+			+			+			+		
SDG8	+			+			+			+			+					±
SDG9	+			+			+			+			+			+		
SDG10	+			+			+			+			+			+		
SDG11	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SDG12	+				-		+				-			-			-	
SDG13	+			+			+			+			Gözlenmedi				-	
SDG14	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
SDG15	+			+			+			+			+				-	

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 44 incelendiğinde, çocuklardan zihin yetersizliği tanılı ikisinin (Deniz, Eylül) yardımla veya bağımsız şekilde belirlenen tüm becerileri gerçekleştirdiği, diğer çocukların henüz gerçekleştiremediği bazı becerilerinin olduğu görülmektedir. Buna göre, Eylül tüm sosyal-duygusal becerileri yardımsız gerçekleştirmekte, Deniz ise ince motor becerilerdeki kısmi yetersizliği sebebiyle zaman zaman *yetişkinden (öğretmen) bağımsız çalışmada* sıkıntı yaşamakta ve sanat etkinlikleri süresinde öğretmeninden yardım istemektedir. Eylül ve Deniz dışında araştırmadaki diğer çocukların, araştırma

öncesinde sosyal-duygusal gelişimle ilgili sorun yaşadığı dört temel beceri bulunmaktadır. Bunlar; *grupla yapılan çalışmalarda akranlarıyla işbirliği yapma, sanat çalışmaları sırasında gerektiğinde kendi gereksinimlerini öğretmene bildirerek yardım isteme, gerektiğinde sırasını bekleme ve çeşitli sanat çalışmalarına ilişkin duygularını paylaşma* becerileridir.

Araştırmada ele alınan *akranlarla işbirliği yapma* becerisinde iki dil-konuşma yetersizliği tanılı (Asel, Ayhan), iki zihin yetersizliği tanılı (Deniz, Metin), bir de otizm tanılı (Çağrı) olmak üzere beş çocuk sorun yaşamaktadır. Dolayısıyla, bu çocukların akranlarıyla uyumunun sınırlı düzeyde kaldığı, arkadaşlık ilişkilerinin yeterince gelişmediği düşünülebilir. Benzer şekilde, sanat çalışmaları sırasında gerektiğinde *kendi gereksinimlerini öğretmene bildirerek yardım isteme* becerisinde, iki dil-konuşma yetersizliği (Asel-Ayhan), bir zihin yetersizliği (Metin), bir de otizm tanılı (Çağrı) olmak üzere dört çocuğun sorun yaşadığı görülmüştür. Bu çocuklar, sanat etkinliği sırasında bir sorunla karşılaştığında gereksinimlerini sözel ya da sözel olmayan bir şekilde öğretmenlerine bildirmemekte ve öğretmenlerinin bildirdiğine göre, kendisini fark edene kadar öğretmenin yanına gelmesini beklemektedir. Bunun gibi, bir zihin yetersizliği çocuk (Metin) ise *sıra bekleme* becerisini henüz sergileyememekte, bir otizm tanılı çocuk (Çağrı) ise *sanat merkezi kurallarına uyma* becerisine yönelik bazı sorunlar yaşamaktadır.

Benzer şekilde, Tablo 43 incelendiğinde herhangi bir çocuğun *yeni ve alışılmadık sanat materyallerine/tekniklerine olumlu tepkiler verme ve başkalarının sanatını takdir etme/saygı duyma* becerilerini sergilediğinin görülmeyişi; otizm tanılı bir çocuğun (Çağrı) da *bir sanat çalışmasına akranlarının kendisinden farklı tepkiler verebileceğini kabul etme* becerisini sergilediği gözlemlenemediği görülmektedir. Ayrıca, iki dil konuşma yetersizliği (Asel ve Ayhan) ve bir otizm tanılı çocuğun (Çağrı) da birer beceriyi henüz yapamadığı gözlenmiş, en fazla sayıda çocuk tarafından yapılamayan becerinin de *çeşitli sanat çalışmalarına ilişkin duygularını paylaşma* becerisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun dışında, iki zihin yetersizliği tanılı çocuğun (Deniz ve Eylül) ise gözlemlenemeyen becerileri dışındaki becerileri yapabildikleri görülmüştür. Sosyal-duygusal gelişim alanındaki beceriler arasından en az beceriyi sergileyen çocuğun ise bir zihin engelli çocuk (Metin) olduğu belirlenmiştir.

Araştırma Sonunda Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına İlişkin Bulgular. Bu araştırmada, çocukların sosyal-duygusal becerileri hem program süresindeki etkinliklerde, hem aileleriyle birlikte katıldıkları sanat müzesi gezisinde hem de program boyunca yaşadıkları deneyimleri aileleriyle paylaşmaları için hazırlanan sergi sürecinde izlenmiştir. Araştırma sonunda görsel-işitsel materyaller, gözlemler ve araştırmacı günlüğünden yararlanılarak GGF her çocuk için bireysel olarak yeniden doldurmuştur. Araştırma süresince sanat etkinlikleri yardımıyla çocukların ‘sağlıklı duygular’ kazanmaları ve olumlu-olumsuz duygularını uygun şekilde ifade etmelerini kolaylaştırmak amaçlanmış, araştırma boyunca çocukları sosyal-duygusal yönde örseleyecek hiçbir durumun yaşanmamasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunda çeşitli yetersizlik tanıılı ve ifade edici dili yetersiz geliştiği için kendini iyi ifade edemeyen çocuklar olduğu için, çocukların sanat etkinliklerine ilişkin duygusal tepkileri araştırmacı gözlemlerine ek olarak KİF yardımıyla çocukların bizzat kendilerinden toplanmıştır. Çocukların duygusal gelişim alanındaki gelişimleri süreç boyunca ve süreci yansıtan sergide izlenmiş ve bu beceriler, araştırma sonunda yeniden GGF ye kaydedilmiştir. Araştırmanın tamamlanmasının ardından sanat portfolyoları detaylı incelenmiş ve çocukların sosyal-duygusal gelişim alanındaki bulguları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Sosyal-Duygusal Gelişim Alanındaki Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
SDG1	+			+			+			+			+			+		
SDG2			±	+			+			+			+			+		
SDG3	+			+			+			+			+				-	
SDG4	+			+			+			+			+			+		
SDG5	+			+			+			+			+				-	
SDG6	+			+			+			+				±		+		
SDG7	+			+			+			+			+			+		
SDG8	+			+			+			+			+					±
SDG9	+			+			+			+			+			+		
SDG10	+			+			+			+			+			+		
SDG11	+			+			+			+			+			+		
SDG12	+			+			+			+			+			+		
SDG13	+			+			+			+			+			+		
SDG14	+			+			+			+			+			+		
SDG15	+			+			+			+			+				-	

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 45 incelendiğinde, çocukların program boyunca zaman içinde sosyal-duygusal gelişim alanına özgü olarak belirlenen pek çok beceriyi sergilemeye başladıkları görülmektedir. Buna göre, çocuklardan üçü (Asel, Eylül, Ayhan) tüm becerileri bağımsızca sergileyebilirken, ikisi (Deniz, Çağrı) birer beceriyi yardımla gerçekleştirebilmekte, bir çocuk ise (Metin) üç beceriyi henüz gerçekleştirememekte, bir beceriyi de yardımla yapabilmektedir. Metin'in bireysel özelliklerinin ve sınırlı ilgisinin, bu iki beceride yetersiz gelişmeye yol açmış olabileceği söylenebilir. Bu nedenle, daha uzun sürecek sanat eğitimleriyle ve çocukların sınırlı ilgilerinin çoğaltılmasıyla bu üç beceriye yönelik gelişmelerin de sağlanabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, çocukların tamamının program sonunda sosyal-duygusal gelişim alanında ilerlemeler kaydettikleri ve programın uygulanması boyunca herhangi bir çocukta sosyal-duygusal gelişim açısından bir gerileme kaydedilmediği söylenebilir. Bu nedenle, çocukların sanat etkinlikleri süresince çeşitli sosyal-duygusal becerileri deneyimleme ve bunlarla ilgili yeterlilik kazanmalarında uygulanan sanat eğitimin katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki çocuklar, sanatsal uygulama yapmak için bir araya gelmiş/getirilmiş ve bir küçük grup olarak uzun bir süre boyunca ortak pek çok deneyimler yaşamışlardır. Bu deneyimlerin yaşandığı sınıf, müze, sergi salonu gibi farklı ortamlarda çocuklar dikkatle gözlemlendiğinde de tüm çocukların süreç boyunca sosyal-toplumsal gelişim alanında katkılar elde ettiklerine dair kanıtlar elde edilmiştir. Bu araştırmadaki programa katılmanın çocukların sosyal gelişimine yaptığı ilk katkı, bir topluluk içinde çeşitli yollarla *kendini ifade etmeyi* ve *iletişim kurmayı* pratik etmeleridir. Coşkun'a (2022) göre, görsel sanat eğitimi bir iletişim kurma yöntemi, Aydın ve Yıldız'a göre (2024) çocukların kendini ifade etmelerini kolaylaştıran bir etkinlik; Yedikardeş'e (2014) göre de, toplum ile ilişkileri güçlendiren çok önemli bir yoldur. Sanata katılan bir çocuk duygu ve düşüncelerini sanat aracılığıyla dile getirir ve özellikle yetersizliği olan bazı çocuklar için sanat, elde olan tek bir iletişim kurma seçeneğidir. Bu çocuklar sanata katılarak duygu ve düşüncelerini hem kendilerine hem de diğerlerine daha görünür biçime getirir (Probine, 2014). Sanatsal süreçlere katılmak bir sosyal etkinliktir. Çünkü bu süreçte çocuklar birbirleriyle konuşarak etkileşim, paylaşma, işbirliği yapma gibi sosyal davranışları deneyimleyerek sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirirler (Coates ve Coates 2006; Coşkun, 2022; İnci, 2022; Johnson, 2008; Mason, Steedly ve Thormann, 2008). Bu araştırmadaki tüm çocuklara, tüm süreçlerde açık uçlu sanat etkinlikleriyle kendilerini özgürce ifade edebilme fırsatı verilmiş ve hem etkinliklerde hem de

etkinliklerin sonunda KİF doldurarak kendilerini ifade etmeleri istenmiştir. Buna göre, dil-konuşma yetersizliği tanılı Asel'in sözel şekilde diğerlerinden daha az olmak üzere, tüm çocukların sanata ilişkin olsun ya da olmasın duygu, düşünce ve fikirlerini araştırmacıyla ve grupla sözel ya da görsellerden işaret ederek paylaşabildikleri gözlemlenmiştir.

Bu çalışmaya katılmakla sosyal-duygusal gelişim alanında en fazla gelişim kaydeden çocuğun ise hem araştırmacının hem de öğretmenin gözlemlerine göre yine dil-konuşma yetersizliği tanılı Asel olduğu düşünülmektedir. Asel, çalışmanın başlangıcında sosyal anlamda içe kapanık kişisel özellikler göstermekteydi. Dil-konuşma yetersizliği tanılı ÖG çocukların, olmayanlara göre daha zayıf sosyal becerilere sahip olabildiği (Özkazanç, 2017) bilinse de program süresince bir grup içinde kendini sanata ifade etmenin yolunu keşfeden Asel'in akranlarıyla daha yakın ilişkiler kurmaya başladığı fark edilmiştir. Asel'in sosyal-toplumsal alanda gelişim kaydetmesinde bu araştırmaya katılmasının önemli bir payı olduğu düşünüldüğü için Asel gibi ÖG farklı çocukların da sanata dâhil edilmeleri için bu araştırmanın cesaretlendirici olması gerektiği söylenebilir.

Araştırmadaki sosyal-duysal gelişim alanına özgü becerilerden en çok geliştiği gözlemlenen diğeri *işbirliği yapma* becerisidir. Sanatsal etkinliklere tek başına katılmak, örneğin yalnız başına çizim yapmak hem eğlenceli hem de yararlı olsa da, grup içinde çizim yapmanın da farklı pek çok yararları vardır (Kunnonen ve Chang-Kredl, 2017). Granö ve Turunen'e (2022) göre, bir toplulukta sanat yaparken çocukların akranlarıyla ilişkileri güçlenir ve bu süreçte yaşanan deneyimler sosyal açıdan daha yeterli bireyler olmalarını kolaylaştırır. Bu araştırmada uygulanan programda genel olarak sanat türleri ve teknikleri çocuklar tarafından bireysel olarak uygulansa da işbirliği yapmaları beklenen iki ana etkinlik yürütülmüş, bu ETK12 ve ETK40 etkinliklerinde çocuklardan bir grup içinde birlikte hareket ederek bir sanat projesi sürecini yönetmeleri beklenmiştir. Araştırmada sanat etkinlikleri uygulanmadan önce, çocuklardan dördü (Asel, Ayhan, Metin, Çağrı) kendi sınıflarında akranlarıyla herhangi bir işbirliği yapmamaktayken program boyunca akranlarla işbirliği yapılan durumların sıklığında da artışlar gözlemlenmeye başlanmıştır. İşbirliği becerisinde ilerleme kaydedilmesinin nedenleri arasında kaybetme ya da başarısızlık riski olmayan olumlu bir atmosferde sık sık (haftada üç gün) bir araya gelmenin, çalışmanın altı kişilik küçük bir grupla yürütülmesinin ve zamanla arkadaşlık ilişkisi geliştirilmesinin katkıları olduğu düşünülmektedir.

Dolayısıyla, araştırmada belirlenen sanatsal süreçlerde çocuklar arası işbirliği becerisinin arttığı bulgusunun alan yazını desteklediği söylenebilir.

Programın uygulanmasıyla birlikte geliştiği gözlemlenen sosyal-duygusal becerilerden bir diğeri, çocukların kendi aralarındaki ve çocuk-araştırmacı arasındaki *etkileşimlerin sıklığının artması*dır. Bir grup içinde sanatsal çalışmaların yürütülmesinin çocuklar arasındaki ilişkileri artırdığı, birlikte çalışma, paylaşma gibi çeşitli sosyal becerileri geliştirdikleri çeşitli araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır (Anderson ve Valero, 2020; Çevirgen vd., Gross, 2020). Bu araştırmadaki çocuklar arası etkileşimlere bakıldığında, çalışmanın başladığı ilk haftalarda etkileşimlerin neredeyse olmadığı fark edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan Ayhan ve Metin ile Deniz ve Asel, aynı sınıfta eğitimlerine devam etmektedir. Bu çocukların sınıf öğretmenlerinden alınan bilgiye göre, çocuklar kendi sınıflarında da ne birbirleriyle ne de diğer çocuklarla yakın ilişkiler kuramamaktadır. Bu araştırmaya başladıktan sonra ise, Ayhan ve Metin arasında daha fazla olmak üzere, bu dört çocuğun da olumlu etkileşim kurma sıklığında artışlar görülmüş, birlikte etkinlik yapmaktan keyif aldıkları gözlenmeye başlanmıştır. Ancak Metin, Ayhan'la olan arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesine rağmen sanat eleştirileri yaparken sıra bekleme becerisinde yeterli gelişme kaydetmediği için Ayhan söz aldığı anda *'Ben söyleyeceğim'* diye kızarak küsmüş ve arkadaşlık ilişkilerini sürdürmekte gönüllü olmamıştır. Ayrıca, Metin'in bir grup etkinliğinde ön planda olup diğer çocuklara liderlik etme isteği ve yeteneği olduğu da gözlemlenmiştir.

Deniz ve Asel arasında ise aynı sınıfta olmalarına rağmen yakın bir arkadaşlık gelişmemiştir. Asel'in dil-konuşma yetersizliği tanısının Deniz'le yaklaşmasına engel olduğu düşünülebilir. Çünkü Asel iki çocuğu birbirine yakınlaştıracak becerilerden biri olan sohbet etme becerisini sergileyememektedir. Ancak Asel sözel iletişim kurmasa da ve etkileşimi başlatan taraf olmasa bile herhangi bir çocuk bir etkileşim davranışı sergilediğinde ona olumlu yanıt vermiş, diğer çocuklarla pek çok kez etkileşimlere girmiştir. Örneğin, Gördüğünün Aynısını Çiz (ETK36) isimli etkinlikte, çocuklardan ikisi (Eylül-Asel) birbirinden habersizce birer kedi resmi çizmektedir. Kedisini çizmeyi tamamlayan Eylül, Asel'in de kedi çizdiğini fark ettiğinde *'Aaa'* diyerek çok şaşırmış, resim çizdiği kâğıdını Asel'in kâğıdına yaklaştırdığı sırada Asel de durumu fark etmiştir. Böylece, iki çocuk Eylül'ün *'Miyav miyav merhaba'* diyerek etkileşimi başlatmasıyla kâğıtlarını sallayarak kedilerini konuşturmuşlar ve birlikte gülüşmüşlerdir. Bunun gibi, çalışma grubundan bir otizm tanılı çocuk (Çağrı) etkinliklerde dikkatini işine

odaklayamadığında yerinden kalkıp sınıfta koşmaktadır. Araştırmacı, böyle bir talepte bulunmamasına rağmen Asel pek çok defa Çağrı'nın arkasından gidip, elinden tutarak onun yerine oturmasını ve etkinliğine dönmesini sağlamıştır.

Araştırmada, ayrıca, üç kız çocuğunun kendi aralarında ve erkek çocukların da kendi aralarında daha çok etkileşim kurdukları gözlemlenmiş, genel olarak tüm etkinliklerde kız çocuklarının kendi cinsiyetindeki akranıyla, erkek çocukların da kendi cinsiyetindeki akranın yanında oturmayı tercih ettikleri görölmüştür. Örneğin, kız çocuklardan birinin (Eylöl), *'Ben Asel'in yanında oturacağım. Erkeğin yanında oturmam'* gibi sözleri kayda geçmiştir. Araştırmadaki Bir Duvar Resim isimli (ETK40) etkinlikte ise araştırmacı duvara 100x140 cm boyutunda iki adet Kraft kâğıt yapıştırarak çocukların birlikte bir proje yürütmelerini istemiştir. Bu etkinlikte, çocukların birbirlerinden etkilenmemeleri kaçınılmazdır. Bu yönde bir yönerge verilmemesine karşın, kız çocukların birlikte kâğıdın bir tarafına yöneldikleri, erkek çocukların da grup olarak kızların olmadığı diğer tarafa yöneldikleri gözlemlenmiştir.

Etkileşimde olma konusunda benzer bir gelişme de, araştırmacı ve çocuklar arasındaki olumlu etkileşimlerin sıklığında gözlenmiştir. Araştırmacının, her çocuğun kendini özel ve değerli hissettiği bir çalışma ortamı yaratmaya önem vermesinin olumlu ilişkilerin gelişmesinde rol oynadığı düşünölmektedir. Araştırmacı, çalışılacak ortama gidip düzenlemelerini yaptıktan sonra çocukları etkinliğe davet etmek için onların sınıflarına her gittiğinde, çocukların tamamının sevinçle koşarak yanına geldiğini gözlemlemiştir (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 30). ÖG bir çocukla birlikte sanat yapmak, ebeveynlere çocuklarıyla, öğretmenlere de öğrencileriyle etkileşimlerini geliştirme fırsatları verir. Bu etkileşimler, sosyal etkileşimde yetersizlikten mustarip olan özellikle otizm tanılı çocuklar gibi özel çocukların da etkileşim kurma isteğini de artırabilir (Round, Baker ve Rayner, 2017). Bu nedenle, çocukların sanat eğitimcisini/öğretmenini sevmesinin, sanatı sevmelerini de kolaylaştıracadı ve öğretmenlerin ÖG çocuklarla etkileşim kuramayacakları önyargılarından çocukla birlikte sanatsal deneyimler yaşayarak uzaklaşabilecekleri söylenebilir. Araştırmacının bu gözlemleri, çocukların okul öncesi öğretmenlerince de onaylanmıştır. Araştırma sonunda yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmede Filiz öğretmen *'Gayet de güzel gittiğini düşünüyorum etkinliklerinizin. Sizi gördükleri zaman zaten koşarak geliyorlar yanınıza'* diyerek araştırmacı ve çocuk arasındaki olumlu etkileşimlerden söz etmiştir. Dil-konuşma yetersizliği tanılı çocuğun öğretmeni Seda öğretmen ise *'Okula uyumunda sanat*

etkinlikleri kolaylık sağladı’ diyerek uygulanan sanat etkinliklerinin, Asel’in okuluna ve arkadaşlarına uyum sağlamada rol oynadığından bahsetmiştir.

Araştırma süresince sosyal gelişim alanında gözlemlenen bir diğer olumlu gelişme de, *yetişkinden bağımsız çalışma* becerisinde yaşanmış, çocukların araştırmacıdan uygulama yaparken istedikleri yardım sıklığının giderek azaldığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın ilk haftalarında çocukların sıklıkla *‘Böyle mi yapacağım? Nasıl boyayacağım?’* gibi sorular sordukları ancak ilerleyen süreçlerde nasıl yapacaklarına dair kararlar verebildikleri ve araştırmacıdan bağımsız şekilde çalışma davranışlarında artışlar olduğu belirlenmiştir. Bağımsız çalışma sıklığı azaldığı için de dolaylı olarak çocukların özgüveninde ve kendi sanat çalışmaları ile gurur duymalarında artışlar olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, Bayer’in (2022) araştırmasıyla örtüşen şekilde, ÖG çocukların sanatsal süreçlerde kendilerine daha çok güven duymaya başlayacağı söylenebilir.

Çocukların sosyal-duygusal gelişimine ilişkin gözlemlenen bir diğer olumlu gelişme de çalışmaları sırasında gerektiğinde *kendi gereksinimlerini bildirerek yardım isteme* becerisidir. Araştırmanın başında beş çocuk sanat etkinliğinde bir sorun yaşadığında sınıf öğretmeni onu fark edinceye kadar bir yardım istememekteyken, araştırma boyunca zaman zaman gerektiğinde araştırmacıdan yardım isteme becerisini sergileyebildikleri durumlar kaydedilmiştir. Araştırmanın altı kişilik küçük grupla yapılması, sanat etkinliğinin doğası gereği doğru-yanlış olmadığının araştırmacı tarafından sıklıkla çocuklara hatırlatılması, zaman ilerledikçe birbirine alışma ve olgunlaşma bu becerinin ortaya çıkmasının nedenleri arasında sayılabilir. Ayrıca, bu araştırma yuvarlak bir masa etrafında toplanarak yürütülmüş, çocukların sanat etkinliklerini yaparken birbirini ve araştırmacıyı görecekları şekilde oturulmuştur. Bu oturma düzeninin, çocukların etkileşim sıklığının artmasında ve sosyal gelişim alanındaki diğer bazı becerileri kazanımlarında rolü olduğu söylenebilir. Granö ve Turunen’e (2022) göre, aynı masa etrafında bir araya gelmek, ilişkilerin kurulması ve güçlendirilmesi için önemlidir. Bir araya gelmek, bir gruba ait olma veya bir grup tarafından kabullenilme duygusunu hissetme fırsatı sağlar. Bu nedenle, ÖG çocuklarla sanat etkinlikleri yürütülürken öğretmenlerin çocuklar için en uygun oturma düzenini belirleyerek ve küçük grupla çalışmalar planlamalarının sosyal gelişim açısından daha yararlı olacağı söylenebilir.

Bu araştırmadaki ÖG çocukların sosyal-duygusal gelişimde çeşitli kazanımlar elde etmesinin bir diğer nedeni olarak çocukların kendini güvende hissettikleri bir sosyal ortamda sanatsal süreci deneyimlemeleri gösterilebilir. Althouse ve diğerlerine (2003) göre, bir öğrenmenin gerçekleşeceği içinde bulunulan sosyal ortam, öğrenmeyi tutumlardan ve inançlardan daha fazla etkiler ve çocuklar yalnızca hata yapmanın sorun yaratmayacağını bildikleri bir ortamda sosyal-duygusal olarak tam potansiyellerine ulaşabilirler. Bu nedenle, bir çocuğun resim yapabilmek için istediği rengi seçebileceğini ya da istediği bir rengi oluşturmak için farklı renkleri karıştırmasının bir sakınca yaratmayacağını bilmesi, sanatsal gelişim açısından oldukça önemlidir. Bu araştırma boyunca, çocuklara vurgulanan ‘*Bu çalışmanın sanatçısı sensin*’ ve ‘*Sanatta doğru-yanlış olmaz*’ yaklaşımlarıyla çocuklara sanatın bireysel bir ifade ediş olduğu fikri aşılanarak kendilerini ifade edebilmeleri için uygun sosyal ortam yaratılmıştır. Dolayısıyla, çocukların sosyal gelişiminde ilerlemelerin bu olumlu atmosferin de rol oynadığı düşünülmektedir.

Çocuklar, anaokullarında deneyimledikleri sanatsal süreçlerde olduğu gibi bu araştırmanın bir parçası olarak aileleriyle birlikte katıldıkları sanat müzesi gezisinde de sosyal gelişim açısından dikkatle gözlemlenmiştir. Deng’e (2015) göre, müzeler sosyal ortamlardır ve buraya yapılan ziyaretlerin ÖG çocukların hem sanatsal hem de sosyal gelişimlerini desteklediği bildirilmiştir. Sanat müzesinde yapılan gözlemlerde, kendileri için özenle hazırlanmış program ve materyaller sayesinde, çocukların dikkatlerinin gezi boyunca hiç dağılmadığı, bu nedenle aktif olarak programa katılabildikleri ve müzeyle ilgili etkinliklere katılırken karşılaştıkları herhangi bir zorluğun ortaya çıkmadığı görülmüştür. Ayrıca, etkinlik sonrasında toplanan KİF, müze ziyaretine yönelik çocukların tutumlarını, duygusal tepkilerini de açığa çıkarmıştır. Buna göre, çocukların tamamı müze ziyaretinden dolayı kendilerini çok mutlu hissetmiş ve yeniden müzeyi ziyaret etmek istemişlerdir.

Araştırmada sosyal-duygusal gelişim alanında gözlemlenen diğer beceri çocukların *sanata katılmaktan dolayı mutlu olup olmadıklarını yansıtabilmeleridir*. Sanatsal uygulamalar yapmak, ÖG çocukların/bireylerin kendilerini daha geniş bir yelpazede ifade etmelerine fırsat verir (Mahsan, 2021). Fox ve Schirmacher’e (2014) göre, sanat etkinlikleriyle ilgilenen çocuklar mutlu olur. Bu araştırmada, çocukların sanat etkinliği sürecinde hangi duygular beslediği, her bir sanat etkinliği sonunda kendilerine tek tek sorularak belirlenmiştir. Buna göre, programda yapılan 42 sanat etkinliği boyunca

çocukların süreçte %99,2 oranında ‘Mutlu-Çok Mutlu’ hissettiklerini bildirdikleri belirlenmiştir (Ayrıntı için: Araştırma Sorusu 1). Ayrıca, yürütülen bir etkinliği beğendikleri ve tekrar yapmak istedikleri neredeyse tüm etkinliklerin sonunda çocuklar tarafından dile getirilmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada belirlenen çocukların sanata katılmaktan dolayı mutlu oldukları bulgusunun alan yazını desteklediği açıkça görülmektedir. Araştırmada çocukların sanatsal süreçlerde ne hissettiklerini ortaya çıkaran bir diyalog, araştırmacı ve zihin yetersizliği tanılı bir çocuk (Metin) arasında geçmiştir:

Araştırmacı: (Sanat eleştirisi sürecinde elinde tuttuğu sanat eserini gösterir ve sorar) *Sanatçı neden böyle bir resim yapmış olabilir sence?*

Metin: *Neden yapmış sen söyle.*

Araştırmacı: *Efendim*

Metin: *İpucu ver.*

Araştırmacı: *Peki. Sen neden resim yaparsın?*

Metin: *Çünkü mutlu olurum.*

Araştırmacı: (Çocuğu onaylar) *Evet. Resim çizince mutlu olursun.*

Görüldüğü gibi, bu araştırmadaki çocuklar sanat yapmayı mutlu olmakla eşleştirmekte, sanatla meşgul olmaktan dolayı ne tür duygular hissettiklerini sözlü dil yetersiz gelişse bile yansıtabilmektedir. Sanatta yeteneği öğretmeni tarafından keşfedilen zihin yetersizliği tanılı Mahmut’a göre, ‘*Resim hayat gibidir, resim çizdiğinde duyguların rahat olur, üzüntünün varsa geçer*’ (Anadolu Ajansı, 2022). Benzer şekilde, zihin yetersizliği tanılı ressam Muhammet de kendisiyle yapılan bir röportajda, resim yaparken mutlu olduğunu söylemektedir (Haber Global, 2022). Kendini ve duygularını açıklayabilmek için sanat aracılığıyla bir çıkış yolu sağlandığında, çocukların genel refahı da artırılmış olur (Round, Baker ve Rayner, 2017). Dolayısıyla, bu araştırmada belirlendiği gibi çocukların duygusal alanda gelişimlerini destekleyici bir etkinlik olarak, tüm ÖG çocukların sanata yönlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu araştırma sırasında hiçbir çocuğun kendini baskı altında hissetmesine izin verilmeden başarı duygusunu tatmaları sağlanmış, uygulama sırasında özgür olabildikleri bir ortamda sanatsal çalışmalar yaptıkları için endişe, telaş, aşırı heyecan veya yetersiz hissetme gibi olumsuz duygular yaşanmamıştır. Sanat, evimizde, kıyafetimizde, müzede, yaşadığımız şehrin merkezinde kısacası modern kültürün önemli bir ögesi ve ayrılmaz bir parçası olarak her yerdedir. Peki, bir sanat eserine baktığımızda neler olur? (Pelowski, Markey, Forster, Gerger ve Leder, 2017). Tıpkı sanatı mutlulukla eşleştirmede olduğu gibi, sanat etkinliklerine katılımın üzüntünün/stresin azalmasıyla (Pearson, 2001) ya da

duyguların düzenlenmesiyle (Brown ve Sax, 2013; Menzer, 2015) de ilişkisi olduğunu bildiren çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Klinke'ye (2018) göre sanat, tüm çocukların yeteneklerine veya engellerine rağmen çeşitli mücadelelerini dışa vurmak için de davetkâr bir yoldur. Bu çalışmada, çocuklar genellikle sanat eseri incelemesinde incelenen reproduksiyonu sevdiklerini belirtmişlerdir. Ancak, 'Kaplumbağa Terbiyecisi' eserinin incelendiği sanat eleştirisi sürecinde (ETK31) çocuklardan sanat eserini korkutucu buldukları ve beğenmedikleri yorumu gelmiştir. Bu çalışmada gözlemlendiği gibi bir sanat eseri, izleyenlerin ruhuna dokunarak sayısız duyguyu ortaya çıkarabilir, farklı algılara ve fikirlere yol açabilir (Cotter, Rodriguez-Boerwinkle, Silver, Hardy, Putney ve Pawelski, 2024; Pelowski ve Akiba, 2011).

Araştırmada süreç boyunca sosyal-duygusal gelişim alanında izlenen farklı bir beceri ise çocukların *yeni ve alışılmadık sanat materyallerine ve tekniklerine olumlu tepkiler verme* becerisidir. Araştırma başlamadan önce çocukların okul öncesi öğretmenlerinin benzer sanat materyalleriyle ve benzer sanat teknikleriyle sanat eğitimi uyguladıkları (Ayrıntı için: Araştırma Sorusu 6), dolayısıyla da çocukların bunlarla tanışma fırsatı olmadığı için farklı sanat materyalleri veya teknikleri hakkında sınırlı deneyimlerinin olduğu belirlenmişti. Araştırma süresinde ise tüm çocukların daha önce tanışmadığı tüm sanat materyallerine ve tekniklerine olumlu yaklaştığı, bunlara olumlu tepkiler verdiği gözlemlenmiş, tüm materyaller ve yeni tekniklerin büyük keyifle deneyimlendiği görülmüştür. Bunun bir nedeni, tekniklerin, materyallerin yani sürecin çocuklar açısından duygusal herhangi bir tehdit içermemesi olabilir. Çocukların daha önce tanışmadıkları akrilik boya, sünger fırça, poster boyası veya damlalık gibi sanat materyallerini ilk kez gördüklerinde merak duygusuyla keşfetmeye çalışmaları ve daha önce deneyim sahibi olmadıkları bu programdaki tüm sanat tekniklerini uygularken sevmeleri ve süreçte mutlu hissetmeleri bu araştırmanın önemli bulguları arasındadır. Bu nedenle, tüm ÖG çocuklara sanatta farklı deneyimler sağlanması gerektiği ve sanatın onlara duygusal anlamda sağlayacağı refahtan yoksun bırakılmamaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma boyunca gözlemlenen önemli olduğu düşünülen diğer bir bulgu da, çocukların sanat etkinliklerine katılmakla birlikte giderek daha özgüvenli görünmeleri ve kendileriyle gurur duymalarıdır. Bu çalışmadaki çocuklar, kendilerini özel hissetmelerini sağlayan şekilde devam ettikleri sınıflarından alınmış, etkinlikler süresince hiçbir zaman bir yarış içine sokulmamış, gelişimleri doğrultusunda sanata katılmaları

teşvik edilmiş, tüm sanatsal çabalarına olumlu pekiştireçler verilmiş, ortaya çıkardıkları sanat ürünler bir sergi eşliğinde sevdiklerine sunularak başarı, motivasyon ve özgüven kazanmalarına yardım edilmiştir. Bu araştırmada belirlendiği gibi, sanatın ÖG çocukları duygusal açıdan beslediği, özgüven ve özsaygı geliştirmelerini kolaylaştırdığını bildiren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Bayer, 2022; Çalış, 2019; Eren vd., 2019; Geçen, 2015; Sedgewick, 2021; Sibanda ve Sibanda, 2022). Sibanda ve Sibanda'ya (2022) göre, ÖG çocuklar bir topluluk içinde kendilerini yetersizliği olmayan diğer çocuklarla karşılaştırabilirler. Bu kıyaslamada da kendilerine karşı olumsuz bir tutum beslemeyle, yaptıkları işin kötü olduğunu ve iyi iş üretmediklerini düşünmeyle sonuçlanabilir. Bu nedenle, çocuklar kendilerine olan güvenlerini genellikle kaybederler. Özgüvene ilişkin Sedgewick (2021) ise sanat eğitiminde çocuklara duygu ve düşüncelerini anlatma özgürlüğü verildiğinde, yeterlilik duygusunun artacağını ve özgüvenlerinde iyileşmelerin olacağını bildirmiştir. Çocuklar neler yapabildiklerini gördükçe ve yeteneklerini keşfettikçe bundan mutluluk ve gurur duyar (Fox ve Schirmacher, 2014). Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusunun alan yazınla paralel olduğu söylenebilir.

Sanat etkinlikleri süresince, çocukların kendi duygularını paylaşmasının yanı sıra izlenen diğer bir beceri *çeşitli sanat çalışmalarına ilişkin duyguların paylaşılması* becerisidir. Araştırmanın bir parçası olarak her etkinlik öncesi yapılan sanat eleştirilerinin analizi, çocukların sanat *eserlerine ilişkin duygularını yansıttıklarını*, bir esere ilişkin neleri bir eseri sevip sevmediklerini kolaylıkla paylaşabildiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada izlenmek için seçilmemesine rağmen, çocukların *karşısındakinin duygularını anlama* becerisinde de geliştiği ve araştırmanın duyguları anlama konusunda çocuklarda bir farkındalığa yol açtığı da gözlenmiştir. Örneğin, Eylül'ün baskı temalı etkinlikte (ETK14) işler istediği gibi gitmediği için üzgün olan akranını teselli etmeye çalışması veya farklı bir çalışmada (ETK39) üzgün olduğunu ifade eden seçeneği boyadığını gören bir akranına *'Aa, neden üzgünü boyadın'* diye sorması, çocukların sanatsal süreçlerde başkalarının duygularını da fark edebildiklerine örnek olarak verilebilir.

Başkalarının sanatını takdir etme becerisine yönelik yapılan analizde ise araştırmacı, sanat eleştirilerinde eleştiri basamaklarına uygun şekilde sorular sorduğunda tüm çocukların sanat eleştirileri boyunca kendileriyle tanıştırılan Türk ve yabancı sanatçıların figüratif ya da soyut eserlerini izledikleri, yapılan eleştirilere katılıp eserlere ilişkin duygu ve düşüncelerini belirttikleri/işaretledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca,

ebeveynlerle birlikte yapılan sanat müzesi gezisinde de çocukların tüm sanat eserlerini izlediği ve bunları beğendiklerini ifade ettikleri kaydedilmiş, müzenin sadece tek salonunun kullanılması planlanmışken çocukların diğer salonlardaki eserleri de görmek istedikleri, ebeveynlerin bu isteği olumlu yanıtladığı belirlenmiştir. Bu araştırma bulgularından hareketle, ÖG çocukların sanatı izledikleri, beğenilerini ifade ettikleri ve takdir edebildikleri söylenebilir.

Sanat etkinlikleri, çocuklara duygularını ifade etmek için fırsatlar sunmakla birlikte öğretmen ve ebeveyn gibi yetişkinlere çocukların duygularını anlama konusunda da ipuçları sunan önemli etkinliklerdir (Dere, 2019; Zakaria, Yunus ve Mohamed, 2021). Çalışma grubundaki Ayhan'ın serbest çizdiği ilk resimlerde kendini sayfada küçük ve belirsiz-cıllız çizgilerle resmedip ilerleyen zamanlarda resimlerinde daha belirgin çizgiler kullanması ve kendini sayfanın ortasına koyarak çizmesi özgüven geliştirdiğine örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla, gelişim alanlarının hepsinde gözlemlenen ilerlemelerin çocuğun özgüveni de artırdığı söylenebilir. Bir çocuğun kendine güven duyması, gelecekteki öğrenmelerin temeli olduğu için bu araştırmanın ileride çocukların duygusal iyi oluşlarına katkı yapabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki sanatsal sürecin diğer bir parçası olarak sosyal-duygusal gelişime katkısı gözlenen diğer bir etkinlik de program sonu sergisidir. Program sonu sergisi, çocukların deneyimlerini yansıtacak şekilde Dünya Sanat Gününde (15 Nisan) gerçekleştirmiş olan *özel bir sergi*dir. Bu sergiye çocuklar, çocukların tüm aile fertleri, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri davet edilmiştir. Sergi için hazırlık ve düzenlemeler, çocuklarla birlikte yapılmak istense de serginin gerçekleştiği günü içine alan haftanın çocukların ara tatilini kapsaması ve çocukların ek özel eğitim derslerinin olması nedeniyle, hazırlık çalışmaları sadece araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sergi süresince yapılan gözlemlerde de çocukların ebeveynleri, büyükanne ve büyükbabaları ya da kardeşleri gibi diğerleriyle iletişim kurdukları, öz güvenli göründükleri, topluluk içinde olmaktan keyif aldıkları ve kendileriyle gurur duydukları görülmüştür. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı düşünülen sergiye ilişkin gözlemler, araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle not alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 65):

‘... Sergi saati yaklaşırken büyük bir heyecanla misafirlerimi bekliyordum. Dakikalar geçmek bilmedi sanki. Ve açılış saati geldiğinde, hem çocukların hem de ailelerinin bu güne özel olarak hazırlanıp sergiye gelmeye başladıklarını gördüm. Hepsi de en şık kıyafetlerini giymiş, bu etkinlik için özenle hazırlanmıştı. Zaman ilerledikçe sergi salonumuz daha

da kalabalık oldu. Çocuklardan birinin nine ve dedesi dahi gelmişti. Onları tek tek karşıladıktan sonra, program boyunca neler yaptığımızı tek tek açıkladım. Ben daha sözlerimi bitirmeden çocuklarında gördükleri ilerlemelerden dolayı hepsi bana teşekkürlerini iletmeye başlamıştı bile. Gelen tüm misafirler büyük dikkatle beni dinledi. Çocuklarının çalışmalarına gururla bakıyorlardı. Misafirlerin çoğu için bu sergi, çocuklarının başarılarını görebildikleri ilk etkinlikti. Bol bol fotoğraf çekip çocuklarının çalışmalarına olumlu yorumlar yaptılar... Çocukların gelişimine katkı veren böyle bir süreç yaşadığım için ben de kendimle gurur duyuyorum’.

Özetle, çalışma grubundaki ÖG çocuklar hem bireysel hem de küçük grup olarak sanat etkinliklerine yüksek motivasyonla katılmış, genel olarak uygulamaların yapıldığı sınıf, müze ve sergi salonunun kurallarına uymuşlar, grup içinde birbirlerine saygılı olmuşlar, gerektiğinde materyalleri paylaşabilmişlerdir. Ayrıca, akranları sanat çalışması yürütürken kendi çalışmalarıyla ilgilenmişler, örneğin, diğer çocukların çalışmalarına müdahale etmemiş ya da çalışmalarını karalamamış/zarar vermemişlerdir. Bunun yanı sıra, sanatsal süreçlerde ortaya çıkan ürünlere ve bu ürünlerdeki farklılıklara saygı duymuşlar veya bir sanatçı tarafından yapılmış olan sanat eserini takdir edebilmişlerdir.

Bu araştırmada uygulanan sanat etkinliklerinin önemli bir parçası çocukların sanatla olumlu ilişki kurup sevmeleri ve duygusal olarak sağlıklı tepkilerini yansıtabilmeleridir. Bu çalışmada ÖG çocukların sanat yapma sürecinde yaşadığı duygulara ilişkin veri gözlem bulgularının yansıtıldığı GGF ve çocuklarca doldurulan KİF incelenerek elde edilmiştir. Bunun yanı sıra ÖG çocukların sorulmadan da kendiliğinden ifade ettikleri duygulara ilişkin sözel ya da sözel olmayan tepkileri, sanatın çocukların duygusal gelişim alanına yaptığı katkılar için alternatif birer veri kaynağı olmuştur. Çalışma grubunun sanatsal süreçleri değerlendirildiğinde, duygularını diğerlerine aktarabildikleri; sanata katılmakla ilgili duygularını paylaşabildikleri; tanıştıkları yeni sanatsal tekniklerin ve sanat materyallerinin tamamına olumlu tepkiler verdikleri; başkalarının eserlerine dair duygularını paylaştıkları ve onların sanatını da takdir edebildikleri gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle, araştırma boyunca sanat etkinlikleriyle ilgilenmenin çocukların ince motor, bilişsel, dil ve sosyal gelişimlerindeki tüm olumlu ilerlemelerle paralel şekilde duygusal gelişimde de olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, sanat eğitiminin ÖG çocuklara duygusal gelişim alanında önemli katkılarda bulunabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, ÖG çocuklarla sanatsal uygulamalar yapan yetişkinlerin, çocuklar arasındaki farklılıkları gözeterek ve eğitimin sosyal ortamda gerçekleşen işbirliğine dayalı bir deneyim olduğunu kabul ederek her çocuğu kucaklayacak şekilde planlama yapmaları gerektiği söylenebilir. Bu araştırmanın ilk başlarında çocuklar kendi aralarında selamlaşmaz, sanat çalışmaları hakkında konuşmaz veya sanat sohbetleri yapmazken, araştırmanın sonlarına doğru karşılıklı olumlu etkileşim ve iletişimlerin kurulduğunun görülmesi ve yukarıdaki sıralanan becerilerin gözlemlenmesi nedeniyle bu araştırmanın ÖG çocukların sosyal-toplumsal gelişim alanlarına olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir.

Öz-Bakım Becerilerinin Gelişimi

Bu çalışmada hazırlanan program süresince, araştırmanın ÖG çocukların öz-bakım becerilerine katkıları da gözlenmiştir. Araştırmada sanat eğitimiyle ilişkisi olduğu düşünülen ve izlenen öz-bakım gelişimine yönelik beceriler şunlardır:

- ÖBG1. Bir sanat etkinliği sonrasında gerektiğinde ellerini/yüzünü yıkar.
- ÖBG2. Bir sanat etkinliği sonunda sanat merkezini/çalışma alanını düzenler.
- ÖBG3. Bir sanat etkinliği özel koruyucu kıyafet giymeyi gerektiriyorsa giyer.
- ÖBG4. Bir sanat etkinliği sonunda varsa giyilen özel koruyucu kıyafeti çıkarır.
- ÖBG5. Bir sanat etkinliğinde yorulduğunda bir süre dinlenir.

Araştırma Öncesi Öz-Bakım Becerilerine İlişkin Bulgular. Araştırmanın başında doldurulan GGF'nin öz-bakımla ilgili maddelerine yönelik olarak araştırmacı, çocukları sınıflarındaki sanat etkinliklerinde gözlemlemiş ve öğretmenlerinden bilgi istemiştir. Tüm gözlemler ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler not edilmiş, araştırma öncesi ulaşılan tüm veri GGF'ye kaydedilmiştir. Çocukların araştırma öncesindeki öz-bakım gelişimiyle ilgili bulgular Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Öz-Bakım Gelişimiyle İlgili Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
ÖB1	+			+			+			+			+			+		
ÖB2	+			+					±	+			-				-	
ÖB3			±	+			+			+			+			+		
ÖB4			±	+			+			+			+			+		
ÖB5	+			Gözlenmedi			Gözlenmedi			+			-			+		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 46’da görüldüğü gibi, araştırma öncesinde öz bakım becerilerinin genellikle yerine getirildiği, tüm çocuklar tarafından yapılan becerinin *bir etkinlik sonrasında gerektiğinde ellerini/yüzünü yıkama* becerisi olduğu, henüz yapılmayan tek becerinin ise iki çocuk tarafından (Çağrı, Metin) sergilenemeyen *etkinlik sonunda sanat merkezini/çalışma alanını düzenleme* becerisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ÖB3,ÖB4 ve ÖB5 becerileri (kıyafet giyme-çıkarma-dinlenme) araştırma öncesi gözlemlerde araştırmacı tarafından gözlenemediği için bu üç beceriye ilişkin kodlama çocukların öğretmenlerinden alınan bilgiye göre yapılmıştır. Buna göre, Asel, Eylül, Ayhan, Çağrı ve Metin’in öğretmenleri çocukların sanat etkinliklerinde bir koruyucu kıyafet giyip çıkarabildiklerini, Deniz’in öğretmeni ise yardımla giyip çıkarabildiğini bildirmiştir. Deniz’in öğretmenin gözlemlerinin, okul öncesi dönemdeki çocukların motor becerileri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin varlığından söz edilen araştırmalarla (Sezici ve Akkaya, 2020; Yalçın, Başar ve Çetinkaya, 2017) tutarlı olduğu görülmektedir.

Bir sanat etkinliğinde yorulduğunda bir süre dinlenme becerisine yönelik ise Deniz, Ayhan ve Metin’in öğretmenleri çocukların sanat etkinliklerinde yorulduklarında dinlendiklerini, Çağrı’nın öğretmeni ise yorulduğunda sanat dışında başka şeylerle ilgilendiğini bildirmiştir. Asel ve Eylül’ün öğretmenleri ise bu beceriyi yansıtacak bir durumu henüz gözlemlemediklerini söylemişlerdir.

Çocukların *sanat merkezini/çalışma alanını düzenleme* becerisi incelendiğindeyse üç çocuğun (Deniz-Asel-Ayhan) sınıflarını etkinlikten sonra düzenledikleri, bir çocuğun (Eylül) zaman zaman temizliğe yardım ettiği, ikisinin (Çağrı-Metin) ise yardım etmedikleri belirlenmiştir. Bu beceriye ilişkin dikkat çekici bir nokta, aynı sınıfta yer alan Deniz ve Asel’in öğretmenlerinin sınıf temizliği ve düzeni konusunda hassas olması ve değişmeyen kuralını uygulamasıdır. Deniz ve Asel’in öğretmeni Seda öğretmen, çocuklar hakkındaki ilk bilgilerini paylaşırken ‘*Sınıfımda düzen çok önemlidir*’ diyerek sanat etkinliklerinden sonra sınıfı çocukların kendilerinin düzenlemesi gerektiği kuralını uyguladığını bildirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 3). Buradan yola çıkarak, öğretmenin düzen konusunda kural koymasının ve kararlı tutumunun, çocukların sanat etkinlikleri sonrasında sanat materyallerini ve sınıflarını düzenli tutmalarında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Araştırma Sonunda Öz-Bakım Becerilerine İlişkin Bulgular. Araştırmanın başlaması ile birlikte, çocuklar haftanın üç günü yapılan sanat etkinliklerinde öz-bakım

becerilerine yönelik dikkatle gözlemlenmiş ve araştırma sonunda da GGF her çocuk için yeniden doldurulmuştur. Araştırmanın tamamlanmasının ardından sanat portfolyoları incelenmiş ve çocukların öz-bakım gelişimiyle ilgili elde edilen gözlem bulguları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Öz-Bakım Gelişimiyle İlgili Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
ÖB1	+			+			+			+			+			+		
ÖB2	+			+			+					±			±			±
ÖB3			±			±			±			±			±			±
ÖB4			±			±			±			±			±			±
ÖB5	+			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 47’de görüldüğü gibi, araştırma sonunda çocukların sanat etkinliklerinde gerektiğinde araştırmacı tarafından bir yönlendirme ya da yardım yapılmadan da *ellerini yıkadıkları*; üç çocuğun araştırmacının sözel yardımıyla (araştırmacı tarafından yönerge verilmesi) etkinlik sonrası *temizlik-toplanma geçişlerini yaptıkları* ve çocukların tamamının fiziksel yardımıyla da bir *koruyucu kıyafeti giyip çıkarabildikleri* belirlenmiştir. Araştırma sırasındaki gözlemler ayrıca çocuklar arasından sadece Deniz’in gerektiğinde sanat etkinlikleri sırasında *yorulduğunda dinlendiğini* ortaya çıkarmıştır.

Çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları beklenen ve sanat eğitimiyle ilişkilendirilebilecek öz-bakım becerilerinden biri beden temizliği yapabilmeleridir. Bu araştırmada, çocukların etkinlikler sırasında veya sonunda gerektiğinde *ellerini/yüzünü yıkama* becerileri izlenmiştir. Buna göre, etkinliklerin uygulanmaya başlamasıyla birlikte suluboya, parmak boyası, akrilik boya veya kil temalarında bazı çocukların ellerinin kirlendiği gözlemlenmiş, el hijyeni konusunda araştırmacı bir hatırlatma/uyarı yapmasa da çocukların ellerini yıkamak istediklerini söyledikleri görülmüştür. Benzer şekilde, ellerine zaman zaman yapıştırıcı bulaştığında da kendiliğinden ellerini temizlemek istediklerini bildirdikleri gözlemlenmiştir. Araştırmadaki etkinliklerin uygulandığı ortamda bir lavabo vardır ama çocukların yetişemeyeceği bir yüksekliktedir. Uygulamaların yapıldığı sınıfın hemen dışında çocukların boy seviyesine uygun lavabolar bulunmakta ve çocuklar burada ellerini yardımsız yıkayabilmektedir. Ek olarak,

peçete ve ıslak mendil araştırma boyunca her zaman hazır tutulmuştur ve çocukların gerektiğinde el temizliğini yardımsız yapabildikleri belirlenmiştir.

Sanat eğitimiyle ilişkilendirilebilecek öz-bakım becerilerinden diğeri, yaşam alanlarında düzenleme yapabilme becerisidir ve bu araştırmada çocukların etkinliklerin sonunda *sanat merkezini/çalışma alanını düzenleme* becerileri takip edilmiştir. Araştırma süresince etkinliklerinin uygulandığı ortamı, çalışma grubu dışındaki okuldaki farklı çocukların da kullandıkları ve burada bırakılan materyallere zarar verildikleri gözlemlendiği için burada bir sanat merkezi oluşturulamamıştır. Bunun yerine büyük bir sanat kutusu hazırlanarak o gün kullanılacak sanatla ilgili tüm materyaller ve doldurulacak formlar içine konulmuş, bu kutu etkinliklerin yapıldığı yuvarlak masaya konarak bu masa bir sanat merkezi haline getirilmeye çalışılmıştır. Etkinliklerin uygulandığı ilk gün, tamamlanan etkinliğin sonunda sınıfı temiz, düzenli tutmak ve güzelleştirmek amacıyla ‘*Kullanılan tüm materyallerin sanat kutusuna kaldırılması*’ kural olarak belirlenmiş ve çocukların bu kuralı, yönerge vermeden de uyguladığı görülene kadar hatırlatılmıştır. Ancak, araştırma boyunca gruptaki çocukların bu kurala bazen uydukları bazen de uymadıkları görülmüştür. Örneğin, kullanılan bir keçeli kalemin kapağı yere düştüğünde çocuklar bazen kapağı kendiliğinden almış, bazen de sözel olarak bildirinceye kadar almamıştır. Ayrıca, çalışmalar tamamlanınca doldurdıkları KİF’leri kutuya koymaya gayret ettikleri ancak materyalleri sanat kutusuna koymadan da ortamdan ayrılmak istedikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, toplanma/temizlik konusunda değişken bir ilerleme kaydedilmiştir denilebilir.

Sanat eğitiminin öz-bakım becerilerine en büyük katkısı toplanma-temizlik geçişlerinin yapılması sırasında gözlemlenebilir. Okul öncesi sınıflarda öğretmenler, bir sanat etkinliğin ardından ortalığın çocuklar tarafından toplanmasına önem verirler (Özgün, 2021). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, öz bakım becerilerinin gerekliliğinin farkındadır ve temizlik, düzenli olma veya güvenlik kurallarıyla ilgili fikirlerini sorulduğunda söyleyebilirler (Koksalan, Yayan, Ulutas ve Emre, 2017). Bir sanatsal uygulama süresinde kirlenen eller ya da ortam, temizliğin başlaması için teşvik edici bir uyarana dönüşür, böylece sanatsal uygulamalar çocukların temizlik konusunda sorumluluk kazanmalarına dolaylı olarak yardım etmiş olur (Uçar, 2022). Bu araştırmada sanat merkezini/çalışma alanını düzenlemeye ilişkin değişken bir ilerleme gözlemlenmesi nedeniyle, sanat eğitimi süreçlerinde toplanma-temizlik kuralları gibi öz bakım

becerilerini geliştirecek daha kapsamlı ve planlı bir öğretim yapılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada gözlemlenen bir diğer öz-bakım becerisi etkinliğe başlarken veya etkinlik sonunda *koruyucu kıyafet (önlük) giyme* ve *çıkarma* becerisidir. Buna göre, uygulanan tüm etkinlikler süresince sadece bir kez ‘Artistik Çizgiler’ (ETK2) isimli etkinlikte tıraş köpüğü kullanıldığı için boyama önlüğüne gerek duyulmuş, farklı herhangi bir etkinlikte gerek duyulmadığı için önlük giyilmemiştir. Çocukların giymesi için araştırmacı tarafından getirilen uzun kollu önlüklerse bağımsız şekilde giymeyecekleri türde (çocukların önden kollarını geçireceği ve kollarını arkalarına uzatıp ipi bağlamasını gerektiren) bir önlüktür. Bu nedenle, çocuklara önlüklerini giyerken ve çıkarırken araştırmacı fiziksel yardım sağlamıştır. Ancak, okula geldiklerinde veya okuldan ayrılırken çocukların kendi ayakkabılarını veya ceketlerini yardımsız giyip çıkarttıklarını açıkça gözlemlemiştir. Bu araştırma kapsamında gözlemlenememiş olsa da, çocukların sanat eğitimi yardımıyla bir sanat etkinliğe uygun şekilde giyinme becerilerini kazanabildiklerine ilişkin farklı araştırma bulguları mevcuttur (Bulut, 2020).

Araştırmacının gözlemleri, ayrıca, bu araştırma kapsamında ele alınmasa da ÖG çocukların hijyen konusunda oldukça dikkatli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma Covid19 Pandemisi döneminde yürütüldüğü için tüm çocukların maskelerini taktığı, maskelerini çıkarmamaya dikkat ederek Pandemi dönemi hijyen kurallarına uydukları görülmüştür.

Özetle, öz-bakım becerilerine ilişkin veri değerlendirildiğinde, çocukların beden temizliklerine önem verdikleri, ancak toplanma-temizliğe ilişkin becerilerde ise düzensiz bir seyir olduğu görülmüştür. Uçar’ın (2022) araştırma bulgusuyla paralel şekilde, ÖG çocuklar kille çalışma, makasla kesme, çizim, boyama ya da baskı yapma gibi bu araştırmanın pek çok sürecinde hem bilişsel ve hem de ince motor becerilerde desteklenmiş, aynı zamanda da temizlik ve düzenleme yapma gibi öz bakım becerilerini pekiştirmeleri için onlara bir fırsat sağlanmıştır. Öz-bakım becerileri, yaşam kalitesini belirleyen, sosyal kabul konusunda özellikle ÖG çocuklar için önem arz eden bir alandır (Akhmetzyanova, 2014; Sezici ve Akkaya, 2020). Çocuklar doğduklarında anneye/birincil bakıcıya bağımlıyken, yaşları büyüdükçe ve bir okula devam etme süreleri arttıkça daha fazla öz bakım becerileri kazanırlar ve yetiştikine bağımlılık azalır (Kaçan, Ata, Kimzan ve Karayol, 2019). Dolayısıyla, ÖG çocukların başkalarının

yardıma gerek duymadan beden temizliği yapma, giyinme, toplanma ve düzenleme yapma süreçlerinde öz bakım becerileri gelişimlerinin desteklenmesinde sanat etkinliklerinden daha etkin şekilde yararlanılması gerektiği düşünülmektedir.

Yaratıcılık Gelişimi

Bu araştırmada, gelişimi desteklenen ve izlenen diğer gelişim alanı yaratıcılık gelişimidir. Yaratıcılık gelişimi kapsamında ele alınan beceriler şunlardır:

- YG1. Sanat materyallerini kullanarak kişisel ilgilerine, sorunlarına, meraklarına yönelik özgün çalışmalar yapar.
- YG2. Doğal/atık malzemeleri kullanarak özgün sanat çalışmaları yapar.
- YG3. Yaratıcı bir çalışma yapmak için akranlarıyla işbirliği yapar.
- YG4. Sanat çalışmaları sonunda ortaya çıkan ürünlerdeki farklılıklara saygı duyar.
- YG5. Çeşitli materyaller kullanarak bir sanat çalışmasını yeniden düzenler.
- YG6. Sanat çalışmalarını detaylandırır.

Araştırma Öncesi Yaratıcılık Gelişimine İlişkin Bulgular. Araştırmancın başında doldurulan GGF'nin yaratıcılık gelişimine ilişkin maddelerine yönelik olarak çocuklar kendi sınıflarında sanat etkinlikleri süresince izlenmiş ve öğretmenlerinden bu konuya yönelik bilgi istenilmiştir. Tüm gözlemler ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler harmanlanarak veri GGF'ye kaydedilmiştir. ÖG çocukların araştırma öncesindeki yaratıcılık gelişimine ilişkin bulguları Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Yaratıcılık Gelişimine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±
YG1		–		+				–			–			–			–	
YG2		–		+				–			–			–			–	
YG3	+				–		+				–			–			–	
YG4	+			+			+			+			+			+		
YG5		–			–			–			–			–			–	
YG6		–		+				–			–			–			–	

+: Yapar; –: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 48'de görüldüğü gibi, araştırma öncesinde çocukların sanat materyalleriyle ya da doğal/atık malzemelerle *özgün çalışmalar yapamadıkları* (n=5), yaratıcı çalışmalar sırasında akranlarla *işbirliğinin* olmadığı (n=4) ve sanat çalışmalarında *detaylara yer vermedikleri* (n=5) dikkat çekmektedir. Hiçbir çocuk tarafından yapılamayan tek beceri ise çeşitli materyaller kullanarak *bir sanat çalışmasını yeniden düzenleme* becerisidir.

Araştırma öncesi gözlemlerde, bir sanatçının sanat eseri/reprodüksiyonu kullanılarak bir etkinlik yapılmadığı ve sınıfta bir sanat etkinliği yapıldıktan sonra ortaya çıkan ürünün çocukların bireysel dosyalarına kaldırıldığı veya evlerine gönderildiği, dolayısıyla o çalışmayla daha sonra yeniden ilgilenilmediği ortaya çıkmıştır. Bunların dışında, öğretmenlerinden alınan bilgiye göre, tüm çocukların sanat çalışmaları sonunda ortaya çıkan ürünlerdeki *farklılıklara saygı duydukları* belirlenmiş ve dil-konuşma yetersizliği tanılı bir çocuğun (Asel) yaratıcılık alanında diğer çocuklardan daha iyi performans sergilediği göze çarpmıştır.

Sanat materyallerinin eksikliği sanat yapmayı engelleyen en önemli faktördür. Sanat materyalleri olmadan sanat olmaz ve sanatçının kendini ifade edebilmesi asla mümkün değildir (Mfon, 2017). Öğretmenler okullarda sanat etkinliklerini yürütürken genellikle en uygun koşulları sağlayarak, örneğin zaman, ortam ve sanat materyallerine kolay ve ucuz şekilde erişimi göz önünde bulundurarak uygulamak zorundadır. Öğretmenlerin bu gibi sınırlılıklarla karşı karşıya kalmaları, çocukların yaratıcılığına da ciddi anlamda engel olur (Bulut, 2020). Bu nedenle, bu araştırmada çocukların farklı sanat materyallerine kolaylıkla erişebilmesi için tüm sanat materyalleri araştırmacı tarafından temin edilmiş, materyale ulaşamama riski engellenerek hiçbir ÖG çocuğun sanat dışı kalmasına izin verilmemiştir.

Araştırma Sonunda Yaratıcılık Gelişimine İlişkin Bulgular. Araştırmanın uygulanmasıyla birlikte deneyimlenen süreçlerin ardından araştırmacı gözlemleri, görsel-işitsel materyaller, GGF, KİF ve sanat portfolyolarının incelenmesine göre, ÖG çocukların yaratıcılık gelişimiyle ilgili elde ettiği kazanımlar Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Yaratıcılık Gelişimine İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±	+	-	±
YG1	+			+			+			+			-			-		
YG2	+			+			+			+			-			-		
YG3	+			+			+			+				±				±
YG4	+			+			+			+			+			+		
YG5	+			+			+			+				±				±
YG6			±	+			+			+			-			-		

+: Yapar; -: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 49'a göre, araştırma öncesine göre yaratıcılık alanında herhangi bir çocukta yaratıcılık açısından araştırma öncesine göre bir gerileme olmadığı, tüm çocukların bireysel olarak çeşitli kazanımlar elde ettiği, bazı çocukların ise yaratıcılık alanına özgü belirlenen becerilerde henüz ilerleme kaydedemediği görülmektedir. Buna göre, Asel, Eylül ve Ayhan'ın yaratıcılık gelişimi alanında belirlenen becerilerin tamamını bağımsız olarak sergiledikleri, Deniz'in ise bazı becerileri sergilerken yetişkin desteğine gereksinim duyduğu gözlemlenmiştir. Çağrı ve Metin'in ise bu araştırma süresince yaratıcılık gelişimi alanında en az gelişme sergileyen iki çocuk olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırmada tüm çocuklar tarafından sergilenen tek becerinin sanat çalışmaları sonunda *ortaya çıkan ürünlerdeki farklılıklara saygı duyma* becerisi olduğu ve hiçbir çocuk tarafından yapılamayan bir becerinin olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Bu araştırmada yaratıcılık gelişimi alanında izlenen becerilerden ikisi *sanat materyallerini ya da doğal/atık materyalleri kullanarak kişisel ilgilerine, sorunlarına, meraklarına yönelik özgün çalışmalar yapma* becerileridir. Araştırma öncesi gözlemlerde, çocukların sınıflarında öğretmenlerinin yaratıcılığı besleyen sanat etkinlikleri yerine tüm çocukların aynı şeyi yapmalarını bekledikleri öğretmen merkezli yaklaşımla sanat eğitimi sürdürdükleri görülmüştü. Dolayısıyla da araştırmacı gözlemleri, çocuklardan sadece dil-konuşma yetersizliği tanılı Asel'in özgün ürünler yapabildiğini, diğer çocukların özgün ürünler yapmak yerine öğretmenlerince kendilerinden beklenen çalışmayı yapabildiğini ortaya koymuştu. Araştırmanın ilerlemesiyle birlikte yapılan gözlemler ise, çocuğun merkeze alındığı ve sanatçının *çocuğun kendisi* olduğu yaklaşımı yardımıyla araştırmanın çocuklara kattığı en önemli becerilerin sanatsal süreçlerde araştırmacıdan bağımsız olarak karar verme ve özgün ürün yapabilme becerileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çocukların yaratıcılık gelişimi alanında yol alma nedenleri arasında, etkinlikler sırasında çocukların özgür olması, cesaretlerini kırıcı bir tehdit unsurunun olmaması, olumlu geri dönüşlerin verilmesi, sunulan *"Bunun sanatçısı sensin, kendi istediğin şekilde yap"* yaklaşımı ve her hafta farklı tekniğin ve materyalin çocuklara tanıtılmasıyla deneyimlerinin zenginleştirilmesi sayılabilir.

Bu çalışmada yaratıcılık gelişimi gözlemlenen çoğu çocuğun çalışmanın başladığı erken dönemlerde, *'Bunu buraya mı yapıştırayım? Bunu böyle mi çizeyim? Olmuş mu? Böyle mi yapmalıyım?'* vb. türde sorular sormaktaydı (Araştırmacı Günlüğü, Sayfa 24, 25 ve 26). Bu araştırmada, araştırma boyunca, araştırmacı rehberli uygulamalar yürütülmüş, çocuklar ilham alabilecekleri sanat eserleriyle ve farklı tekniklerle

tanıştırılmış ve uygulamalar sırasında ne yapacaklarına kendilerinin karar verip yapmaları istenmiştir. Araştırmanın başlarında, çocukların öğretmen merkezli sanat etkinliği yürütülmesine alışkın olduğu görüldüğü için bazı çocukların yönlendirilme beklediği, 'Nasıl yapayım?' diyerek araştırmacının yönlendirmesini bekledikleri belirlenmiştir. Araştırmanın ilerlemesiyle birlikte çocukların özellikle Eylül ve Deniz'in farklı zamanlarda 'Bu resmin sanatçısı benim, istediğim gibi yapabilirim' diyerek özgün çalışmalarına devam ettiği ve çalışmalarını kendi istediği yönde ilerlettiği gözlenmiştir. Hatta Eylül bunu bir ebeveyn görüşmesi sırasında da sergilemiş, ebeveynlerini özgüveni konusunda şaşırtmış ve mutlu etmiştir. Navei, Akyem ve Diabour'un (2022) da belirttiği gibi ÖG çocuklar da sanat eğitimi ile yaratıcı potansiyellerini kullanabilir ve çizim, kil ve kâğıt işleri gibi ilgi çekici sanatsal çalışmalar üretebilirler.

Yaratıcılık gelişimde yol kat ettiği gözlemlenen dil-konuşma yetersizliği tanımlı Asel ve Ayhan'ın da tüm çalışmalarını araştırma ilerledikçe giderek artan şekilde detaylandığı, sanat materyallerini kullanarak kişisel ilgilerine ve meraklarına yönelik özgün çalışmalar yaptıkları gözlenmiştir. Sanat etkinlikleri, tamamen sözel iletişimle yürütülmeyen, çocukların kendilerini sözel olmayan yolla da ifade edebildikleri, yaratıcılık gelişimi alanında becerilerini artıran deneyimlerdir (Greene, 2023). Bu nedenle, Asel ve Ayhan'ın sanat yoluyla kendilerini daha kolay ifade edebildiklerini keşfettikleri ve bunu kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, araştırmanın sonunda yapılan ebeveyn görüşmelerinde de araştırmacının gözlemleriyle örtüşen şekilde, Asel ve Ayhan'ın ebeveynleri tarafından çocuklarının yaratıcılığında gelişmeler gördükleri bildirilmiştir.

Bu araştırmada yaratıcılığı diğer çocuklar kadar gelişemeyen üç çocuğun olduğunun gözlemlenmesi üç temel neden ile açıklanabilir: *Çocukların kendi sınıflarında yaratıcılığı geliştiren çalışmaların sınırlı şekilde yapıyor olması, çocukların bireysel özellikleri ve araştırmadan kaynaklı nedenler.*

Yaratıcılık alanında az gelişme sergilenmesinin ilk nedeni olarak *çocukların kendi sınıflarında yaratıcılık açısından sınırlı olarak değerlendirilen çalışmaların yapılması* gösterilebilir. Araştırmaya başlarken, çocukların okul öncesi öğretmenleri sınıf içinde gözlemlenmemiş, sadece çocuklarla ne tür sanat etkinlikleri yaptıkları yarı yapılandırılmış görüşmeler yardımıyla sorulmuştur. Araştırma öncesindeki bu görüşmelerde, sadece bir öğretmen ($\bar{x}=25$) ÖG çocukların yaratıcılığıyla ilgili görüş

bildirmiştir. ÖG çocuklar ve yaratıcılığa dair yapılan sınırlı vurgu, çocukların sınırlı yaratıcılık becerilerine sahip olduklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerce gerçekleştirdikleri sanat etkinliklerinin türüne ilişkin sınırlı sanatsal teknikler (boyama, yoğurma maddeleriyle çalışma vb.) paylaşılmıştır. Benzer şekilde, araştırmadaki çocukların öğretmenleri yaratıcılıklarına büyük katkı sağlayacak sanat müzesi, sanat galerisi gibi okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimler sağlamamakta ve baskı, kolaj, mozaik, kille çalışma, dikiş dikme, dokuma, sanat eleştirisi yapma, dijital araçlarla sanatsal çalışmalar yapma gibi sanat tekniklerine de yer vermemektedir. Bu da, sınıflarında farklı türde sanat tekniklerini uygulamadıklarını belgelemektedir. Okul Öncesi Eğitimi Programında yaratıcılığın gelişimine yönelik becerilere yer verilmekte ve çocukların özgün ürün yapmaları için onları farklı sanat türleriyle tanıştırmamanın öneminden söz edilmektedir (MEB, 2024). Araştırmada yer alan öğretmenlere ilişkin sınıf içi gözlemler yapılmamasına rağmen, bu araştırmadaki dört çocuğun öğretmeni olan iki okul öncesi öğretmenin (Seda ve Filiz öğretmeni), sanat etkinliklerinde hazır bir planı kullandıkları ve ortaya çıkarılan ürünleri her gün sınıflarının kapısının önündeki panolarda sergilendikleri görülmüştür. Büyük grup etkinliği olarak yapılan, farklılıkları gözlemleyen hazır planlarla ya da kalıplarla çocukların yaratıcılıklarına katkı yapılmasının mümkün olmadığı söylenebilir. Çünkü bu etkinliklerde çocuk, özgünlükten çok uzak şekilde sadece öğretmenin hazırladığı materyali kopyalamakta ya da gösterilen şeyi aynı şekilde çoğaltmaktadır.

Çocuklara gelişim dönemlerinde, sanatsal etkinliklerle çeşitli deneyimler ancak çevrelerindeki yetişkinlerin rehberliği ile kazandırılır. Öğretmenin ya da ebeveynlerin sanat eğitimi açısından bilgi ve deneyim eksiklikleri, sanat eğitimi uygulamada problemlere neden olabilir. En önemli problem de süreçten çok ürüne verilen önemdir (Arslan, 2014). Oysaki ÖG çocuklar sanatsal süreç yoluyla öğrenirler. Bu süreç, onları düşünmeye, hayal etmeye, odaklanmaya ve çaba göstermeye teşvik ettiği için değerlidir. Unutulmamalıdır ki çocuk sanatı her ne kadar bazı yetersizliklere sahip olsa da kendi değerlerine sahiptir (Rugmai, 2021).

Szyba'ya (1999) göre, öğretmenler bazı nedenlerden dolayı öğretmen merkezli sanat etkinliği yürütmekte ısrarcıdır. Bunlardan biri, hem sanat etkinliğinin hem de sonucun kendi kontrollerinde olmasıdır. Burada öğretmen rahattır. Materyalleri hazır, tam olarak çocuklardan ne geleceğini ve sonuç ürünün nasıl görüneceğini bilir. Ancak bu, çocukların yaratıcılığı açısından talihsiz bir durumdur. Çünkü etkinlik, çocukların

herhangi bir şey düşünmelerine izin verilmeden yürütülür ve çocuk kendini yeterince ifade edemez, yaratıcı olamaz. Bir öğretmen düşünün ki anneler günü kutlaması için krepon kâğıtlarını katlayarak yaptığı bir çiçeği bir pipetin ucuna yapıştırıp çocuklara gösteriyor. *‘Siz de ‘benimki gibi’ gibi bir kırmızı gül yapacaksınız’* diyor. Bu yaklaşım, çocuğun yaratıcı olmasına hizmet eder mi? Elbette ki hayır. Bu yaklaşım, çocuğun sadece ürüne odaklanmasına hizmet eder. Oysaki çocuk anneler günü için ne yapacağına kendisi karar veriyor olmalıdır. Dolayısıyla, sanat etkinlikleri süresinde yaratıcı olmalarını desteklemek için çocuklar eve götürmek üzere bir şey veya hediye bir eşya yapmaya zorlanmamalıdır (Isbell & Raines 2007).

Sanatsal becerilerin aksine, zekâ ile eşleştirilen kitap cümlelerinin ezberlenmesi gibi akademik beceriler bugünlerde daha çok saygı duyulan beceriler haline gelmiş ve sanatın önemli bir disiplin alanı olarak görülmesi fikrinden uzaklaşmaya başlanmıştır (Bekomson, 2021; dos Santos, dos Santos, de Santana Santos ve Assunção, 2014). Bunun nedeni, kısmen sınavlara yönelik politikalar. Birçok kişi sanatın, eğitimde önemli olduğuna inanırken diğer konuların öğretilmesi için daha yüksek bir öncelik vardır (Hanson, 2021). Ayrıca, sanatın katkıları öyle karmaşıktır ki bu, onu nicel şekilde ölçülemez yapar. Dolayısıyla, sanat nitel olarak ölçülebilir. Politika yapımcılar da nicel olarak ölçülebilen şeyleri değerli buldukları için sanata yeteri kadar önem verilmez (Cohen, 1974).

Resim yapmayı öğrenme gibi yaratıcı olma da öğrenilebilir bir beceridir. Bir öğretmenin *‘Çizmeyi henüz öğrenmedim’* demesi ile *‘Ben resim yapamam’* demesi arasında büyük fark vardır ve çocuklar bunu fark edecek kadar anlayışlıdır. Öğretmenleri sanatsal yeteneğin öğretilmez bir yetenek olduğuna inanıyorsa, çocuklar da buna inanırlar (Szyba, 1999). Bir sanat etkinliği süresinde, çocuklar materyallerle diledikleri şekilde meşgul olarak yaratıcılıklarını sergileyebilmeli ve geliştirebilmeli, öğretmen ise çocukların yaşadıkları süreçle ve etkinliği yaparken neler hissettikleriyle ilgilenmelidir (Arslan, 2014).

Yaratıcılığın az gelişmesinin ikinci nedeni olarak da çocukların aynılıkta ısrar, sınırlı ilgiler, kısa süreli dikkat becerileri, eğitim süresince tüm ilgisini sanat etkinliğine verememe gibi *kişisel özellikleri* gösterilebilir. Yaratıcılık gelişimi, çocukların çok yönlü, esnek, akıcı düşünceleri ve yeni durumlara, koşullara, oluşumlara uyum sağlamalarıyla gerçekleşir. Ancak, ÖG çocukların bu alandaki yetersizlikleri yaratıcılık gelişimlerini

sınırlandırabilir (Yılmaz, 2010). Çalışma grubunda yer alan zihin yetersizliği tanılı Metin'in, araştırma süresince neredeyse her etkinlikte sadece aynı figürü (horoz) yapmak istemesi deneyim eksikliğine bağlı olarak sınırlı ilgiye ve sanat etkinliklerinde esnek düşünmedeki yetersizliğine örnek olarak verilebilir. Ayrıca, bir çalışmada (ETK14) Metin çatal baskısı yaparken kâğıdına boya damlattığında çok sinirlenmiş, bunu kabullenmemiş, çalışmaya devam etmek istememiştir. Esnek düşünebilen bir çocuğun, bu lekeyi başka bir şeye dönüştürmesi beklenebilir ya da bu probleme ilişkin bir çözüm yolu arayıp denemesi beklenirdi. Benzer şekilde, Metin tasarım becerilerini sergilemesi beklenen ETK30 da çalışmasına yine horoz figürü eklemek istemiş ve araştırmacının önerdiği çalışmasının geliştirmekle ilgili fikirleri sinirlenerek reddetmiştir. Araştırmadaki çocukların zihinsel süreçlerindeki bazı yetersizlikleri, yaratıcılığa ait akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylara girme boyutlarında yetersiz kalmalarına neden olmuş olabilir. Bu araştırmadaki gibi zihin yetersizliği tanılı çocuklar, sınırlı ilgileri olduğunda hep aynı figürleri veya çizgi film karakterleri gibi nesneleri çizmeye eğilimli olur. Bu nedenle, öğretmen ve ebeveynler, çocukların deneyim eksikliğini azaltmak için sanat etkinliklerinde birinci elden yaparak yaşayarak öğrenme deneyimleri sağlamalıdır (Arslan, 2014).

Öğretmenlerce yaratıcı etkinliklere sınırlı yer verilmesi ve çocukların özelliklerinin yanı sıra, üçüncü olarak da, *araştırmadan kaynaklı nedenler* bazı çocukların yaratıcı becerilerde sınırlı gelişme sergilemesini açıklayabilir. Bu nedenler arasında, *araştırma süresinin* yaratıcılığı geliştirecek kadar yeterli olmadığı ve araştırma yapılan *ortamdan* kaynaklı nedenler sayılabilir. Bu araştırmadaki üç çocuğun yaratıcılık alanında diğerlerinden daha az gelişmesinin bir nedeni olarak uygulama süresinin becerilerini sergilemek için yeterli gelmemiş olabileceği düşünülebilir. Araştırma süresince, 14 hafta boyunca, çocuklara her hafta yeni materyallerle üç etkinlik ve yeni teknikler sunulmuş, çocukların kişisel ilgilerine ve meraklarına yönelik keşifler yapmak için farklı sanat materyallerinden ya da tekniklerinden yararlandıkları fakat bu keşiflerin araştırmacının getirdiği materyaller veya sunduğu tekniklerle sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca, bu üç çocuğun özgün bir ürün oluşturmak için materyal ve tekniklere ilişkin diğer üç çocuk kadar çaba harcamadıkları; sanat çalışmalarını genellikle detaylandırmadıkları; kendileri veya sanat materyalleri hakkında yaratıcı düşünemedikleri görülmüştür. Yaratıcılık konusundaki bir görüşe göre, çocuklar yaratıcıdır ancak okul ortamları kısıtlayıcı bir ortam olduğu için yaratıcılıklarını sergileyemezler; aksine yaratıcı davranışlarını okul

dışında, okulda olduğundan çok daha fazla sergilerler (Runco, Acar ve Çayırdağ, 2017). Bu araştırmada, çocuklar evlerinde gözlemlenmemiş, ebeveynlerinden ve özel eğitim öğretmenlerinden bilgi alınması yoluyla evde de/eğitim merkezinde de yaratıcı olabilecekleri yönde sanatsal çalışmalara yönlendirilmedikleri ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla, ÖG çocukların yaratıcılığını teşvik edecek çalışmaların hem evde hem de okulda yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın sınırlayıcı bir yönü de programda hazırlanan sanat etkinliklerinin uygulanması için çalışılan okul binasında estetik, ilgi çekici ve yaratıcı bir sanat uygulama ortamı yaratılamamış, okulun kütüphane sınıfından yararlanılmış olmasıdır. Bu sınıf da okuldaki tüm çocuklar tarafından sıklıkla ziyaret edildiği için araştırmaya uygun ortam yaratılması mümkün olamamıştır. Araştırmanın bir sanat atölyesine benzer şekildeki bir ortamda yürütülmesinin farklı bulgularla sonuçlanıp sonuçlanmayacağına ilişkin yeni araştırmalar yapılabilir ve yaratıcılığa ilişkin belirlenen bulguların çalışılan ortamın özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmayacağı incelenebilir.

Bir sanat sürecinin geçirileceği ortamın dekoru hayal gücünün sınırlarını belirleyen önemli etmenlerden biridir. Çünkü dekor, hayal gücüne sızar. Bu nedenle, sanatsal uygulama yapılacak atölye, sınıf vb. her neresi ise oraya konulacak eserler, kartpostallar hakkında iyice düşünülmeli ve bunlar düzenli şekilde değiştirilmelidir (Saltz, 2021). ÖG çocukların eğitim gereksinimlerini nerede alacağı ve bu ortamın nasıl düzenlendiği gereksinimlerinin karşılanması için iki anahtar noktadır (Sellman, 2012). Bu araştırmada etkinliklerin uygulandığı alanda bir sanat merkezinin kurulamaması veya çocukların kendi sınıflarında da bir sanat merkezinin olmamasının çocukların yarısının yaratıcılık gelişimindeki durağanlığını veya gelişim gözlenen diğer alanlar kadar gelişim gözlenmemesini açıklayabileceği düşünülmektedir. Ayaz'a (2020) göre, sanat eğitimi için bir atölye ortamının olmaması işleyişi olumsuz yönde etkiler. Benzer şekilde, Musneckiene (2020) de sanatsal açıdan zengin çevrelerin çocukları olumlu etkilediğini, onları motive ettiğini, ilgi alanlarını belirlemeye ve yaratıcılık geliştirmelerine yardımcı olduğunu bildirmiştir. Ancak, bu araştırmanın yapıldığı okul gibi, pek çok okul öncesi kurumda/programda sanatsal çalışmalar için ayrılmış özel bir sanat atölyesi yoktur ve sanat eğitimi almış bir uzmanla (*atelierista*) çalışma fırsatı ne yazık ki bulunmaz (Zimmerman ve Zimmerman, 2000).

Sonuç olarak, araştırmanın çalışma grubundaki tüm ÖG çocuklar, üçü (Asel, Eylül, Ayhan) diğerlerinden daha fazla olmak üzere, yaratıcılık açısından kendi hızlarında az ya da çok gelişme kaydetmiştir denilebilir. Bu gözlemler, araştırma sonunda yapılan ebeveyn görüşleriyle de uyumludur. Araştırmacı tarafından yaratıcılık alanında diğerlerinden daha çok geliştiği gözlemlenen üç çocuktan ikisinin ebeveyni, bu araştırma ile çocuklarının yaratıcılık becerilerinin geliştiğini düşünmektedir. Ek olarak, araştırmacının gözlemlerine göre daha az geliştiği düşünülen çocuğun ebeveyni de çocuğunun bu araştırmaya katılmasıyla birlikte çocuğunda eskiye oranla daha fazla yaratıcı beceriler gördüğünü bildirmiştir. Uygulamalar sırasında yaratıcılığını sergileyememiş olsa da okul dışında/evde sergilemiş olabilir.

Sanatta farklı fikirler üretebilmek için fırsat buldukça galerilere, müzelere gidip ya da reproduksiyon resimleri görüp farklı ressamın eserlerini incelemek gereklidir (Ergen, 2012). Bu araştırmadaki çocuklara her etkinlikte farklı sanat eserlerinin reproduksiyonları gösterilmiş, gerekli sanat materyalleriyle destekleyici bir ortamda rehber olunmuş ve gelişimleri izlenerek bazı ÖG çocukların yaratıcılık becerilerinde gelişme görülmüştür. Dolayısıyla, bu gibi kaynak ve destekleyici ortamların, ÖG çocukların yaratıcı gelişimlerine olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir.

Estetik Gelişimi

Bu araştırmada, çocukların gelişiminin her yönüne eşit önem verilmiş ve programın çocukların estetik gelişimlerine de hizmet edecek şekilde etkinlikleri kapsamına dikkat edilmiştir. Çocuklarda estetik gelişimin gerçekleşmesi için mutlaka sanatla tanıştırılmaları, sanatı izlemeleri, sanat ve güzellik hakkında konuşma fırsatlarına (sanat eleştirisi) sahip olmaları gereklidir. Estetik gelişim, bir anlamda eserlere ve güzelliğe olan doğal bir duygusal tepki verıştır (Schirmacher, 2017). Bu nedenle, araştırmada tanınmış Türk ve yabancı sanatçılar ve çeşitli eserleri belirlenmiş, süreç boyunca her etkinlikte sanat eleştirisi yöntemiyle eserler incelenmiştir.

Bu sanat eleştirilerinde çocuklar, sanat eserlerinin sanatsal öğeleri ve görsel imgeleri hakkında tartışmaya ve estetik yetiler kazanmaya teşvik edilmiştir. Çocukların farklı sanat teknikleriyle ve çeşitli kültürlerdeki sanat eserleriyle deneyim sahibi oldukça bunlara ilişkin farkındalık geliştirebilecekleri, açık fikirli olmaya, hoşgörü sahibi olmaya dair bir anlayış geliştirebilecekleri öngörülmüştür. Ayrıca, süreçte gördükleri/izledikleri bu reproduksiyonlardan ilham alıp hayal güçlerini zenginleştirebilecekleri ve kendi özgün

tarzlarını geliştirebilecekleri sanat etkinlikleri uygulanmıştır. Program süresince çocukların estetik gelişimleri kapsamında ele alınan beceriler şunlardır:

- EG1. Kendi sanat çalışmasından memnuniyet duyar.
- EG2. Günlük yaşamındaki güzellikleri söyler/gösterir.
- EG3. Çevresini kendince güzelleştirmek için çeşitli düzenlemeler yapar.
- EG4. Bir sanat eserini neden güzel bulduğunu kendince açıklar.
- EG5. Kendi kültürüne ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder.
- EG6. Diğer kültürlerle ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder.

Araştırma Öncesi Estetik Gelişimine İlişkin Bulgular. Araştırma öncesinde performanslarının belirlenmesi için çocuklar araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, öğretmenlerinden bilgi alınmış, estetik gelişimiyle ilgili tüm bu veri GGF'ye kaydedilmiştir. Ardından formlar, çocukların portfolyolarına ayrı ayrı konularak araştırma sonrası yeniden incelenmek üzere kaldırılmıştır. Çocukların araştırma öncesindeki estetik gelişimiyle ilgili bulgular Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50.

Araştırma Öncesi Gözlemlenen Estetik Gelişime İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±
EG1	+			+			+			+			+			+		
EG2	+			+			+			+				±				±
EG3	+			+			+			+			–			–		
EG4	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
EG5	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		
EG6	Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi			Gözlenmedi		

+: Yapar; –: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 50'de görüldüğü gibi, çocukların bazı becerileri araştırma öncesinde de yapabildiği, bazılarını yapamadığı, bazılarını ise yardımla sergileyebildiği belirlenmiştir. Buna göre, *günlük yaşamdaki güzellikleri söyleme/gösterme* becerisini Metin ve Çağrı öğretmenleri sorduğunda yapmakta, diğerleri ise sorulmadan da gün içinde bu beceriye ilişkin davranışlar sergilemektedir. Benzer şekilde, Metin ve Çağrı *çevreyi güzelleştirmek için çeşitli düzenlemeler yapma* becerisini henüz sergilememekte, diğer çocuklar sergileyebilmektedir. Bunların dışında, öğretmenlerden alınan bilgiye göre çocukları herhangi bir sanat eseriyle karşılaştırmadıkları için çocukların EG4, EG5 ve EG6 numaralı becerileri gözlemlenememiştir (*Bir sanat eserini neden güzel bulduğunu kendince açıklama, kendi veya diğer bir kültüre ait kültürüne ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade etme*). Dolayısıyla, çocukların sınıflarındaki

etkinliklerde sanat eserlerinin estetik unsurlarına ilişkin bir yorum yapabildikleri ya da kendi veya diğer kùltürlere ait sanat mirasını beğendiklerini ifade edebildikleri gör÷lmemiştir.

Çevresini güzelleştirme becerisine ilişkin araştırma öncesi gözlemlerde dikkat çekici bir bulguyla karşılaş÷lmıştır. Çalışmadaki bir öğretmen (Seda öğretmen), ilk gözlemlerde araştırmacıya *'Sınıfının bir proje kapsamında Bakanlık tarafından yeni okul demirbaşları ve araç gereçlerle donatıldığını, sınıfının çok güzel olduğunu, çocukların sınıfı temiz ve düzenli kullanmalarına çok önem verdiğini, bu konuda kurallar koyduğunu'* bildirmiştir. Bu nedenle de, sınıfından bu çalışmaya katılan dil-konuşma yetersizliği tanıılı Asel ve zihin yetersizliği tanıılı Deniz'in çevrelerini güzel tutmak için özenli davrandıklarını söylemiştir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin güzel olan bir çevre yaratmak amacıyla çeşitli yönlendirmeler yaparak ÖG çocukların estetik gelişiminde önemli rol oynadığı yorumu yapılabilir.

Araştırma öncesindeki gözlemlerde araştırmacı tarafından gözlemlenemeyip öğretmenlerinden bilgi istenen başka beceriler de olmuştur. Bunlardan biri *kendi çalışmasından memnuniyet duyma* becerisidir. Araştırmacı ilk gözlemlerinde üç çocuğu, Ayhan, Çağrı ve Metin'i, kendi sınıflarında sanat etkinliklerini uygularken gözlemlediğinde çocukların bu beceriyi sergilediğini görmemiş ve öğretmenlerine buna ilişkin soru yöneltmiştir. Öğretmenler her ne kadar çocukların bu beceriyi sergilediklerini söyleseler de araştırmacı, çocukların kendi öğretmenleri ne şekilde yönerge verdiyse sanat etkinliğini o yönde uyguladıklarını, çalışmalarıyla duygusal bağ kurmadıklarını, bunlar hakkında konuşmadıklarını ve çalışmaları bitince dosyalarına kaldırdıklarını görmüştür. Başka bir deyişle, bu üç çocuğun sanat etkinliklerini bir görev gibi gördüklerini ve tamamlamak için çalışıyor gibi göründüklerini gözlemlemiştir.

Çocuklara sanat beğenisi geliştirmelerini öğretmek, aslında gör÷ndüğü kadar zor değildir. Ebeveynler, bazen farkında olarak bazen de olmayarak çocuklarına estetik pek çok deneyimler sağlar. Çocuklarıyla sanat materyalleri, sanatçılar, sanat ürünlerinin/eserlerinin nasıl yapıldığı hakkında konuşan yetişkinler, çocuklarının sanat dili gelişimini besler ve sanat yapmaya karşı ilgi duymalarını sağlamış olur (Danko-McGhee, 2006). Bu çalışmada neredeyse tüm etkinliklere, ünlü Türk ve yabancı sanatçılara ait sanat eserleri eşliğinde sanat eleştirisi yapılarak başlanmıştır. Ayrıca, programın bir etkinliği olarak çocuklar sanat müzesine götür÷lerek orada gerçek sanat

eserlerini görmeye ve bunlar hakkında konuşmaya teşvik edilmiştir. Türk sanatçılara ait eserler tanıtılırken ‘*Bunun sanatçısı Türk*’ denilmiş, eseri kendi kültürümüzün bir parçası olarak tanıtılmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde, yabancı bir sanatçıya ait eser seçildiğinde de ‘*Bunun sanatçısı yabancı*’ denilerek farklı bir kültürden olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, sanat eleştirilerinde eser hakkında aşağıdaki gibi sorular sorularak güzelliğe ilişkin fikirleri elde edilmiş ve sanat beğenisi geliştirmelerine yardım edilmek istenmiştir:

- Bu resmi sen yeniden yapsaydın nasıl eklemeler yapardın?
- Bu resmi evinin neresine asmak isterdin?
- Bu eser sana ne hissettirdi?
- En çok neresini beğendin?
- (Çocuk beğenmediyse) Beğenmediğin neresi bu resimden çıkarmak istersin?

Bu gibi sorularla yapılan sanat eleştirilerinde çocukların bir esere öylece bakıp geçmek yerine esere yorum yapabilmelerine, bu sanat eserini neden güzel bulduğunu açıklamalarına, sanatçının hangi çizgileri kullandığını bulmalarına ya da çizgilerini hangi şekillere-desenlere dönüştürdüğünü keşfetmelerine yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Araştırma Sonunda Estetik Gelişimine İlişkin Bulgular. Tüm araştırma boyunca geçirilen sanatsal süreçlerin ardından araştırmacı gözlemleri, görsel-işitsel materyaller kayıtları, GGF, KİF ve sanat portfolyolarına göre, estetik gelişimi alanında elde ettiği kazanımlar Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51.

Araştırma Sonunda Gözlemlenen Estetik Gelişime İlişkin Beceriler

Beceriler	Deniz			Asel			Eylül			Ayhan			Çağrı			Metin		
	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±	+	–	±
EG1	+			+			+			+			+			+		
EG2	+			+			+			+			+			+		
EG3	+			+			+			+					±	+		
EG4	+			+			+			+			+			+		
EG5	+			+			+			+			+			+		
EG6	+			+			+			+			+			+		

+: Yapar; –: Henüz Yapamaz; ±: Yardımla Yapar

Tablo 51’e göre, sadece otizm tanılı bir çocuğun (Çağrı) çevresini güzelleştirmek için çeşitli düzenlemeleri yardımla yaptığı, bunun dışındaki tüm becerilerin tüm çocuklar tarafından sergilendiği görülmektedir. Ayrıca, araştırma öncesiyle (Tablo 51) bir karşılaştırma yapıldığında, araştırma sonunda çocukların var olan estetik becerilerini korudukları ve araştırmanın yapılmasından dolayı herhangi bir becerinin olumsuz

etkilenmediği görülmektedir. Dolayısıyla, araştırmanın sonunda ele alınan tüm becerilerin ‘Yapar’ olarak kodlanması, program süresince uygulanan sanat etkinliklerinin çocukların estetik gelişimlerine yardım ettiğinin bir göstergesi olduğu kabul edilebilir.

Bu araştırmada ÖG çocukların sürekli şekilde güzel sanat eserlerine maruz kalmaları sağlanmış, güzelliği takdir etmeleri, sanat ve güzellik hakkında konuşabilmeleri için hazırlanan etkinlikler standart şekilde uygulanmıştır. Bu rutin süreçte, araştırmacı buluşmaya her etkinlik için farklı bir sanat eseriyle gelmiş, çocukların bu esere dikkatle bakmalarını istemiş, bu eserdeki renk, şekil, çizgi gibi ayrıntıları fark ederek betimlemelerini beklemiş, ardından da bu esere ilişkin çeşitli duygularını paylaşmaları için sanat eleştirileri yapılmıştır. Sanat eleştirilerinde, esere ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek için çeşitli çocuklara çeşitli açık uçlu sorular yöneltilmiştir. ‘*Bu resimde neleri beğendin? Beğenmediğin bölümler var mı?*’ gibi sorularla eserde en çok neyi beğendiklerine ya da esere ilişkin beğenmedikleri noktalar belirlenmiştir. ‘*Bu resmin sanatçısı sen olsan nereleri değiştirmek istersin? Neler eklemek isterdin? Neden?*’ gibi sorularla da bir sanat eserinin birdenbire ortaya çıkmadığı, bir emek ve süre sonunda ortaya çıkabildiği vurgulanmaya çalışılmış, çocukların bir eseri nasıl farklılaştırmak istediklerine yönelik bulgular elde edilmiş ve böylece bir sanat yapım sürecine teşvik edilmişlerdir. ‘*Bunu evinin neresine asmak istersin?*’ sorusuyla da sanat eserinin çocuk için anlamı veya estetik bir obje olarak biçtikleri değer belirlenmek istenmiştir. Ayrıca, küçük grup içinde yapılan bu sanat eleştirilerinde güzelliğe ilişkin diğerlerinin de fikirlerini duyup farklı iç görüler kazanabilecekleri öngörülmüştür.

Araştırma boyunca ÖG çocukların estetik gelişimi kapsamında, ele alınan becerilere yönelik çok sayıda örnek olayla karşılaşılmıştır. Araştırmada çocukların estetik gelişimlerine yaptığı katkısı gözlemlenen bir beceri *kendi sanat çalışmasından memnuniyet duyma* becerisidir. Otizm tanılı bir çocuğun (Çağrı) yaptığı bir etkinliği tamamlamasının ardından ‘*Resmimi as, duvara as*’ demesi çocuğun çalışmasını sergilemeye değer bulduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Benzer şekilde, zihin yetersizliği tanılı bir çocuğun (Metin) katıldığı birinci etkinlik hariç, tamamında etkinlik sonrasında süreci değerlendirdiği noktada, kollarını havaya kaldırıp o etkinliği ‘*Çok sevdim*’ diye haykırması kendi sanat çalışmalarından memnuniyet duyduğunu gösterdiğinin bir işaretidir. Araştırma sürecinde, çocuklara ‘*Bu çalışmanın sanatçısı sensin. Kendine göre çalışmana eklemeler ya da süslemeler yapabilirsin*’ yönergelerinin

verilmesiyle bazı çocukların çalışmalarını güzelleştirmek için eklemeler yapmaları estetik tavırlara veya tepkilere birer örnek teşkil edebilir.

Bunun gibi, *günlük yaşamındaki güzellikleri gösterme/söyleme* becerisine örnekler araştırmacı günlüğüne alınan notlardan elde edilmiştir. Buna göre, bir etkinlik öncesinde Eylül'ün, araştırmacının giydiği kazağa dokunarak '*Kazağın güzelmiş, beğendim. Yumuşacıkmış*' dediği ya da başka bir buluşmada ilk defa elbise giydiği o gün için '*Ben bugün çok güzel olmuşum. Saçıma ördüm sen beğen diye*' dediği ve kendince güzel bulduğu nesneyi açıklayarak takdir ettiği belirlenmiştir.

Çevresini kendince güzelleştirmek için çeşitli düzenlemeler yapma becerisine ilişkin, çocukların yere düşen keçeli kalem kapaklarını alıp takmaları, Asel'in çalışmalar sonrasında masanın etrafına dağılan kâğıt atıklarını toplamak istemesi çevrelerini güzelleştirmek için çabaladıklarına işaret etmektedir. Deniz'in de güzel yazı yazma sanatı olarak isimlendirilen Yazıyla Sanat (ETK24) isimli kaligrafi etkinliğinde kendine sorulan '*Sizin evde güzel olan şeyler neler?*' sorusuna '*Bizim evde güzel olan şey meyve ve sebzelerdir*' diye cevap vermesi çocukların estetik beğenilerini ifade ettikleri durumlara birer örnek olarak gösterilebilir.

Bu çalışmada kullanılan sanat eserlerinin reproduksiyonlarının yanı sıra zaman zaman kaynak olarak kullanılan resimli çocuk kitapları da çocukların hem sanat teknikleri hakkında çeşitli örnekler görmesine hem de estetik beğeni geliştirmelerine yardım etmiştir. Örneğin, 'Bir Renk' veya 'Kâğıttan Şehir' isimli öykü kitapları eşliğinde renk, şekil, origami gibi sanatsal öğelerin ve tekniklerin kullanımına ilişkin sanat sohbetleri yapılmış hem de '*Bu sayfadaki resmi/çizimi güzel buldun mu?*' soruları sorularak çocukların eserin/resmin/çizimin ilişkin estetik unsurlarına dikkatle bakmalarını ve beğenilerini ifade etmelerini sağlamıştır.

Ele alınan becerilerden *kendi kültürüne ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder ve diğer kültürlerle ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder* becerilerine ilişkin olarak ise çocukların kendi kültürüne ve diğer kültürlerle ait sanat mirasını beğendiklerini ifade etmeye başladıkları da gözlemlenmiştir. Bu iki amaç doğrultusunda çocuklara çeşitli kültürlerle ait sanat eserlerinin tanıtılması yoluyla sanat eserleri beğenilerine sunulmuştur. Örneğin, dokuma temalı etkinlikte, kendi kültürümüze ait bir kilim örneği gösterilmiş ve '*Bu kilimi beğendin mi? Sizin evde kilim var mı? Bu kilimi evinizde görmek ister miydin*' diye sorularak beğenileri öğrenilmek istenmiştir. Her

etkinliğin başında yapılan sanat eleştirilerinde yabancı sanatçıların eserleri tanıtılırken sanatçının ismi söylenmiş, fotoğrafı gösterilmiş, *'Bunu yapan sanatçı, yabancıdır. ...'* diyerek devam edilmiş, farklı kültürün bir ürünü olan bu eser incelenmiştir. Ayrıca, diğer kültürlerle ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder becerisine yönelik ilginç bir diyalog da yaşanmıştır. Araştırmacı 'Müzedeki Bir Gün' isimli (ETK42) etkinlik öncesinde Müze isimli çocuk kitabını çocuklara tanıtırken *'Bunun yazarı yabancı'* diye açıklayarak söze başlamıştır. Okumaya geçtiğinde ise zihin yetersizliği tanımlı bir çocuk (Deniz), araştırmacının kitabı Türkçe dilinde okuduğunu anlayınca *'Yabancı demiştin ya İngilizce değilmiş kitap'* diyerek karşılık vermiştir. Araştırmacı da kitabın yazarının yabancı olduğunu ama içeriğin Türkçe'ye çevrildiğini bildirmiştir. Bu örnekten anlaşıldığı üzere zihin yetersizliği olan bu çocuk, Türk-Türk olmayan/yabancı ayırımını yapabiliyor.

Araştırma boyunca çocukların sanata ilişkin en çok hoşlandıkları noktalar incelendiğinde de, Deniz, Asel ve Eylül'ün yeni sanat materyalleriyle tanışmayı, tanıştıkları sanat materyallerini incelemeyi, bunlarla çeşitli yeni keşifler yapmayı denemeyi; Asel'in araştırmacıya yardım etmeyi; Eylül'ün araştırmacıyla birlikte bireysel olarak sanat etkinliği yürütmekten hoşlandığı belirlenmiştir. Bunun gibi, Ayhan ve Asel'in dil-konuşma yetersizliği tanımlı bulunduğu için yaptıkları sanat çalışmasıyla kendini ifade edebildiğini görmeyi, Ayhan'ın araştırmacıdan sürecine ilişkin olumlu geri bildirimler almayı; Çağrı'nın kendi sınıfından başka bir sınıfta ve farklı bir kişiyle (araştırmacıyla) çalışabildiği için öğretmenin onu tebrik etmesinden keyif aldığı görülmüştür. Metin'in ise ilgilendiği tek şeyi (sevdiği hayvan) araştırmada tanıdığı tüm tekniklerde uygulamayı çok sevdiği, bu sembolik temsilleri sonunda kendisiyle gurur duymayı ve kendi sanat çalışmasını takdir etmeyi sevdiği gözlemlenmiştir. Tüm çocukların hoşlandıkları ortak nokta ise sınıfındaki diğer çocuklardan farklı olarak kendilerini özel hissetmelerini sağladığı için 'sınıflarından alınıp sanat etkinlikleri yapmayı' sevdikleri gözlemlenmiştir.

Sanat beğenisi algı, öğrenme yeteneği, eğitim ve kültürel kodlarla yakından bağlantılıdır. Bir toplumun sanata bakışı ve onu günlük hayatta konumlandığı yer, sanat eğitimi ve sanat beğenisi için belirleyici unsurlar arasındadır (Balseçen ve Gökbulut, 2020). Çocukların büyürken sanata meşgul olmaları, estetik gelişim göstermelerinin tek yoludur. Ancak önemli olan kronolojik yaş değil sanatsal deneyimlerin sıklığı ve niteliğidir. Bu, bir yetişkinin pek çok sanatsal deneyim yaşayan bir çocuğun ulaşabileceği

düzeyi belki hiçbir zaman yakalayamayabileceği anlamına bile gelebilir (Dsantis ve Housen, 2000). Özellikle Batı ülkeleri başta olmak üzere farklı kültürlerde sanatsal etkinliklere günlük yaşamda sıklıkla yer ayrılmakta, bu kültürlerde yetişen çocukların da boş zamanlarını sanat etkinlikleriyle değerlendirmelerini sağladıkları bilinmektedir. Oysaki ülkemizdeki çocukların çoğunun boş zamanlarını TV izleyerek geçirdiği, sanat müzesi deneyimlerinin nerdeyse hiç olmadığı belirlenmiştir (Koçkal, 2017). Bu nedenle, ÖG çocukların gelişimleri için sıklıkla sanatsal deneyimlerin sağlanması gerektiği önerilebilir.

Bu araştırmada ÖG çocukların ebeveynlerine araştırmanın başında, sanat eğitim programının gerekliliğinden bahsedilmiş, eğitim süresinde yapılanlarla ilgili çeşitli örnek etkinlik fikirleri sunulmuş, sanat müzesindeki eğitime katılmaları sağlanmış ve sürecin sonundaki sergiye davet edilmişlerdir. Ebeveynlerin araştırma başında sanat eğitiminin çocuklarına olumlu katkıları hakkında farkındalıkları yetersizdi ve çocukların okul dışında sanatsal deneyim yaşayabilecekleri ortamlar neredeyse bulunmamaktaydı. Yapılan müze gezinin ardından zihin yetersizliği tanılı bir çocuğun (Deniz) annesi çocuğunun *'Gezide ressamı tanıdığını'* söyleyerek, diğer bir çocuğun (Eylül) annesi de *'Sanat müzesi gezisinden çok bahsetti, Bir süre ablasına anlattı'* diyerek çocuklarının bu deneyimlerden yararlandığını bildirmiştir. Bunun gibi, serginin sonunda, bir zihin yetersizliği tanılı çocuğun (Asel) babası *'Sergide çocuğumun başka çocuklar gibi başarılı olduğunu bana gösterdiniz'* diyerek çocuğunun sanata ilişkin deneyimlerinin olumlu yönde olduğunu bildirmiştir. Bu gibi yeni deneyimlerle, ebeveyn ve çocukların sanat eğitimine yönelik farkındalıklarının artırıldığı, dolayısıyla sanatı daha fazla önemsemeye başlamaları için bir başlangıç yapıldığı söylenebilir. Kültürel kodlarda sanatın yer alabilmesi için öncelikle ebeveynlerin sanatla ilgili deneyimlerinin artırılması gerektiği, bunun da çocukların sanat beğenisi gibi estetik gelişimlerini tetikleyeceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada uygulanan sanat etkinlikleri ÖG çocukların yalnızca sanatsal becerilerine katkı sağlamakla kalmamış, ince motor beceriler, sosyal-duygusal, dil, yaratıcılık ve estetik gelişimlerine de çeşitli katkılar sağlamıştır. Bu araştırma boyunca uygulanan pek çok sanat etkinliği çocukların ilk kez karşılaştığı türden/teknikten sanat çalışmaları idi ve ne ebeveynlerin, ne de okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin çocuklara deneyimlemeleri için fırsat yaratmadığı çalışmalardı. Dolayısıyla bu araştırmayla sanatsal gelişim için bir başlangıç noktası sağlanmış oldu. ÖG çocukların ilk

kez karşılaşmalarına rağmen, etkinliklere severek katılım göstermeleri, uygulamak için çaba harcamaları ve çeşitli ürünler ortaya çıkarmaları, ileriki eğitim hayatlarındaki sanat eğitimi derslerine donanımlı olarak başlayabileceklerine ve sanatta daha nitelikli süreçler geçirebileceklerine işaret etmektedir.

Dördüncü Araştırma Soruna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(Özel Gereksinimli Çocuklarda Yetersizlik Türüne Göre Sanatsal Gelişim Alanında Gözlemlenen Farklılıklar)

Araştırmanın dördüncü sorusu “*ÖG çocukların sanat alanındaki gelişimleri yetersizlik türüne göre nasıl bir farklılık göstermektedir?*” sorusudur. Önceki iki araştırma sorusunu yanıtlarken olduğu gibi bu araştırma sorusu için de araştırmacı gözlemleri, görsel-işitsel materyaller, GGF, KİF, araştırmacı günlüğü ve portfolyolar incelenip veri harmanlanarak bir değerlendirme yapılmıştır.

Martin’e (2009) göre, ÖG çocukların sanata ilgisi ve sanatta yeterliliği tipik gelişim sergileyen akranlara göre daha fazla ya da daha az değildir. Ancak yetersizliği olan çocukların bazı özellikleri, yetişkinlerin durumu farklı yorumlamalarına yol açabilir. Örneğin, bir çocuk aşırı odaklanıyor, detaylara dikkat ediyor veya renklere ilgi duyuyorsa sıklıkla bu çocuğun sanata yüksek ilgisinin olduğu; dokunsal problemleri varsa ya da hayal gücü eksiklikleri görülüyorsa da sanata daha az ilgi duyacağı düşünülür. Sanat etkinlikleri, güçlü yönlerin (görsel öğrenme gibi) ve eksikliklerin (hayal gücü gibi) birleştiği bir etkinlik olduğu için ÖG çocuklar sanatla uygun şekilde meşgul olmakta zorlanabilir.

Bu araştırmanın ikinci araştırma sorusunun (syf 138) yer aldığı bölümde ÖG çocukların sanatsal gelişim alanında ne gibi gelişmeler kaydettikleri ayrıntılı şekilde kanıtlarıyla birlikte sunulmuştu. Araştırmanın bu dördüncü sorusunu yanıtlamak için elde edilen tüm bulgular ve yapılan gözlemler yeniden değerlendirilmiştir.

Yapılan inceleme sonunda, çalışma grubundaki ÖG çocukların aynı tanıya sahip olsalar bile bireysel farklılıkları nedeniyle sanat eğitiminin onlara katkılarının, şaşırtıcı olmayan şekilde, her biri için farklı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Başka bir deyişle, araştırmada uygulanan sanat etkinlikleriyle çalışma grubunda yer alan her bir çocuğun sanatsal gelişimde kendi bireysel gelişimi ve yeteneği doğrultusunda benzersiz olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, araştırmadaki tüm gözlemler sanat etkinlikleri fiziksel bir

manipölasyon gerektirdiği için ince motor becerileri sınırlı olan zihin yetersizliği tanılı bir çocuğun (Deniz), dikkat becerisinde sorun yaşayan otizm tanılı bir çocuğun (Çağrı) ve sınırlı ilgileri olan zihin yetersizliği tanılı diğer bir çocuğun (Metin) sanatsal gelişimde diğer üç çocuk kadar yol alamadığına işaret etmiştir. Dolayısıyla, ince motor becerilerdeki yetersizliğin, sınırlı dikkat süresinin ve sınırlı ilginin bu araştırmadaki ÖG çocuklardaki gibi sanatsal gelişimde çocuklar arasında farklılaşmaya yol açtığı ve sanatsal becerilerin elde edilmesine daha az katkı yapılmasına neden olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada belirlenen çocuklar arasında sanatsal gelişimde ne tür farklılıkların gözlemlendiğine ilişkin çarpıcı bulgulardan ilki, *ince motor becerilerin sanat eğitiminde ve sanatsal gelişimde çok önemli olduğunun* görülmesi olmuştur. Elde edilen gözlemsel veriye göre, Deniz gibi ince motor becerilerde sorun yaşayan ÖG çocukların görsel sanatlarda kendini ifade edebilmek için ince motor becerileri bir önkoşul beceridir. Bu araştırmanın çalışma grubunda, zihin engeli tanılı üç çocuk yer almaktadır. Bunlardan biri olan Deniz'i diğer iki çocuktan ayıran önemli bir özellik, ince motor becerilerindeki zayıflıktır. Deniz, araştırma öncesinde özellikle kesim yapma ve yapıştırıcı kullanma becerilerinde çalışma grubundaki diğer çocuklara göre daha sınırlı becerilere sahipti. Araştırma süresince de bu sınırlılığın kaynaklı birtakım zorluklar yaşadığı durumlar sıklıkla gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle, görsel sanatlardaki estetik ve yaratıcı özellikleri sergileyebilmenin büyük ölçüde el-parmak gücüne dayandığı gözlemlenmiştir. Çünkü Deniz'in sanatsal süreci yaşamak ve bir ürün ortaya çıkarmak için gayreti ve birtakım fikirleri olsa da bunları olgunlaşmamış becerilere sahip elleriyle/parmaklarıyla ortaya çıkaracak kadar sabrı yoktu.

Gökdemir'e (2019) göre, çocukların yetersiz ince motor becerilerinin ve kontrolsüz el-bilek-parmak hareketlerinin etkili sanat etkinliği yürütebilmeyi engelleyen faktörler arasındadır. Benzer şekilde, Millward ve Parton (2001) da çocukların yaşadığı bir deneyimi sunabilmek için kullandıkları sanat materyali üzerinde büyük ölçüde kontrol sahibi olmalarının gerektiğini bildirmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada belirlenen ince motor becerilerdeki yetersizliği olan çocuğun sanatsal süreçlerde zaman zaman zorlandığı bulgusunun alan yazınla örtüştüğü söylenebilir. Ancak Deniz her ne kadar duygu ve düşüncelerini *görsel* bir biçimde ifadede diğer çocuklar kadar yeterli olamasa da sanat eleştirilerinde tartışmalara her zaman katılıp fikirlerini paylaşabilmiştir.

İnce motor becerilerde yetersizliği bulunan Deniz, yaratıcı bir çalışmaya başlasa da ya diğer çocuklar tamamladıktan çok sonra tamamlayabilmiş ya da süreçte çok uzun süre harcadığı için süreç sonunda ‘Üzgün’ hissetmiştir. Kendini İzleme Formlarının incelenmesiyle ortaya çıkan bir bulguya göre, Deniz, hazırlanan etkinlikler arasından kesme, yapıştırma ve düzenleme becerilerini pratik ettiği kolaj temalı ‘Bunlar Değişik Kafalar’ isimli (ETK30) etkinliği ‘Sevmemiş’; keçeli kalem kullanmasını gerektiren ve batık sanatı ile tanıştığı ‘Batık Yapıyorum’ isimli (ETK8) etkinliği ‘Sevmiş’, ancak katıldığı programın geri kalan diğer tüm etkinliklerini ‘Çok sevmiştir’. Diğer etkinliklerle karşılaştırıldığında, makas becerileri kullanmayı sergilemesini gerektiren ETK30’u sevmemesi ve keçeli kalem kullanılması zorunlu olan ETK8’i programdaki diğer çalışmalardan daha az sevmesi, ince motor becerilerde yaşadığı zorluktan kaynaklanmış olabilir.

Benzer şekilde Deniz, makasla kesim yapma, yapıştırıcı kullanma becerilerini deneyimlediği üç farklı kolaj çalışmasının ikisinde kendini ‘Üzgün’ hissettiğini söylemiş ve kolaj çalışmalarını ‘*Evde Tekrarlamak İstemediğini*’ bildirmiştir. Kolaj sanatına dair etkinlikler, kesip ya da yırtıp bir yüzey üzerine yapıştırmayı gerekli kılan, büyük ölçüde ince motor beceriler yardımıyla bir manipülasyon yapmayı gerektiren çalışmalardır. Çocukların algılarıyla, başarıları arasında bir bağlantı vardır (Andelchick ve Schmitt, 2014). Deniz’in yapmaktan dolayı kendini üzgün hissettiğini söylediği ve zor olarak algıladığı kolaj sanatını tekrarlamak istememesinin bu duruma bir örnek teşkil ettiği düşünülmektedir. Deniz’in kolaj çalışmalarında zorlanmış olması, kendi söylemiyle ‘*Burada (çalışılan ortamda) yapmak istemesi, evde yeniden kolaj yapmak istememesini* açıklayabilir ve zorladığı bu kolaj etkinliğinden kaçınmak istediği şeklinde yorumlanabilir.

Yine bunlar gibi, Deniz, ‘Ben Kutu Değilim’ isimli (ETK30) çocukların tasarım becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinlikte de neler yapacağı hakkında planını yapmış fakat bir süre sonra yorularak etkinliği yarım bırakmıştır. Sözel olarak açıklayabildiği halde bilişsel ve yaratıcı fikirlerini kutu üzerinde net bir şekilde görünür hale getirememiş, üzerinde çalıştığı şeyi, düşüncelerini başkaları tarafından anlaşılabilir şekilde tasvir etmede yetersiz kalmıştır. Bu bulgular, alan yazındaki Sibanda ve Sibanda’nın (2022), bir sanat etkinliği yürütürken fiziksel yetersizliği olan çocukların, aslında daha yüksek ideallerinin olduğu, daha fazlasını yapmak isteseler de günün sonunda yetersizlik yüzünden sınırlı kalabildikleri yönündeki düşünceleriyle örtüşmektedir.

Daha iyi kaba motor ve ince motor becerileri, çocukların özerkliğini geliştirmeye katkıda bulunur (MacDonald, Ross, McIntyre ve Tepfer, 2017). Bu nedenle, ince motor becerilerindeki bu yetersizliğin çocuğun diğer alanlardaki gelişmesini de sınırlamaması için yetersiz motor becerileri olan çocukların, bu becerilerinin okul, ev ya da özel sanat kursları veya eğitimleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarında mutlaka geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Gardner, Cartledge, Seidl, Woolsey, Schley ve Utley'e (2001) göre, okul sonrası katılım gösterilebilen programlar, örneğin bir sanat eğitimi kursu, çocuklara zamanın nasıl iyi kullanılacağını göstererek, onları ekrana maruz kalmaktan alıkoyarak ve bireysel gelişim için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olarak çocuklara çeşitli faydalar sağlar. Ancak ÖG çocukların özel sanat kurslarına veya eğitimlerine erişme şansı tipik gelişim gösteren akranları kadar çok değildir. Bunun gibi, bu gibi kuruluşların farklı öğrenme geçmişi ya da yetersizliği olan tüm çocuklar için açık olup olmadığı ve herkesi kabul etmeye hazır olup olmadığı da sorgulanmalıdır (Musneckiene, 2020).

Moser, Reikerås ve Egil Tønnessen'e (2018) göre, yeteri kadar gelişmeyen motor beceriler, eğitimsel potansiyellerini gerçekleştirme konusunda zaten düşük şansa sahip olan erken çocukluk dönemindeki çocuklar için ek bir risk faktörü haline gelir. Bu araştırmada yapılan gözlemler de Deniz'in ince motor becerileri nedeniyle sanatsal gelişimini sınırlayan ek bir risk faktörüne dönüştüğünü göstermiş ve çocuğun zaman zaman sınırlı becerileri nedeniyle hevesinin kırıldığını ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veri ışığında, çocukların ince motor gelişimi ne kadar yeterliyse, sanat etkinliklerine katılım göstermede hevesli olacakları ve yetiştikinden bağımsız olarak çalışabilecekleri için özerkliğin artacağı söylenebilir. Öğrenme üzerinde hem ince motor beceriler hem de zekâ eşit düzeyde rol oynadığı için çocukların ince motor becerilerinin geliştirilmesi çok önemlidir (Virawanti & Sugiarto, 2022). Bu nedenle, Deniz gibi yetersizliği olan ÖG çocukların ince motor becerilerini daha fazla destekleyecek ek çalışmalara odaklanması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada çocuklar arasındaki sanatsal gelişim açısından farklılıklar gözlenmesinin ikinci nedeni olarak *sınırlı dikkat becerileri* öne çıkmıştır. Araştırmada en çok dikkat sorunu yaşayan iki çocuğun, zihin yetersizliği tanılı (Metin) ve otizm tanılı (Çağrı) iki çocuk olduğu belirlenmiştir. Bu çocukların dikkat problemi yaşadığı fark edildiği anda araştırmacı tarafından isimleri tekrarlanarak dikkatleri çekilmeye ve etkinlikle ilişkili sorular sorularak etkinliğe yönlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, yapılan

sanat eleştirilerinde, yöneltile soru eğer tüm gruba yöneltilmişse Metin'in cevap vermediği, ismi söylenip dikkati çekilince cevap verdiği gözlemlendiği için çocuğa herhangi bir yönerge ya da yardım verilirken önce isminin söylenmesine veya doğrudan yüz yüze bakarak 'Bu konuda sen ne düşünüyorsun?' demeye dikkat edilmiştir. Benzer şekilde Çağrı da, dikkati dağıldığı anda sık sık masadan kalkmakta ve etkinliğin yapıldığı sınıfta koşma problem davranışını sergilemektedir. Bu problem davranış da sanat etkinliğinin kuralı olan 'masada çalışma' hatırlatılarak söndürölmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla, sınırlı dikkat becerileri olan Metin ve Çağrı gibi ÖG çocukların sanat alanında daha yeterli olmaları ve sanat etkinlikleri süresince dikkat sürelerinin artırılmasına yönelik ek önlemlerin alınması gerektiği düşünülmektedir.

Yetersizliğin türü, ÖG çocukların sanatta odaklanma süresini etkiler ve sanat eğitiminde niteliği doğrudan engeller. Bazı fiziksel yetersizlikleri olan çocuklar çok yavaş hareket ederler. Bu, dikkat süresini yakından etkiler. Bu çocuklar, mola verme ihtiyacı duyarlar çünkü çabuk yorulurlar, işlerini bitiremeyebilirler. Dolayısıyla motivasyonları da düşebilir. Fiziksel yetersizliği olan çocukların dikkat süreleri oldukça değişkendir. Fiziksel yetersizlikten şiddetli etkilenmiş çocuklar sınıfta ne olduğundan çok vücut hareketlerine odaklanıyor olabilirler. Ancak, fiziksel yetersizlik tanılı çocuklar, ek bir zihin yetersizliği veya dikkat eksikliği gibi başka yetersizliklerden eklenmediği sürece odak süresi çok etkilenmez (Sibanda ve Sibanda, 2022). Bu araştırmadaki gibi Deniz'in, Çağrı'nın ve Metin'in sık sık sanatsal uygulamalarda sorun yaşamaları bu bulguyu örneklemektedir. Deniz diğer çocuklardan daha yavaş hareket ettiği için, Çağrı ve Metin ise sınırlı dikkat süreleri olduğu için bazı durumlarda fikirlerini uygulayamamış veya sanatsal sürecin bir bölümünde mola verme gereksinimi duymuştur. Benzer şekilde, dikkat süresinin kısa olması, Çağrı'nın birkaç saniye gibi çok kısa bir sürede sanatsal uygulamasını tamamladığını bildirip süreçten uzaklaşmasına yol açmıştır.

Bu araştırmadaki üç çocuğun (Deniz-Çağrı-Metin) diğer üç çocuktan daha az sanatsal gelişim sergilemesinin son nedeninin ise *sınırlı ilgiler* olduğu düşünülmektedir. Araştırmada yer alan zihin yetersizliği tanılı Metin'in hayvanlardan horoza karşı aşırı ilgisi bulunmaktadır. Bu nedenle, yapılan etkinliğin türü/tekniki her ne olursa olsun hep horozlara ilişkin bir çalışma yapmak istemiş, hep aynı şeyi yapmak istediği için esnek düşünememiş, yaratıcı beceriler geliştirilmede diğerlerinden oldukça geride kaldığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, sınırlı ilgiye sahip olan ÖG çocuklara ilgi alanlarını çoğaltabilecek farklı yaşantılar sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, bu araştırmada *ince motor, dikkat süresi ve ilgilerdeki sınırlılığın* ÖG üç çocuğun sanatsal gelişim alanında diğer üçünden daha yavaş yol almasına yol açtığı gözlemlenmiştir. Araştırmada uygulanan her sanat etkinliğinde ÖG çocukların sanat süreçleri, çocukların karmaşık ve farklı gelişimlerini yansıtmıştır. Bu nedenle, tıpkı tipik gelişim sergileyen akranları gibi ÖG çocukların da sanatsal gelişimde kendi gelişim hızlarında ilerledikleri görülmüştür. Bu araştırmada hazırlanan sanat etkinliklerinde çocuklar gözlemlendiğinde genel anlamda kendi gelişim hızlarında sanatsal gelişim gösterdikleri kaydedilmiştir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Etkinlikleri Süresince Gelişimine İlişkin Ebeveynlerin Görüşleri)

Araştırmanın beşinci sorusu “*ÖG çocukların sanat etkinlikleri süresince gelişimine ilişkin ebeveynlerin görüşleri nedir?*” sorusudur. Bu kapsamda, araştırmada, araştırma öncesinde bir kez ve araştırma sonunda bir kez olmak üzere iki kez yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarından olan ÖG çocukların ebeveynlerin görüşleri çocukların devam ettikleri okulun bahçesinde ebeveynler için uygun bir zamanda yarı yapılandırılmış görüşme soruların sorulması yoluyla yüz yüze toplanmıştır. Araştırma öncesi ve araştırma sonrası elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma Öncesi Ebeveynlerin Görüşleri

Bu araştırmaya başlamadan önce, altı ÖG çocuğun birer ebeveyniyle 8-12 Kasım 2021 tarihlerinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, çocukların anaokulunda boş bir sınıf veya bahçe gibi uygun bir ortamında gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere ilk görüşmede beş açık uçlu soru yöneltilmiştir. Buna göre, araştırma öncesinde toplam altı adet yüz yüze görüşme kaydı elde edilmiştir. Araştırma kapsamında ebeveynlerle yapılan ilk görüşmelerde, ebeveyn söylemlerinden bazı tema ve alt temalar elde edilmiştir. Bu tema ve alt temalara Tablo 52’de yer verilmiştir.

Tablo 52.

Araştırma Öncesi Ebeveynlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar
1. Sanat eğitime ilişkin görüşler
2. Okul dışında çocuklara sanata ilişkin sağlanan destekler
3. Özel gereksinimli çocukların sanat becerileri (Performans)
i. Yeterlikler
ii. Yetersizlikler
4. Sanat eğitiminin özel gereksinimli çocuklara katkıları
i. Sanatsal gelişime katkıları
ii. İnce motor becerilere katkıları
iii. Dil gelişimine katkıları
iv. Sosyal-duygusal gelişime katkıları
v. Yaratıcılık gelişimine katkıları
5. Beklentiler

Tablo 52 incelendiğinde, araştırma öncesindeki ebeveyn görüşmelerinden elde edilen tema ve alt temaların şu şekilde sıralandığı görülmektedir: *Sanat eğitimi hakkındaki görüşler, çocuklarına okul dışında sanata ilişkin sağladıkları destekler, çocuklarının var olan sanat becerileri, sanat eğitiminin çocuklara katkıları ve beklentiler.*

Sanat Eğitime İlişkin Görüşler

Ebeveynlerle yapılan ilk görüşmelerde elde edilen birinci tema *sanat eğitimi hakkındaki görüşler* çerçevesinde toplanmış ve ebeveynlerin sanat disiplininin bazı özelliklerinden söz edip sanata bakış açılarını yansıtan ifadeler kullandıkları görülmüştür. Ebeveynlere göre sanat, ince motor becerilere katkı veren (Hülya Hanım: *Deniz için çok iyi, makas tutması açısından*), yaratıcılığı geliştiren (Sevinç Hanım: *Yaratıcılık adına ciddi anlamda etkisi olduğu düşünüyorum*) ve sosyal becerilere yardım eden (Melek Hanım: *Çocuğumun sanat etkinlikleri ile uğraştığı zaman sosyalleştiğini gördüm*) bir disiplindir. Bu konudaki görüşünü açıklayan ebeveynlerden Remzi Bey de, *‘Çocuklar resim yapar ya da bu renkli kâğıtları keser, yapıştırır, başka şeye dönüştürürler. Bizimki de elinden geldiğince yapıyor işte. Benim oğlum biliyorsunuz zihin engelli. Ama o da yapıyor’* diyerek sanat sürecini açıklamıştır. Ebeveynlerin açıklamalarıyla örtüşen şekilde, sanat eğitimi alan yazında, sanat materyallerini kullanarak yapılan bir dışavurum ve yaratma süreci olarak tanımlanabilmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Araştırma grubunda yer alan dil-iletişim yetersizliği tanıılı çocuklardan birinin ebeveyni Melek Hanım ise, sanatı tanımlarken bir iletişim yolu ve dışavurum özelliği olduğuna ilişkin görüşlerini şu sözleriyle açıklamıştır: *‘Öğ çocuklar, özellikle benim*

çocuğum duyamadığı, konuşamadığı için yaptığı bütün etkinliklerde, bütün eserlerde kendini anlatmayı, kendini ifade etmeyi hedeflediğini düşünüyorum. Zaten öyle bir çocuktur. Biraz böyle içe dönüktür. Genellikle onun söylemek istediklerini ama söyleyemediklerini ben oradan anlarım. Kendini o şekilde ifade ettiğini düşünüyorum. Özellikle ÖG çocukların sanata yönelmesi o anlamda çok etkili. Kendilerini ifade etmenin bir başka yolu'. Melek Hanım'ın da değindiği gibi, çocuklar sanat yoluyla düşüncelerini kendilerine, akranlarına, ebeveynlerine ve öğretmenlerine daha görünür kılar (Probine, 2014). Sanat, seslerini duyurabilmek için, başka bir ifadeyle, kendilerini ifade etmek için ÖG çocuklara farklı fırsatlar yaratır. Ayrıca, ÖG çocukların sanat etkinliklerine katılımıyla bu çocuklara yönelik var olan 'kendilerini ifade edemezler' önyargısı da yıkılabilir (Cruz, 2009). Sonuç olarak, ebeveyn görüşleriyle sanata eğitimine yönelik alan yazın karşılaştırıldığına benzer bulguların çıktığı belirlenmiştir.

Ebeveynlerin sanata ilişkin paylaştıkları görüşler arasında sanatın bazı özelliklerinden ve sanat yapma sürecinden bahsetmelerine rağmen, sanatın bilişsel bir beceri ya da etkinlik olduğu, çocuklarının gelişimini değerlendirmede araç olarak kullanılabileceği, estetik yönleri veya bir öğretim yöntemi olarak da kullanılabileceği hakkında (Yuan Hasiao, 2015) hiç görüş bildirilmediği de tespit edilmiştir. Dolayısıyla, ebeveynlerin sanatın özellikle akademik becerilerle ilişkisi hakkında bilgi sahibi olmadığı ve çocuklarının değerlendirmelerini yaparken çocuğun sanatından yararlanma hakkında bilgi eksikleri olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, ÖG çocukların sıklıkla akademik performanslarını iyileştirmeye odaklandığı ve sanat eğitiminin göz ardı edildiği bildirilmiştir (Silver, 1989; Yazar vd., 2014). Her ne kadar bu akademik öğrenmeler daha önemli görülse de akademik içeriği çok boyutlu ve çok duyulu yollarla öğretmek için sanattan destek alınabilir (Anderson ve Valero, 2020; Salderay ve Vural, 2020). Ancak sanatın değerini, sadece bu boyuta indirgemek doğru değildir (Striker, 2001). Bu nedenle, ebeveynlerin sanatın farklı özellikleri veya farklı disiplin alanlarıyla ilişkisi konusunda farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin, sanata bakış açılarını yansıttıkları paylaşımlar incelendiğindeyse çoğu ebeveynin (n=4) sanatı önemli bulduklarına ilişkin görüşler paylaştıkları dikkat çekmiştir. Örneğin, Şule Hanım, '*Ben çok gerekli olduğuna inanıyorum. Sanat eğitimi, özellikle de bizim çocuklarımız için. Keşke daha fazla olsa. Mesela drama olabilse bizim çocuklarımız için. Tiyatro... Bunlar çok daha iyi olabilirdi*'; Hülya Hanım, '*Gayet iyi bir şey bence. Yani Deniz için de çok iyi gelişmesi anlamında... Yani gayet memnunuz*';

Melek Hanım, ‘*Olumlu katkıları var*’; Remzi Bey, ‘*Okulda da özel eğitimde de her etkinliğe katılmasını istiyorum*’ diyerek sanata karşı olumlu tutum içinde olduklarını söylemişlerdir. Bu söylemlerinden yola çıkılarak ebeveynlerin kendi yaşamlarında da sanatı ne kadar önemli buldukları bilgisine erişilebilir. Ebeveynlerin sanata bakışına ilişkin olumlu düşünceleri alan yazınla karşılaştırıldığında, benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Ebeveynlere göre, sanat deneyimleri ÖG çocukları için çok değerlidir (Kantner ve Hoffman, 1992; Yuan Hsiao, 2015).

Ebeveynlerin çoğunun, sanatın çocukları için değerli olduğunu vurgulamalarına rağmen, bazı ÖG çocukların ebeveynlerinin (n=2) sanat eğitimi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını veya yetersiz bilgiye sahip olduklarını ifade etmeleri de sanata ilişkin belirlenen kayda değer diğer bir bulgudur. Görüşülen ebeveynlerden biri Sevinç Hanım, sanat eğitimi hakkındaki düşüncesini ‘*Sanat eğitimi hakkında açıkçası çok fazla bilgim yoktu. Şu an sizinle daha çok haberdar oldum*’ sözleriyle sanat eğitimi hakkında bilgisi olmadığına açıklık getirmiştir. Benzer şekilde, Ceren Hanım’ın ‘*Çocuğum resim yapmayı sever...*’ şeklindeki bildirimleri sanat eğitimini sadece resim yapmaktan ibaret olduğunu düşündüğünü açığa çıkarmıştır. Eisner’e (1999) göre, ebeveynlerin çocukların eğitiminin bir parçası olarak sanatın ne anlama geldiğini ve sanat eğitiminin çocuklara neler katabileceğini anlamaları sağlanmalıdır. Bu araştırmadaki bazı ebeveynlerin sanat eğitiminin önemi hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarına rağmen, yine de, her iki ebeveynin çocuklarının eğitimi için çeşitli eğitimlerden yararlanmasını istediği, başka bir ifadeyle, çocuklarının farklı araştırmacılarla/öğretmenlerle çalışmasına olumlu yanıt verip araştırmacılarla/öğretmenlerle işbirliği yapmak için gönüllü oldukları da belirlenmiştir.

Ebeveynlerin Araştırma Öncesinde Çocuklarına Okul Dışında Sağladıkları Sanata İlişkin Destekler

Ebeveynlerle yapılan ilk görüşmeden elde edilen ikinci tema, çocuklarına *okul dışında sanata ilişkin sağladıkları destekler* temasıdır. Bu araştırmada, görüşmelerin yapılabilmesi için ebeveynlerin belirlediği gün ve saatte çocukların okulunda toplanılması kararlaştırılmıştır. Belirlenen görüşme zamanında, araştırmanın çalışma grubunda yer alan altı çocuğun dördünün annesinin, birinin babasının, birinin de her iki ebeveynin görüşmeler için hazır olduğu görülmüştür. Bu, ÖG çocukların eğitiminden

daha çok anne başta olmak üzere her iki ebeveynin de sorumlu olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Ebeveyn görüşlerine göre, ÖG çocuğa okul programının dışında, bir başka deyişle, okul öncesi öğretmeninin haricinde sağlanan sanatsal deneyimlere bakıldığında, ebeveynlerin bu konuda çeşitli bilgiler paylaştıkları belirlenmiştir. Buna göre, ebeveynlerce evlerindeki sanat materyalleri ve çocuğun sevdiği sanat materyali hakkında bilgi verilmiş, çocukla ailenin ortak sanat beğenileri hakkında görüşler paylaşılmıştır. Örneğin, ebeveynlerden biri Melek Hanım, ÖG çocuğuyla Yeni Yıl ağacı hazırlama veya gastronomi alanına giren pasta süsleme gibi bazı tasarımlar yaptıklarını söylemiş, dört ebeveyn de evde çocuklarıyla ‘resim yaptıklarının’ altına çizmiştir. Ancak, sanat galerisi, sanat müzesi gibi okul dışı öğrenme ortamlarında çocuklardan hiçbirinin herhangi bir sanat deneyiminin olmadığı da ortaya çıkarılmıştır.

Dünyada giderek daha çok önemli hale gelen, çocukların okul dışındaki zamanının sanatsal etkinliklerle değerlendirilmesi yaklaşımı, ne yazık ki ülkemizde pek değer görmemektedir. Yapılan bir araştırmada, ebeveynlere çocuklarının okul dışında evdeki zamanlarını nasıl değerlendirdiği sorulduğunda, çocukların %62’sinin televizyon izleyerek zamanını geçirdiği ve %73’ünün ise hiç müzeye ya da bir sergiye gitmediği belirlenmiştir. Görüldüğü gibi, ülkemizde çocuklar okul sonrası serbest zamanlarını sanatla değerlendirmemekte, sanat etkinliklerine katılımı elde edilebilecek değerli kazançlar yok olmaktadır (Koçkal, 2017). Bu araştırmadaki ebeveynlerin de ÖG çocuklarına sanat müzesi gibi okul dışı öğrenme ortamı deneyimleri sağlamadıkları bulgusu alan yazınla örtüşmektedir. Yönetmeliğin de belirttiği gibi ‘Okul öncesindeki ÖG çocukların okul öncesi eğitimi zorunlu’ (MEB, 2021) ise bu çocukların gelişiminin desteklenmesi için bu gibi sanatsal etkinliklere katılımlarını sağlayacak tedbirlerin alınması gerektiği düşünülmektedir.

Bununla benzer diğer bir araştırmada, ÖG çocukların yaşam kalitelerinin ve okul dışı serbest zaman etkinliklerine katılımının oldukça düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sanatsal rekreasyon ismi de verilen okul dışı bazı serbest zaman etkinliklerinde ÖG çocuklara görsel sanatlar gibi bir sanat dalında zamanını değerlendirilmesi için fırsat yaratılır. Bu etkinliklerin ÖG çocuğa kendini ifade etme, yaratıcı olma, mutlu ve sağlıklı olma gibi pek çok yararı vardır. Bu etkinlikler sadece çocuğa yarar sağlamakla kalmaz aynı zamanda ebeveynine ve topluma da büyük katkılar sağlar. Bu nedenle, ailelerin

bilinçlenmesi ve çocuklarını bu tip ekinliklere yönlendirmeleri önerilmektedir (Şeker, 2013).

Zimmerman ve Zimmerman' a (2000) göre, küçük çocukların sanatla olan/olacak deneyimleri ancak onlara rehberlik edecek anne, baba veya öğretmen gibi yetişkinlere bağlıdır. Okul öncesinde dönemde, ister iki ister beş yaşında olsun, küçük çocukların tamamı materyallere ulaşma ve onları kullanma cesaretini bu yetişkinlerden alır. Evde çocuğu, sanatla ilgilenmeye teşvik etmeme ona 'senin için önemli olanla, ne ifade etmek istediğinle ilgilenmiyoruz' mesajını verir. Böylece, çocuklar sadece okulda sanatla ilgilenmeye yönelir (Goodman, 2020). Sanatın ÖG çocuklara, tüm gelişim alanlarında katkılar sağladığı araştırmalarla yaygın olarak belirlendiği için (Salderay ve Vural, 2020; Ünal Kaya, 2007), bu katkılardan yararlanabilmek adına ÖG çocuklara ebeveynlerince okul dışında da sanatla ilgilenme fırsatlarının küçük yaşlardan itibaren sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada veriler Kasım, 2021 ve Mayıs 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Bilindiği üzere, 2019 yılının bitimine yakın bir zamandan bu zamana kadar tüm dünyayı etkileyen Covid19 salgını nedeniyle Pandemi ilan edilmiş ve ülkemizde eğitim bir süre uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmüştür. Bu araştırma sürdürülürken Covid19 Pandemisi halen devam ettiği için çeşitli kapanmalar nedeniyle çocukların evlerinde ebeveynleriyle uzun zaman geçirmek durumunda oldukları bilinmektedir. Bu araştırmadaki ebeveynlerin, '*Çocuğunuzla okul dışında sanatla ilişkili neler yapıyorsunuz, nasıl destekliyorsunuz?*' sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, ebeveynlerin yaklaşık %67'sinin 'resim yapıyoruz, boyamalar yapıyoruz' ile sınırlı kalması, ebeveynlerin bu alanda desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Çünkü okulda, çocuğun ilerlemesinden öğretmen/okul sorumlu olsa da, ebeveynler okul dışında sağladıkları deneyimlerle çok değişik şekilde çocuklarını zenginleştirebilecekleri için çocukların hayatındaki en önemli kişilerdir (Bagadood, 2022).

Covid 19 Pandemisi devam ederken Kore ve ABD'de yapılan araştırmalarda, tebeşir, cam boyası, boya kalemleri, parmak boyaları gibi sanat materyallerin satışında büyük patlamalar olduğu, ebeveynlerin online kaynaklar üzerinden birbirleri ile bu konuda bilgi paylaşımları yaptıkları, çocuklarının eğitimi konusunda ebeveynlik tarzlarında da büyük değişimler geçirdikleri belirlenmiştir (Choi, Tessler ve Kao, 2020). Bu dönemde ülkemizde de, diğer ülkelerle paralel şekilde her çocuğun önemli olduğu

felsefesiyle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ‘Özelim Özel Eğitimdeyim’ gibi bazı online uygulamalar geliştirilmiş, ‘Özel Çocuklarımızla Eğlenceli Etkinlikler Takvimi’ gibi sanat alanında etkinlik örneklerine ulaşabilecekleri kaynaklar hazırlanmış ve TRT EBA TV isimli bir kanalın devreye sokulmasıyla sanat etkinliklerini evde nasıl uygulayabilecekleri hakkında yayınlar yapılarak sanatsal beceriler kazanmaları desteklenmiştir. Bazı ÖG çocukların ebeveynlerin teknolojik-maddi nedenlerle veya çocuğun özelliklerinden kaynaklanan sebeplerle bu içeriklere erişim sağlayamadıkları bilinse de, bu adımların, aile ve ÖG çocukların güçlenmesine yönelik olumlu çabalar olduğu görülmektedir (Sani-Bozkurt vd., 2021). Farklı bir araştırmada ise, çocuğu uzaktan eğitime devam eden ebeveynlerin çoğunun sadece okul öncesi öğretmenin gönderdiği kesme, katlama ve yapıştırma becerileri ile sınırlı etkinlikleri tamamladığı ve geri bildirimlerin de çok az olduğu belirlenmiştir (Yıldırım, 2021). Bu nedenle, ÖG çocuk çeşitli nedenlerle anasınıfına ara vermek zorunda kaldığında, ebeveynlere kendilerini ve çocuklarını güçlendirecek okul dışı bu gibi kaynaklar hakkında bilgilendirme yapılması ve gelişimin takibi için geri dönüşlerin de mutlaka alınması gerektiği düşünülmektedir. Sanat eğitiminin ÖG çocuklara sayısız faydaları göz önüne alındığında, ebeveynlerin sanat eğitimi konusunda kendilerini geliştirmek için takip edebilecekleri kamu veya özel kurum ve kuruluşları arasında Halk Eğitim Merkezleri, bebek ve çocuk kütüphaneleri, belediyeler veya sivil toplum kuruluşlarının düzenledikleri sanatla ilişkili çeşitli organizasyonlar yer almaktadır.

Bu araştırmanın başında, çocukların okul öncesi öğretmenlerinin tamamının, yapılan sanat etkinliği sonunda ortaya çıkan ürünü her gün eve gönderdikleri bilgisi edinilmiştir. Ancak, görüşme kayıtlarından, okuldan eve nasıl sanat etkinlikleri geldiği, çocukların ebeveyniyle sanat etkinliğini nasıl paylaştığı veya çocuğun sanat yapma girişimlerine ebeveynlerin ne tür tepkiler verdikleri gibi bilgilere yer vermedikleri görülmüştür. Oysaki okulda yapılan sanat etkinliklerinin bir yönü de, okul ve aile arasında köprü kurmasıdır. Çocuğun istekle tamamladığı çalışma, çocuk gibi ebeveynlerini de mutlu etmektedir. Belki de ÖG çocukların ebeveynleri, çocuklarındaki bu ‘yükselmeyi’ görmeye, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinden çok daha fazla ihtiyaç duymaktadır. ÖG çocuğun yaşı büyüdükçe, sanat etkinlikleri daha da önemli hale gelir ve çocuk gerçekten ‘güzel’ bir etkinlik yaptıysa akranları ve arkadaşları tarafından daha çok kabul edilir (Korinda, 1961). Bu nedenle, ebeveynlerin okulda yapılan sanat

eğitimiyle ilgili olarak, okul öncesi öğretmeninden düzenli olarak ayrıntılı bilgi almaları, çocuğun öğretmeniyle işbirliği yapmaları önerilebilir.

Çocuğun bakış açısından bakıldığında, sanatla ilişkili etkinlikler onlar için birer maceradır çünkü süreçte nelerle karşılaşacaklarını tahmin edemezler. Sanat etkinlikleri, çocuk için çekicidir. İyi düzenlenmiş bir sanat alanının oluşturulması ve temin edilecek kâğıt, pastel boya, kil gibi pek çok sanat materyalleriyle çocuğun sanatsal gelişimine fırsat tanınmış olur. Bu nedenle, ebeveynlerin kalplerinde olduğu kadar, evlerinin uygun bir yerinde de çocuklarının sanat becerilerini deneyimlemesi için yer ayırmaları gerekir (Striker, 2001). Bu bağlamda, tüm ebeveynlerin sanatın farklı formları hakkında bilinçlenmeleri ve ÖG çocuklarına okul dışında sanata ilişkin zengin bir çevre sağlamaları gerektiği düşünülmektedir.

Okul dışında yapılan sanat etkinlikleri konusunda dikkat çeken önemli bir detay da sanat materyallerine ulaşım konusudur. Ebeveynlerinden biri Melek Hanıma okul dışında çocuğunu nasıl desteklediği sorulduğunda sanat materyallerine ulaşım hakkında önemli bilgiler paylaşmıştır: *‘... Onun dışında herhangi bir etkinlik gördük. İşte bu TRT Çocuk’ ta Sürpriz Kutusu falan. Beğendiğimiz, yapabileceğimiz, materyallerini alabileceğimiz örneklerini abimizle beraber, o (Ayhan) ayrı abisi ayrı olacak şekilde beraber yapıyoruz’*. Melek hanımın da altını çizdiği şekilde sanat materyallerine kolayca ulaşma, çocukların sanatla ilgilenmesini yakından etkileyen faktörler arasındadır. Mmolotsi (2019), düşük gelirli ailelere mensup çocukların okul öncesi eğitimden ve bu eğitim kapsamında çocukların her yönde gelişimini teşvik eden sanat eğitiminden yararlanamadıklarını, sanatsal becerilerini geliştiremediklerini bildirmiştir. Bu nedenle, özellikle okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların bütünsel gelişimleri için materyallerin ücretsiz şekilde ebeveynlere temin edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, bu araştırmadaki ebeveynlerin görsel sanata yönelik okul dışındaki etkinlikleri incelendiğinde, daha çok çocuklarıyla birlikte resim yaptıkları görülmektedir. Bu nedenle, görsel sanatların kapsamına giren tüm sanat formları/teknikleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olup farklı yollardan çocuklarını desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin Çocuklarının Sanatsal Becerilerine İlişkin Görüşleri

Araştırma öncesinde ebeveynlerle yapılan ilk görüşmede ortaya çıkan üçüncü tema, sanatı uygulamaya ilişkin *çocuğun sanat becerilerini* bir başka ifadeyle *performans* bilgilerini paylaşma temasıdır. Çocuğun yetenekleri ve yetersizliklerinin iyi bilinmesi, neyin ne şekilde öğretileceğine ve nereden başlanacağına dair çok önemli bilgiler sağlar ve çocuğun en iyi yaptığı şeyden yola çıkarak yeni öğreneceği becerileri bunun üzerine temellendirmek gereklidir (Lopez ve Louis, 2009). Görüşmelerin analizinde, ebeveynlerin tamamının çocuklarının yeterliliklerinden bahsettiği, çocuklarının ince motor becerileri ve bilişsel gelişim alanındaki yeterliliklerine yönelik paylaşımlarda bulundukları ve yalnızca birinin çocuğunun yeterliliklerine ek olarak, sanatla yakından ilişkili olan yetersizliğinden de söz ettiği görülmüştür. Bu doğrultuda, ebeveynlerin çocuğunun yeterlik ve yetersizliklerinin farkında olduğu yorumu yapılabilir.

Ebeveyn görüşlerine göre ÖG çocuklarının ince motor becerileri incelendiğinde, bir ebeveyn hariç beş ebeveyn tarafından da çocuklarının görsel sanatla ilgilenebilmek için gerekli kalem/fırça tutma, makas kullanma, yapıştırma gibi ince motor becerilere sahip oldukları belirtilmiştir. Bu konuda görüş belirten Melek Hanım *‘El becerisi de vardır aslında. Ama şu anda çocuk olduğu için bana tam şey gelmiyor. Ama kendisi kalem alıp işte bir şeyler yapmayı, asmayı seviyor. Becerikli de buluyorum. Çünkü makas kullanımından, kalem kullanımından, fırça kullanımından belli oluyor’* diyerek çocuğunun ince motor becerilerini sıralarken Şule Hanım da *‘İşte resim çizebiliyoruz yeni yeni. Bu da beni çok mutlu ediyor. Boyaları çok seviyor zaten... Çok güzel kalem tutar. Makas tutar. O konuda iyi gerçekten’* şeklindeki açıklamasıyla çocuğunun ince motor becerilerinden söz ederek neler yapabildiği hakkında açıklamalarda bulunmuştur.

Bu araştırmada, sanat etkinliklerini yürütebilmek için gerekli ince motor becerilere ek olarak bilişsel gelişim alanında yer verilen dikkat ve algı ile ilgili beceriler de yer almaktadır. Bilişsel becerilere yönelik ebeveynlerden Meltem Hanım, *‘Aslında Ayhan’ın görsel becerisi çok fazla diğer şeylerine göre. Gördüğü şeyi unutmama, gördüğü şeyi yorumlayabilme, yani bu çok fazla’* diyerek açıklık getirmiş, Ceren Hanımsa, *‘Kızımın resme yeteneği olduğunu düşünüyorum. İşte daha 5 yaşında ama gayet güzel, işte anlaşılır resimler yapar. Boyamalarını hiç taşırılmaz. Çok çok dikkatlidir’* sözleriyle çocuğunun dikkat becerisine atıfta bulunmuştur.

Bu iki ebeveynin çocuklarının dikkat becerisini ön plana çıkarmasının aksine ÖG çocuğunun yetersizliği hakkında bilgi veren Remzi Bey ise çocuğunun paylaşma, sıra alma gibi sosyal becerilerde ve dikkat becerilerinde yetersizliği olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır: *‘Paylaşmayı ve sıra beklemeyi daha bilmiyor. Sıra bekleme konusunda özellikle çok eksiğimiz var. Çok sabırsız. Hemen her şey olsun ister. Onun dışında dikkati biraz az’*. Bu bulguyla benzer şekilde, ÖG çocukların dikkat problemleri olabileceği bildirilmektedir (Eripek, 2004). Ayrıca, alan yazında dikkatle ilgili problem yaşayan ÖG çocukların araştırmacıdan ya da öğretmenden sürekli cesaretlendirme bekledikleri ve çalışmaları tamamlamadan da memnun hissettikleri (Kariž, 2008; O’Donnell, Reeve ve Smith, 2011) ya da etkinlikleri çok erken tamamlayıp üründen çok hızla memnun oldukları belirlenmiştir (Rihter, Kosak Babuder ve Selan, 2021). Ancak, sanat ve dikkat gelişimine dair yapılan çalışmalar, çeşitli sanat eğitimleriyle çocukların dikkat becerilerinin geliştirilebildiğini göstermektedir (Eren vd., 2019; Hüseynova, 2019). Bu araştırmalar doğrultusunda, çocuklarının gelişimini desteklemek için ebeveynlerin okul dışındaki yaşantılarında da sanata ilişkin deneyimlere daha çok yer vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Sanat Eğitiminin Çocuklarına Katkılarına İlişkin Görüşler

Araştırmada ortaya çıkan dördüncü tema sınıflarında uygulanan sanat eğitiminin *çocuklara katkıları* temasıdır. Görüşme verisinin analiziyle ÖG çocukların ebeveynlerinin tamamının (n=6) bu konuya ilişkin olumlu ifadeler kullandığı ve okuldaki sanat programına ilişkin görüşlerinin tamamının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırma grubundaki ebeveynlerin tamamı, sanat eğitiminin çocuklarına olumsuz bir etkisi olmadığını söylemiştir. Araştırma öncesinde, ebeveynlerin sınıflarında uygulanan sanat eğitiminin ÖG çocuklarının gelişim alanlarına göre katkıları hakkındaki görüşleri Tablo 53’te yer almaktadır.

Tablo 53.

Araştırma Öncesinde Ebeveyn Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin ÖG Çocuklara Katkıları

Gelişim Alanına Göre Katkılar	f
Sanatsal Gelişim	1
Sosyal-Duygusal Gelişim	6
Dil Gelişimi	2
Yaratıcılık Gelişimi	1
İnce Motor Becerileri	1
Toplam	11

Tablo 53 incelendiğinde, araştırma öncesinde bir ebeveynin sanat eğitimiyle çocuğunun sanatsal gelişimine katkı sağlanacağını, altı ebeveynin sosyal-duygusal gelişim alanında, iki ebeveynin dil gelişimi alanında, birer ebeveyninse yaratıcılık ve ince motor becerileri alanlarında çocuğunun gelişim kaydedeceğini düşündükleri görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, ebeveynlerin bu görüşleriyle benzer nitelikte sonuçların var olduğu görüldüğü için (Alvino, 2000; Edwards, Smart, King, Curran ve Kingsnorth, 2020; Novacović, 2015) araştırmanın alan yazınla benzer olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin Sanat Eğitiminin Çocuklarının Sanatsal Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşleri. Ebeveynlerin ifadeleri incelendiğinde, sanat eğitimiyle sanata ilişkin beceriler kazanıldığına yönelik sadece bir ebeveynin görüş bildirdiği belirlenmiştir. Buna göre, Hülya Hanım, *‘Renkler konusunda yararlı olduğunu düşünüyorum’* diyerek sanat eğitiminin çocuğunun renkleri tanınması konusunda gelişim göstermesine yardım ettiğini bildirmiştir. Sanat ve renk kavramları birbiriyle iç içedir ve öğretmenler sınıflarında, ebeveynler evlerinde farklı pek çok sanat materyalini erişime kolay halde bulundurup ilgi çekici etkinlikler yardımıyla ÖG çocukların renk konusunda keşifler yapmasına yardım edebilirler (Alvino, 2000; Demirci, 2015; Dere Çiftçi, 2007). Bu çalışmada, sanatın ‘renk’ dışında nokta, çizgi, şekil, doku, alan gibi elemanları herhangi bir ebeveyn tarafından dile getirilmemiştir. Benzer şekilde, hareket, vurgu, boyut, zıtlık gibi sanatın ilkelerinden de bahseden bir ebeveyn olmamıştır.

Kindler (1995), çocukların sanatsal gelişimi konusunda ele aldığı makalesinde, ebeveynlerin kritik öneminden bahsetmiştir. Buna göre, evin bir köşesinde (veya sınıfın sanat merkezinde) boyaların, yapıştırıcıların, oyun hamurlarının veya diğer sanat materyallerinin olması, çocuklara bunlarla birçok keşif yapma fırsatı sunmaktadır. Ancak, eğer ortamda yetişkin (veya öğretmen) fiziksel olarak bulunmuyorsa birçok durumda bu merkezler ya çok nadir olarak kısa bir zaman aralığıyla çocuk tarafından ziyaret edilir ya da ‘dokunulmamış’ olarak kalır. Ancak, ebeveyn (ya da öğretmen) çocuğun ne yaptığıyla ilgili onunla doğrudan etkileşim kurduğunda, çocuk o materyalleri gerçekten kullanmış ve çeşitli deneyimler elde etmiş olur. Yetişkinin çocukla etkileşiminin olmadığı durumda, sadece sanat materyallerinin ortamda bulunuyor olması çocuğun sanatsal gelişim kazanacağı anlamına gelmez. Ebeveynlerin dil gelişimi için çocukları destekledikleri şekilde, sanatsal gelişimlerini de desteklemeleri gereklidir (Kindler, 1995). Bu nedenle, çocukların sanatsal gelişimi için ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurarak ve daha fazla

sanatsal etkinliklerle meşgul olarak zaman geçirmeleri gereklidir (Burkitt, Jolley ve Rose, 2010).

Ebeveynlerin Sanat Eğitiminin Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşleri. Ebeveynlerin görüşleri, sosyal-duygusal gelişim alanı kapsamında incelendiğinde altı ebeveynin sanat eğitimi ve sosyal gelişim arasındaki ilişkiden söz ettiği belirlenmiştir. Sosyal-duygusal gelişim alanına yönelik görüş bildiren Remzi Bey'in, *'Filiz öğretmenini çok seviyor oğlum. Okula başladığından beri mutlu. Her şeye elinden geldiğince katılıyor. Sosyalleşiyor çocuklarla aynı zamanda'* dediği; Melek Hanım'ın da *'Çocuğumda konuşmaya bağlı özgüvensizlik ve sosyalleşmeme durumu vardı. Okulda etkinliğe başladığından itibaren arkadaşlarıyla sohbet edebilme, kendini önemseme, yani çok olumlu katkıları var Ayhan'ın üzerinde sanat etkinliklerinin'* diyerek sanatın çocuklarına olumlu etkilerinden bahsettiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin sosyal gelişim ve sanat eğitimi alanının ilişkisi üzerine yaptıkları bu açıklamalar alan yazınla benzer özelliكتedir. Hem sanat sürecinin kendisi hem de ortaya bir ürün çıkartılmışsa ürünün kendisi, ÖG çocukların sosyalleşmesini sağlayan önemli faktörlerdir (Anderson ve Valero, 2020; Salderay, 2010).

Bu konuda görüş bildiren diğer ebeveyn Şule Hanımsa, *'Hem daha mutlu hem daha iyi ifade ediyor kendini'* diyerek çocuğunun sanat etkinliklerinden keyif aldığını, onu mutlu eden bir süreç olduğunu bildirmiştir. Kendini yazılı veya sözlü olarak ifade etmede ustalaşmamış küçük çocuklar için sanat keyif vericidir (Jansson ve Schillereff, 1980; Matthews, 2003). ÖG çocuklar, zevk aldıkları bir şeyi yaparken zevk almadıkları bir şeyi yaptıklarına oranla daha kolay ve istekli öğrenirler. Araştırmalara göre, görsel sanat çalışmaları, ÖG çocukların çoğunluğunun zevk aldıkları bir disiplindir (Mason, Steedly ve Thormann, 2004). Çevirgen ve diğerlerine (2018) göre, ÖG çocukların gözüyle sanat etkinlikleri eğlenceli ve memnuniyet vericidir, farklı ve yeni şeyler denemeye izin verir. Sanat, tıpkı ÖG çocuğun kendisi gibi heyecan verici, kafa karıştırıcı, tutkulu, öfkeli, sevgi dolu, eğlenceli ve gizemlidir. Kısacası sanat tüm duyguları içinde barındırır (Cruz, 2009). Bu nedenle, sanat etkinlikleri çocuklara kendi duygu ve düşüncelerini bireysel veya grup içinde ifade etme, keşfetme ve sınıftaki diğer çocuklarla ve öğretmenle tartışma fırsatı verir (Eisner, 2002).

Sanat eğitimiyle çocuklarının duygusal gelişimi arasındaki ilişki konusunda görüş paylaşan bir ebeveyn Sevinç Hanım da *'Yani içerisindeki duygularını sanki resme... Eylül*

bir resim çizdiği zaman, ben oraya sanki duygularını aktarmış gibi hissediyorum’ diyerek sanat etkinliklerinden çocuğunun duygularını anlamak için yararlanabildiğini bildirmiştir. Sevinç Hanımın bu ifadesi alan yazında da sıklıkla vurgulanmaktadır. Tıpkı Şule ve Sevinç Hanımların da vurguladıkları gibi görsel sanat etkinlikleriyle meşgul olma, çocuğa kendini ifade edebilme ve diğerleriyle etkileşim kurabilme fırsatı vermekte dolayısıyla duyulan mutluluk hissinde büyük artışlar meydana gelmektedir (Karagiorgakis, 2013).

Ebeveynlerin Sanat Eğitiminin Çocuklarının Dil Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşleri. Ebeveyn görüşlerine göre, okulda uygulanan sanat etkinliklerinin çocuklarına katkı sağladığı diğer alan da dil gelişimi alanıdır. Buna göre, sanat etkinliklerinin dil gelişiminde olumlu etkisi olduğu iki ebeveyn tarafından dile getirilmiştir. Şule Hanıma göre, çocuğu sanat etkinlikleri ile ilgilendiğinde, *‘Hem daha iyi ifade ediyor kendini. Hem kullandığı sözcükler kelimeler arttı. Etkinliklerin de mutlaka faydası oluyordur’*. Melek Hanıma göreyse, *‘İşte o dediğim gibi bununla bunu karıştırınca yeşil oluyor, bununla bunu karıştırınca turuncu oluyor diyor. Ya da işte bunun baskısı oluyor bunun olmuyor diye yorumlar yapıyor kendince’*. Alan yazındaki benzer çalışmalarda da, bu araştırmadaki ebeveynlerin altını çizdiği gibi sanat eğitimi ve dil gelişimi arasında bir bağ bulunmaktadır. Althouse, Johnson ve Mitchell’e (2003) göre, okullarda uygulanan sanat etkinliklerinin ÖG çocuklara önemi bir katkısı dil gelişimi alanına olan katkılarıdır. Çocuklara sanat aracılığı ile açık uçlu deneyimler sağlandığında, çocuklar zengin bir şekilde sanata ve sanat deneyimlerine maruz kalmış olmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, dil ve sözcük gelişiminin hızlı olduğu bir dönemde oldukları için bu dönem basit sanat terimleri ve sanat bilgisine başlamak için en iyi zamandır. Sanata ve sanat eserine ilişkin zengin dil girdisi, çocukların düşünme becerilerini ve sanat yapma becerilerini beslemektedir. Çocuklara bir sanat eserine bakmayı, bunun üzerine konuşmayı öğretmek heyecan verici bir durumdur. Küçük çocuklar, kendi sanat ürünü olsun ya da olmasın, bir sanat ürünüyle ilgili konuşmaya isteklidir. Sanat hakkında konuşmak, bir dil ve sözcük sistemini hızlıca geliştirdikleri evrede çocukların dil gelişimini güçlendirmektedir.

Ebeveynlerin Sanat Eğitiminin Çocuklarının Yaratıcılık Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşleri. Okulda uygulanan sanat eğitimi ve yaratıcılık gelişimi konusunda yine tek bir ebeveyn görüş bildirmiş ve *‘Yaratıcılığını ön plana çıkarıyor’* diyerek çocuğunun yaratıcılık gelişimiyle sanat etkinliklerinin bağlantısını kurmuştur.

Yaratıcılık gelişimi, çocukların çok yönlü, esnek, akıcı düşünceleri ve yeni durumlara, koşullara, oluşumlara hemen uyum sağlamaları becerisiyle gerçekleşmektedir. ÖG çocukların bazı alandaki yetersizlikleri yaratıcılık gelişimlerini engelleyebilmektedir (Bolu, 2010). Araştırmada tek bir ÖG çocuğun ebeveyninin yaratıcılık konusuna değinmesi, ÖG çocuklarından yaratıcılık konusunda düşük beklenti içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, bu durum, ebeveynlerin diğer gelişim alanlarını daha fazla önemsediklerinin ve/veya sanatın yaratıcılık yönü hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Avrupa Birliği ülkeleri eğitim programlarında, yaratıcılık eğitimine büyük önem verilmekte, bunun sonucu olarak sanat eğitimi, programlarda geniş ölçüde yer bulmakta ve sanata ilişkin çok sayıda araştırma yapılmaktadır (Çal, 2016). Söz edilen ülkelerde, ilk ve orta dereceli okullarda sanat derslerinin saat olarak sayıca üstünlüğü ve çocukları birer ‘sanat üreticisi’ yapmaya yönelik eğilim dikkat çekmekte (Gel, 1994) ve sanatın müfredatın merkezinde olduğu okullarda çocukların öğrenimlerine derin katkılar sağlandığı görülmektedir (Schiller, 1995). Ancak ülkemizde, sosyo-kültürel çevrenin olumsuz etkileri, nitelikli öğretmen eksikliği gibi birçok etmenden kaynaklanan sebeplerle okul öncesi eğitiminden itibaren yaratıcılık eğitimine yeterince önem verilmemekte, dolayısıyla sanat eğitimi ‘olmasa da olur’ bir disiplin olarak değerlendirilmektedir (Yazar vd., 2014).

Okuldaki sanat eğitiminin çocuklara etkileri konusunda dikkat çekici bir bulgu da bir ebeveynin ‘*Açıkçası okulda neler yapılıyor tam da bilmiyorum. Eve gönderilen kâğıtlar, ödevler mesela oluyor. Onları görüyorum. Evde bazen anlatmaya çalışır şunu yaptım bunu yaptım diye. Öğretmenimize güveniyorum. O en iyisini bilir. Faydalı oluyordur tabii*’ diyerek çocuğunun okuldaki sanat deneyimleri hakkındaki bilgi sahibi olmadığını söylemiştir. Ebeveynin bu söyleminde ‘okuldan eve gönderilen çalışmaların olduğuna’ ilişkin bilgiyi paylaşmasına rağmen, okulda hangi etkinliğin ne amaçla yapıldığı hakkında bilgi sahibi olmadığını bildirmesi düşündürücüdür. Okul Öncesi Eğitim Programına göre (2024), ülkemizde anasınıflarında sanat eğitimi okul öncesi öğretmenleri yürütmekte ve sanatla ilgili içerik, kullanılacak sanat materyali, yöntem, etkinlik türü gibi sürecinin tüm bileşenlerinin planlanmasına öğretmenler etkin rol oynamaktadır. Ebeveynin bu söylemlerinden yola çıkarak, çocuğunun gelişimini destekleyici çalışmaları yalnızca öğretmenden beklemenin, sorumluluğu öğretmene

birakmanın doğru bir yaklaşım olmadığı, çocuğunun gelişimini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Bazı kültürlerde, çocukların eğitimini yalnızca öğretmen yönetir ve bu bir normdur. Ancak, öğretmenler, ebeveynleri uygun şekilde bilgilendirdiğinde, ebeveynler okulla işbirliği yapmak için daha fazla teşvik edilebilmektedir. Bazı durumlarda, ÖG çocuğun ebeveyninin eğitim durumu, çalışma durumu veya diğer koşulları nedeniyle her zaman işbirliğini sağlamak pratikte zor olabilir ve tüm ebeveynlerden çocuklarıyla ilgili eşit düzeyde veri alınamaz. Yine de unutulmamalıdır ki özel eğitimde aile katılımı, çocuğun kendine güvenini, motivasyonunu, becerilerini ve ebeveynin de çocuklarının yeteneklerine ilişkin bilgilerini artırdığı için çocuk için oldukça etkilidir (Bagadood, 2022).

Ebeveynlerin Sanat Eğitiminin Çocuklarının İnce Motor Becerileri Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşleri. Ebeveynlerin sanat eğitiminin çocuklara olan katkıları konusundaki görüşleri, ince motor beceriler kapsamında incelendiğinde ise bir ebeveynin görüşünü açıkladığı görülmüştür. Bu konuda görüşünü açıklayan Hülya Hanım, *‘Mesela makas tutması filan açısından. Kalem tutması açısından gelişmeler var. Makas tutması şeyinde. Birinci sınıf açısından çok yaralı olduğumu düşünüyorum’* diyerek sanat eğitiminin çocuğunun ince motor becerilerine katkısından söz etmiştir. Alan yazın incelediğinde benzer nitelikte bulgularla karşılaşmaktadır. Bu araştırmalara göre, sanat eğitimi el-göz koordinasyonu ve el-kas gelişimi gibi ince motor becerilerin gelişiminde ÖG çocuklara yardım etmektedir (Aksu, 2011; Eren vd., 2019; Geçen, 2015; Pierman, 2016). ÖG çocukların görsel sanatlara yönlendirilmeleri duyuşsal ve motor becerilerinin artırılmasına yardım edebilmektedir (Laçınbay ve Yılmaz, 2018).

Bu araştırmadaki ebeveynlerin sanat eğitiminin çocuklarının farklı alanlarda gelişimine destek olduğunu bildirmelerine rağmen, estetik gelişimine değinmediklerini belirlenmiştir. Erken çocuklukta estetik gelişimi önemlidir. Çünkü küçük yaşlarda estetik beğenisi gelişen bir çocuk büyüdüğünde de estetik yönden çevresindeki güzellikleri takdir eden bir bireye dönüşür. Sanat beğenisi, çok küçük yaşlarda başlar. Çocuklar büyürken, öykü kitaplardaki, müzedeki çizgilere, renklere, şekillere, desenlere baktıkça, estetik deneyimleri de gelişmeye devam eder. Estetik gelişimi, bir tek kitapla, bir tek etkinlikle ya da haftada bir planlanana etkinliklerle gelişecek bir şey değildir. Çocuğa zaman sağlayarak, sürekli olarak güzel şeylerle çevrelemeyi gerektirir (Fox ve Schirmacher,

2014). Bu nedenle, ebeveynlerin sanat ve estetik ilişkisi konusunda farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin Araştırmacının Uygulayacağı Eğitimden Beklentileri

Araştırma öncesi yapılan birinci görüşmede belirlenen son tema araştırmacının uygulayacağı sanat eğitiminden *beklentiler* temasıdır. Bu kapsamda, ‘ÖG çocuklar ve sanat eğitimiyle ilgili başka söylemek ya da paylaşmak istedikleriniz varsa paylaşır mısınız’ sorusu yöneltildiğinde dört ebeveynin bu araştırmadan ve/veya araştırmacıdan beklentileri ve sanat eğitimine yönelik diğer önerileri olduğu belirlenmiştir. Buna göre, ebeveynlerden Sevinç Hanım, ÖG çocuğuna daha etkili olabilmek için araştırmacıdan destek almayı beklediğini ‘*Bu konuda benim sizden isteğim ne olabilir? Beni de bilgilendirmeniz, beni de yönlendirmeniz. Ne yapmam gerektiğini ben hani bilmiyorum. O alanda bana yapacağım şeyleri söylemeniz. Eylül’e faydası olur, katkısı olur gibi. Sizden destek görmek isterim*’ sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde, Ceren Hanım ‘*Sanat eğitiminden de beklentim bu. Çocuğumun da diğerleri gibi olmasını isterim... Ben bu eğitimin çocuğum için faydalı olmasını umut ediyorum. İşte, Asel’in konuşma becerileri yetersiz. Bu konuda bize yardımcı olmanızı beklerim*’ ifadeleriyle çocuğunun yetersizliğini önlemeye yönelik katkı sağlamada aracı olarak sanat eğitiminden faydalanma isteğini dile getirmiştir. Görüldüğü gibi ebeveynler araştırmacıyla işbirliği yapmaya isteklidir. Ebeveynlerin bu düşüncesi alan yazındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Ebeveynleri, öğretmeniyle işbirliği yapan genel eğitim sınıflarında eğitimini sürdüren ÖG çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve bu çocukların okulu daha çok sevdiği bilinmektedir (Toros, 2011). Aynı şekilde, işbirliği içinde olan ÖG çocuk ebeveynleri, çocuklarının öğrenme süreçlerine okul dışında (evde) önemli katkılar yapabilmektedir (Flores de Apodaca, Gentling, Steinhaus ve Rosenberg, 2015).

Beklentiler bölümü altında, sanatla ilgili diğer istekler/önerilere bakıldığında iki ebeveynin sanat eğitimi sürecini beğendiklerini dile getirerek iyi dilek ve temennilerde bulundukları belirlenmiştir. Örneğin, Hülya Hanım, ‘*İnceledik birlikte, gayet güzel çalışmalar*’ diyerek uygulanacak sanat eğitimi süreciyle ilgili olumlu düşüncesini bildirmiş; Şule Hanım ise ‘*Keşke daha çok olsa, çocuklarımız daha çok eğitim alabilse. Sanatla daha içli dışlı olsalar*’ diyerek çocuğunun kendi okul öncesi sınıfında da yoğun sanatsal içeriklerin olmasını beklediğini dile getirmiştir.

Ebeveynlerle yapılan bu ilk görüşmeden elde edilen tüm bulgular ortak değerlendirildiğinde araştırmanın başında, bazı ebeveynlerin sanatın sadece resim yapmak olduğunu düşünseler de veya sanat hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmasalar da genel olarak sanat eğitimi değerli buldukları, sanata ve sanat eğitime karşı olumlu tutum besledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin sanat etkinlikleri ile çocuklarının bazı kazanımlar elde ettiklerini ve sanat eğitime katılmanın herhangi bir kaygı unsuru barındırmadığını düşündükleri; çocuklarına okul dışında sanatla ilişkili çok sınırlı deneyimler sağladıkları; çocuklarının sanata ilişkin becerilerinden haberdar oldukları; çocuklarının gelişimi için onları desteklemeye ve öğretmen veya araştırmacılarla işbirliği yapmaya açık oldukları belirlenmiştir.

Araştırma Sonunda Ebeveynlerin Görüşleri

Araştırma sonrasında, altı ÖG çocuğun birer ebeveyni ile 2-5 Mayıs 2022 tarihinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, çocukların anaokulunda, boş bir sınıf veya bahçe gibi uygun bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonrasında altı ebeveyninden altı adet görüşme kaydı elde edilmiştir. Araştırma sonunda ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar Tablo 54'te yer almaktadır.

Tablo 54.

Araştırma Sonunda Ebeveynlerle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar
1. Araştırma süresinde ÖG çocuklarda gözlemlenen farklılıklar
i. Sanatsal gelişim alanındaki farklılıklar
ii. Bilişsel gelişim alanındaki farklılıklar
iii. Dil gelişimi alanındaki farklılıklar
iv. Sosyal-duygusal gelişim alanındaki farklılıklar
v. Yaratıcılık gelişimi alanındaki farklılıklar
2. Uygulanan eğitimden ebeveynlerin elde ettikleri katkılar
3. Sanat eğitime bakış açısında oluşan farklılıklar
4. İlerleyen dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar
5. Öneriler/Beklentiler

Tablo 54 incelendiğinde, ÖG çocukların ebeveynleriyle yapılan görüşmelerde *uygulanan sanat eğitimi sürecinde gözlemledikleri farklılıklar, ebeveyn kazanımları, sanat eğitime ilişkin ebeveyn bakış açılarındaki oluşan farklılıklar, ilerleyen dönemlerde*

sanata ilişkin yapılacak çalışmalar ve öneriler/beklentiler temalarının ortaya çıktığı olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin Araştırma Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklarında Gözlemledikleri Farklılıklar

Araştırma sürecinde ÖG çocukların ebeveynleriyle yapılan son görüşmede belirlenen ilk tema araştırmacı tarafından uygulanan *sanat eğitimi sürecinde çocuklarda gözlemledikleri farklılıklar* temasıdır. İncelemeler sonunda, ebeveynlerin tamamının (n=6) olumlu yönde görüşler belirttikleri ve uygulanan sanat eğitiminin başlangıcından sonuna kadar hem çocuklarının hem de kendilerinin eğitimden yararlandıklarını bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin uygulanan eğitimin herhangi olumsuz bir yönünü görmediklerini açıkladıkları kaydedilmiştir. Buna göre, ebeveynler beş alanda çocuklarının gelişmelerinde olumlu yönde farklılıklar görmüşlerdir. Bu alanlara Tablo 55'te yer verilmiştir.

Tablo 55.

Ebeveyn Görüşlerine Göre Araştırma Sürecinde ÖG Çocukların Gelişim Gösterdikleri Alanlar

Gelişim Alanları	f
Sanatsal Gelişim	6
Bilişsel Gelişim	4
Dil Gelişimi	5
Sosyal-Duygusal Gelişim	4
Yaratıcılık Gelişimi	3
Toplam	22

Tablo 55 incelendiğinde, ebeveynlerin sözünü ettiği ve çocuklarının gelişim gösterdiği alanlar, sanat alanına özgü farklılıklar, bilişsel gelişim alanı, dil gelişimi alanı, sosyal-duygusal gelişim alanı ve yaratıcılık alanıdır. Buna göre, altı ebeveyn uygulanan sanat eğitiminin çocuğunun sanatsal gelişimine, dört ebeveyn bilişsel gelişimine, beş ebeveyn dil gelişimine, dört ebeveyn duygusal gelişimine, üç ebeveyn de yaratıcılık gelişimine katkı sağladığını bildirmiştir.

Sanatsal Gelişime İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Ebeveynlerce dile getirilen, ÖG çocuklarında gözlemledikleri sanat alanına ilişkin farklılıklar, doğrudan örnek alıntılarla aşağıda sunulmuştur.

Ebeveyn Görüşlerine Göre Araştırma Sürecinde ÖG Çocukların Sanatsal Gelişim Alanında Elde Ettiği Kazanımlar

Sanatın bir iletişim yolu olma özelliğini fark etme

- ‘İşte bir arkadaşıyla resmini gördü. Büyük oğlum kendini arkadaşıyla çizmiş. ‘Belki de bir şey olmuştur. Onu çok sevdiğini söyleyememiştir. Resmini çizmiştir’ deyip... Hani onun da bir yol olduğunu, işte kendisini anlatamadığı zaman resim ya da sanata yönelebileceğinin falan farkına varmış’ (Melek Hanım)
- ‘Yani resimle bir şey anlatmak istediğini, bir ifade aracı olarak kullanıldığını anlamış’ (Melek Hanım)
- ‘Çünkü özel oldukları zaman bir alanda eksik oluyorlar haliyle ve resimle bu ifade etme şekilleri onları mutlu ediyor’ (Melek Hanım)

Eskiden bildiği/uyguladığı sanat tekniklerinde deneyimler yaşama ve ustalaşma

- ‘Zaten sürekli boyama yapıyoruz. Boyama yaparken mesela, taşırmdan boyayabiliyor. Daha önceki boyamalarına göre çok daha iyi’ (Şule Hanım)
- ‘Eskiden de resim yapmayı severdi. Şimdi daha da seviyor’ (Ceren Hanım)
- ‘Birlikte daha çok resim yapmaya başladık... İşte resim yapmaya devam eder’ (Remzi Bey)

Yeni sanat tekniklerini tanıma

- ‘Yapıştırma, taş yapıştırma falan o şekilde şeyleri burada yapmış galiba. Evde de yapmak istemişti. Taş yapıştırmıştık’ (Hülya Hanım)
- ‘Akrilik boyayı işte hani burada öğrenmişti zaten’ (Hülya Hanım)
- ‘Asel işte sizden resimlerle ilgili çok şeyler öğrendi’ (Ceren Hanım)
- ‘Eylem (gibi biz de) sanatın birçok tekniği olduğunu fark etti(k)’ (Sevinç Hanım)

Yeni becerileri evde de uygulama

- ‘Sizinde birlikte, renkleri yeniden keşfettik kızım. Karıştırdık... Kızım baskı yaptı. Mozaikle, kille çalıştık’ (Sevinç Hanım)
- ‘Aslında şunu da belirtiyim en çok da fotoğraf çekmeye bayıldı. Kızımdaki bu isteği görünce ben de profesyonel bir makine aldım. Eylül, ablası, biz ailecek artık beraberce ne bulursak her şeyin fotoğrafını çekiyoruz’ (Sevinç Hanım)

Kendi sanat çalışmalarının görünürlüğünü artırma isteği

- ‘Bir de evde yaptığı resimleri artık astırmak istiyor hep. Sergide de bunu gördüm. Sağ olun siz de tüm resimlerini asmışsınız, sergilemişsiniz. Bu da onun çok hoşuna gidiyor’ (Remzi Bey)

Sanat teknikleri içinden özel ilgi alanını keşfetme

- ‘Aslında şunu da belirtiyim en çok da fotoğraf çekmeye bayıldı’ (Sevinç Hanım)
- ‘En çok resmin Ayhan’ın üzerinde etkisini çok fark ediyorum’ (Melek Hanım)

Sanatsal terimler kullanma

- ‘Mesela bir yerde asılı bir resim gördüğünde “Anne bak sanatçı resim çizmiş” demeye başladı. Ben ilk duyduğumda gerçekten çok şaşırmıştım. Sizden önce boya yapmak gibi şeyler derdi. Sanatçı veya çizim gibi daha çok konuşur oldu’ (Remzi Bey)
- ‘Sonra, sanatçı, ressam, kolaj gibi cümleler kurmaya başladı’ (Sevinç Hanım)

Sanat eserlerine/görsellere farkındalığın artması

- ‘Böyle resimlere falan ilgisi arttı Deniz’ in’ (Hülya Hanım)
- ‘Resimlere olan ilgisi de arttı’ (Remzi Bey)
- ‘Önceden resimlere karşı bir ilgimiz, bir alakamız, ya da sanat etkinliği ile alakalı bir ilgimiz bir yoktu’ (Melek Hanım)
- ‘En çok, en büyük farklılık bir yerde bir resim, bir fotoğraf gördüğümüzde, onunla ilgili sorular sorması oldu’ (Sevinç Hanım)

Sanat materyallerine ilginin artması

- ‘Önceden boyalara, kalemlere çok uzaktı. Boyalara, kalemlere ve resme daha aşına oldu’ (Melek Hanım)
- ‘Bizden sürekli ona böyle değişik boyalar almamızı istiyor. Ben de işçiyim hocam. Şimdi mümkün olduğunca hep aldım kızıma. E bundan sonra da alacağım inşallah. Dediğim gibi değişik boyalar istiyor. Malzemeler istiyor’ (Ceren Hanım)
- ‘Sulu boya, farklı boyalarla boyama yaptı. Akrilik boyayı işte hani burada öğrenmişti zaten. Onunla yapmak istedi yine evde’ (Hülya Hanım)

Sanata ilişkin merakın artması

- ‘En çok, en büyük farklılık bir yerde bir resim, bir fotoğraf gördüğümüzde, onunla ilgili sorular sorması oldu’ (Sevinç Hanım)

Sanat etkinliklerine aktif katılım gösterme

- ‘Ayhan, önceden işte bu sanat etkinlikleriyle alakalı biraz böyle pasifti. Çok ilgilenmiyordu. Örneğin, resimlere, boyalara, kalemlere çok uzaktı. Bir de bizde şey vardı. Tutukluk vardı. Biliyorsunuz biraz böyle kendini geri çekme, kendini soyutlama vardı. Biz bu sanat etkinliğine başlayalı bir açılma yaşadık.’ (Melek Hanım)

Diğerlerinin sanatı hakkında yorum yapma

- ‘Mesela abisinin, en basitinden abisinin, resimlerini görüyor. Getiriyor abisi bir şey çizmiş oluyor. Anne, işte ‘Abim buraya araba çizmek istemiş, bak belki de şu sensin, belki de ben buyum’ falan deyip yorumlamaya çalışıyor’ (Melek Hanım)
- ‘Ya da bir sanatla karşılaştığımız zaman, bir etkinlikle karşılaştığımız zaman, ‘Anne bak bu böyleymiş, bak bu şöyleymiş’ diyor’ (Melek Hanım)
- ‘Ya da işte başka bir resim görüyor. Onu yorumlamaya çalışıyor. Daha önceden böyle bir şeyimiz yoktu’ (Melek Hanım)

Ressamları tanıma

- ‘Yani gezide, işte gezdiğimiz yerde, ressamaları tanıdı’ (Hülya Hanım)

Renklerle ilgilenme

- ‘Mesela sevdiği rengi daha önce hiç açıklamamasına rağmen kendine bir renk belirlemiş ve onu söylüyor. İşte bir şey birisi bir şey çizdiği zaman çok, çoğu zaman söylüyor’ (Melek Hanım)
- ‘Sizinle birlikte, renkleri yeniden keşfettik kızımla. Karıştırdık...’ (Sevinç Hanım)

Sanatı yaşamının bir parçası haline getirme

- ‘Biz Akdere Bilim ve Sanat Merkezine Eylül’ ün kaydını yaptırdık. Oradaki sanat kurslarına yazdırdık Eylül’ü. İlk olarak ebru yaptılar. Gerçekten de ilk defa denemesine rağmen çok iyi yaptı’ (Sevinç Hanım)

İleride sanatla ilgili bir mesleğe yönelme isteği

- ‘Bir de ben ressam olacağım diyor soranlara. Şimdi eskiden doktor olacağım derdi. Sizden önce ressam olacağım ben demedi hiç’ (Ceren Hanım)
-

Görüldüğü üzere, ebeveynlerin görüşlerine göre, çocuklarının sanat alanına özgü elde ettikleri kazançlara bakıldığında, ÖG çocukların pek çok sayıda kazanım elde ettiği, en kapsamlı ifadeyle çocuklarının sanata ilgisinin arttığı, bir sanat beğenisi geliştirdikleri ve sanatı evde de uygulamak için güçlü istek duydukları görülmektedir. Bu araştırmanın başında, sanat eğitime ilişkin görüşleri sorulduğunda sadece bir ebeveynin '*Renkler konusunda yararlı olduğunu düşünüyorum*' şeklinde görüş bildirdiği belirlenmişti. Araştırma sonunda ise tüm ebeveynler, çocuklarının sanatsal gelişiminde farklılıklar gözlemlediğini bildirmiştir. Buradan yola çıkarak, ebeveynlerin sanatın önemine ve sanat eğitiminin çocuklarının sanatsal gelişimine olan katkılarına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde farklılaştığı yorumu yapılabilir. ÖG çocukların sanata ilgisinde artışta ve sanatta uygulamalar yapmak için duydukları heveste olan bu artışa, 14 hafta boyunca yoğun şekilde sürdürülen sanat eğitiminin büyük katkısının olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, çocuklarla küçük grup olarak yakından ilgilenilmesi, ebeveynlere düzenli olarak uygulanan/uygulanacak etkinlikler hakkında bilgilendirme yapılması ebeveynlerin görüşlerindeki bu farklılıkta etkisinin olduğu düşünülmektedir. Araştırmada belirlenen, ebeveynlerin görüşüne göre çocukların sanata ilgisinin arttığı bulgusu, alan yazında yapılan benzer araştırmalarda da belirlenmiştir. Buna göre, çocukların bir konudaki ilgi artışına yoğun eğitimlerin olumlu etkisi bulunmaktadır (Yıldız Demirtaş, Çelebi Erol ve Karaaslan, 2017). Tekrarlanan bir etkinliğe katılmak, çocuğun içsel öğrenme motivasyonunu kolaylaştırabilir (Larson, 2000). Bu araştırmada sanat eğitimiyle çocukların sanatsal gelişimlerinde olumlu katkılar gözlenmesi, araştırmanın alan yazın bulgularıyla benzerlik taşıdığını göstermektedir.

Ebeveynlerin görüşlerine göre, uygulanan sanat eğitimi kapsamında, çocuklarının sanat alanına özgü olarak elde ettiği kazançlardan biri 'sanat disiplininde yeni bir form/teknik öğrenmedir'. Buna göre, ebeveynlerin, çocuklarının uygulanan eğitimde 'fotoğrafçılık' temalı etkinlikleri çok sevdiklerini söyledikleri ve en çok mozaik, kil ve fotoğrafçılık temasına değindikleri belirlenmiştir. Buna göre, üç ebeveyn, fotoğrafçılık teması kapsamında yapılan sanat etkinliklerinden çocuğunun çok etkilendiğini ve ileride de çocuğunun bu teknikle ilgilenmeye devam edeceğine dair paylaşımlar yapmışlardır. Fotoğrafçılık, dijital teknoloji ve sanatın bütünleştiği bir disiplindir ve sanatın, resim veya heykel gibi diğer dallarıyla bütünleşmesine en yatkın etkinliklerden biridir (İmançer, 2003). Sanatı kil, taş, boya vb. bir materyal ile dışavurum olarak düşündüğümüzde fotoğraf da bu materyaller arasında yer almaktadır. Çünkü fotoğraf, tek başına bir sanat

materyalidir ve teknik olarak çeşitli biçimlerde kullanılabilme özelliğine sahiptir (Çizgen, 1998).

Fotoğrafçılık temasının sanat eğitiminde yeteri kadar dâhil edilmediği ve ülkemizdeki bazı Güzel Sanatlar-Resim Anabilim Dallarında dahi müfredatta yer almadığı da bir gerçektir (Bingöl, 2013). Araştırma bulgularına göre, fotoğraf temalı etkinliklerle okul öncesi çocukların dil ve bilişsel becerileri geliştirilebilir (DeMarie ve Ethridge, 2006). Bu araştırmadaki ebeveynlerin geri bildirimleri doğrultusunda, ÖG çocukların yeni keşifler yapabilmeleri için çocukların, ilgileri doğrultusunda sanatın farklı formlarına yönlendirilmesinin önemi gün yüzüne çıkmıştır denebilir. Bu araştırmanın yapılmasından önce, ÖG çocuklar için hem ebeveynleri hem de okul öncesi öğretmenleri tarafından, fotoğraf çekme ya da fotoğraf kullanılarak bir sanat etkinliği hazırlanmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, fotoğraf makinesi gibi dijital araçların kullanıldığı sanat etkinliklerinin okul öncesi dönemden itibaren hem okulda sanat müfredatına dâhil edilerek hem de ebeveynlerce okul dışında çeşitli etkinlikler yoluyla ÖG çocuklara tanıtılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde, araştırmadaki iki ebeveyn, uygulanan eğitim yoluyla ‘çocuğunun yeni öğrendiği bir teknik’ olarak ‘kil ile çalışmalardan’ söz etmiştir. Bir sanat materyali olarak kilin kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmalarda, kilin ÖG çocuklar için birçok faydası olduğu belirlenmiştir. Bunlar arasında ince motor beceriler, sosyal-duygusal, dil, yaratıcılık gelişimi alanında ve öz bakım becerilerin kazanılması yer almaktadır. Bu nedenle, kilin hem çocuğun ailesinin hem de okulunun bir parçası olmasının önemli olduğu belirlenmiştir (Altundağ, Ural, Eratay ve Aydoğan, 2017; Terwiel, 2010; Yedikardeş, 2014). Bu araştırmanın yapılmasından önce, ÖG çocuklar için hem ebeveynleri hem de okul öncesi öğretmenleri tarafından, kil temalı etkinliklerin yapılmadığı belirlenmişti. Bu nedenle, kilin kullanıldığı sanat etkinliklerinin okul öncesi dönemden itibaren hem okulda sanat müfredatına dâhil edilerek hem de ebeveynlerce okul dışında çeşitli etkinlikler yoluyla ÖG çocuklara tanıtılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Dil Gelişimine İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Ebeveynlerce dile getirilen, araştırma süresinde ÖG çocuklarında gözlemledikleri farklılıkların bir bölümü de dil gelişimi alanında gerçekleşmiştir. Dil gelişimi alanına ilişkin farklılıklar, doğrudan örnek alıntılar eklenerek aşağıda sunulmuştur.

Ebeveyn Görüşlerine Göre Araştırma Sürecinde ÖG Çocukların Dil Gelişimi Alanında
Elde Ettiği Kazanımlar

Bir Sanat Eseri/Görsel/Resim Gördüğünde Sohbet Etme • ‘Ama sanat etkinliği başlayalı resimlerde böyle gördüğü resimlerde ‘Bunu bunu mu anlatmak istemiş, işte bunu mu çizmiş’ diyor’ (Melek Hanım)
Bir sanat eseri gördüğünde ressam hakkında sohbet etme • ‘İşte bir resim gördüğünde ressamlarla alakalı falan konuşmaya başladı’ (Hülya Hanım)
Kendi sanat çalışmaları hakkında konuşma • ‘Resimleri hakkında da konuşur oldu. İşte anlatıyor. Biz kızımın daha iyi konuşması için zaten okula gönderdik’ (Ceren Hanım)
Başkalarının sanatı hakkında konuşma • ‘Mesela, abisi resim çiziyor. Abisi var evde. Abim bunu mu çizmek istemiş anne. Ya da işte başka bir resim görüyor. Onu yorumlamaya çalışıyor. Daha önceden böyle bir şeyimiz yoktu’ (Melek Hanım) • ‘Ya da bir sanatla karşılaştığımız zaman, bir etkinlikte karşılaştığımız zaman, ‘Anne bak bu böyleymiş, bak bu şöyleymiş’ diyor’(Melek Hanım)
Bir sanat eseri/görsel/resim gördüğünde buna ilişkin sorular sorma • ‘En çok, en büyük farklılık bir yerde bir resim, bir fotoğraf gördüğümüzde, onunla ilgili sorular sorması oldu’ (Sevinç Hanım)
Sanatın sözel olmayan bir dil olduğunu anlama • ‘İşte bir arkadaşıyla resmini gördü. Büyük oğlum kendini arkadaşıyla çizmiş. ‘Belki de bir şey olmuştur. Onu çok sevdiğini söyleyememiştir. Resmini çizmiştir’ deyip... İşte kendisini anlatamadığı zaman resim ya da sanata yönelebileceğinin falan farkına varmış’ (Melek Hanım)
Sanat hakkında öğrendiklerini veya sanat süreci hakkında hatırladıklarını başkasına anlatma • ‘Ablasına da bilgiçlik taslamaya başladı. Yaa onu fark ettim son zamanlarda. Bir resim gördüğünde ‘Sanatçı burada şunu çizmiş, bunu çizmiş’ diye anlatıyor ablasına’ (Sevinç Hanım) • ‘Zaten kille çalışırken bir tek o varmış. Çok mutlu olmuş. Bir süre hep onu anlattı. Öğretmenimle bir tek ben kil yaptım diye’ (Sevinç Hanım) • ‘Bir de sanat müzesi gezisinden çok bahsetti kızım. Bir süre ablasına anlattı geziyi yine’ (Sevinç Hanım) • ‘Bahçedeki horozun fotoğrafını çekmişsiniz. Sağ olun. Onu anlata anlata bitiremedi. Biliyorsunuz tabii horoz takıntısını’ (Remzi Bey) • ‘Eskiden sınıfta yaptığı şeyleri pek anlatmazdı. Kendine saklardı. Sizinle beraber yaptığı şeyleri anlatmaya başladı. Böyle can atıyor. Gerçekten dikkatimi çekti’ (Remzi Bey)
Sanata ilişkin terimler kullanma • ‘Mesela bir yerde asılı bir resim gördüğünde “Bak sanatçı resim çizmiş” demeye başladı. Ben ilk duyduğumda gerçekten çok şaşırmıştım. Sizden önce boya yapmak gibi şeyler derdi. Sanatçı veya çizim gibi daha çok konuşur oldu’ (Remzi Bey) • ‘Sonra, sanatçı, ressam, kolaj gibi cümleler kurmaya başladı’ (Sevinç Hanım)

Görüldüğü üzere, ebeveynlerin çocukların dil gelişimi alanında gözle görünür pek çok kazanım elde ettiklerini bildirdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın başında iki ebeveyn, sanat etkinlikleriyle dil gelişimi arasında bağ kurduğu, araştırma sonunda ise üç ebeveynin sanat eğitimiyle çocuğunun dil becerilerinde farklılıklar gözlemlediğini bildirdiği görülmüştür. Buradan yola çıkarak, ebeveynlerin sanat eğitiminin çocuklarının dil gelişimine olan katkılarına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde farklılaştığı, daha fazla sayıda ebeveynin sanatın dil gelişimi konusundaki önemini fark ettiği yorumu yapılabilir. Araştırma grubunda iki çocuğun dil-iletişim yetersizliği birinin zihin yetersizliğine ek olarak dil-iletişim yetersizliği tanısı bulunduğu için ebeveynlerin, çocuğunun bu gelişim alanındaki kazanımlarına daha çok dikkat etmiş oldukları düşünülebilir. Bu araştırmada sıklıkla yer verilen sanat formlarından biri sanat eleştirisi. Sanat eleştirisi kapsamında, genellikle her etkinlikte çocuklarla ünlü bir sanat eseri eşliğinde sohbetler yapılmış, bu yolla çocukların dil gelişimi alanındaki becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bunun sonucu olarak da dil gelişimine katkı sağlandığı düşünülebilir.

Bu araştırmadaki ebeveyn görüşlerini destekler şekilde, sanat, çocukları ‘dinlemenin’ bir yoludur. Dinlenmek, önemlidir çünkü çocuklara kendilerini harika hissetmeleri için fırsat verir. Diğer türlü, çocuklar kendilerini dışlanmış hissederler. Kapsayıcı araştırma ve uygulamaların merkezinde de çocukları dinlemenin yollarını keşfetmek, bulmak ve paylaşmak yer almaktadır. Çocukları dinlemek harikadır. Bazen ebeveynler çocukların ifade ettiklerini nasıl dinleyeceklerini bilmezler. Ancak, sanat yoluyla çocuklarını ‘duyabilirler’. Sanat yoluyla iletişim, dinleyici (sanatçı) ve dinleyen (izleyici) arasındaki ilişki bağlamında oluşur. Örneğin, bir sanat ürünü, iletişim başlatmayı tetikleyici bir ajana dönüştürülebilir (Cologon, Cologon, Mavewalla ve Niland, 2019). Bu nedenle, çocukla doğrudan etkileşimde olan ebeveynlerin ya da öğretmenlerin, evlerinde veya sınıflarında dil gelişimini desteklemek amacıyla sanat etkinlikleri planlamaları ve bu etkinliklerde sanat eleştirisine sıklıkla yer vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Bilişsel Gelişime İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Araştırmada ebeveynlerce sözü edilen ÖG çocuklarında gözlemledikleri farklılıkların bir bölümü de bilişsel gelişim alanında ortaya çıkmıştır. Ebeveyn görüşlerine göre bilişsel gelişim alanına ilişkin farklılıklar, doğrudan örnek alıntılarla aşağıda sunulmuştur.

Ebeveyn Görüşlerine Göre Araştırma Sürecinde ÖG Çocukların Bilişsel Gelişim Alanında Elde Ettiği Kazanımlar

Sanata ilişkin bilgi öğrenme
• ‘Asel işte sizden resimlerle ilgili çok şeyler öğrendi’ (Ceren Hanım) • ‘Yeni şeyler öğrendik’ (Sevinç Hanım)
Çevreye karşı farkındalığın artması
• ‘Mesela taşları topluyor boyama yapalım diye... Hayvanların resmini (fotoğrafını) çekmek istiyor. Çevreye karşı farkındalığı arttı diyebilirim’ (Şule Hanım)
Sanat sürecini hatırlama
• ‘Bir de sanat müzesi gezimizden çok bahsetti kızım. Bir süre ablasına anlattı geziyi’ (Sevinç Hanım). • ‘Sizin geldiğiniz günleri hep evde anlattı. Bugün parmak boyası yaptım, yok bugün yaprak boyadım gibi’ (Remzi Bey)
Dikkat (yoğunluk ve süre artışı)
• ‘Daha çok dikkat ediyor evde bir şey yaparken. Resim yaparken daha uzun süre kalıyor masada mesela’ (Ceren Hanım) • ‘Etrafa karşı ilgisi daha çok arttı’ (Şule Hanım)
Çalışmalarında ayrıntılara yer verme
• ‘Resimlerinde daha çok ayrıntılar görüyorum ben’ (Ceren Hanım).
Algı
• ‘Özellikle hazırladığınız o ünlü tablolar harikaydı. Bunları görmesi çok iyi oldu. Kızım için çok faydalı oldu bu’ (Sevinç Hanım)
Gözlem yapma becerisinde artış
• ‘Artık her şeyi daha iyi gözlemliyor, yani daha çok dikkatini toplayıp gözlemliyor etrafı’ (Sevinç Hanım)
Eleştirel düşünme becerisi
• ‘Bir resim görüyor. Onu yorumlamaya çalışıyor. Kendi kendine işte ‘Buna boyamışlar değil mi anne, burada bunu çizmişler değil mi anne, bak bunu böyle yapmışlar diye benimle birlikte yorum yapmaya çalışıyor’ (Melek Hanım)

Görüldüğü üzere, ebeveyn görüşlerine göre sanat eğitimi süresince çocukları sanata ilişkin bilgiler öğrenmiş, çevreye farkındalıkları artmış ve dikkat, algı, gözlem yapma gibi bilişsel beceriler geliştirmişlerdir. Araştırmanın başında yapılan ilk yarı-yapılandırılmış görüşmelerde hiçbir ebeveynin sanat ve bilişsel gelişim alanına yönelik herhangi bir paylaşım yapmadığı belirlenmişti. Araştırma sonunda ise dört ebeveyn, uygulanan sanat eğitimi ile çocuklarının bilişsel gelişim kapsamında bazı gelişmeler kaydettiğini söylemiştir. Buradan yola çıkarak, uygulanan sanat eğitimi ile ebeveynlerin sanat ve çocuklarının bilişsel gelişimi arasındaki ilişkinin farkına vardıkları yorumu yapılabilir. Ebeveyn bildirimlerine göre, çocuklarının bilişsel gelişim alanındaki kazanımları incelendiğinde bulguların alan yazınla benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Sanat eğitimi başlı başına bilişsel performansı etkilemese bile, gelişim psikolojisi alanında yapılmış kanıt temelli uygulamalar, çocuğun sanat etkinliklerine

katılımının, ileriki yaşam dönemlerinde olumlu gelişimini teşvik etmedeki önemini vurgulamaktadır (Alvino, 2000; Larson, 2000). Ayrıca, farklı görsel sanat formlarını ve materyalleri tanımanın, bunlarla meşgul olmanın ve sanata ilişkin yeni sözcükler öğrenmenin azim, odaklanma ve dikkat becerileri üzerinde olumlu etkiler bıraktığına dair araştırma bulguları mevcuttur (Bradeško ve Potočnik (2022). Bradeško ve Potočnik (2022) tarafından yapılan bir araştırmada, bir ÖG çocuğun ilk kez tanıştığı veya sınıfında çok seyrek olarak uyguladığı sanat tekniğini uygulama sürecinde veya yeni tanıdığı materyallerle dikkatinin geliştiği, odaklanmasının arttığı, kendisine ilginç gelen ve ilgi alanındaki etkinlikleri yapmak için daha çok çaba harcadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada da, Ceren Hanımın “Çocuğum dediğim gibi değişik boyalar istiyor. Malzemeler istiyor” sözleri ve araştırmacının bu çocuğa ilişkin video kayıtları ve gözlemleri bu görüşü desteklemekte, çekici materyallerin çocuk üzerindeki olumlu etkisine işaret etmektedir.

Sosyal-Duygusal Gelişime İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Ebeveyn görüşlerine göre, sanat eğitimi yardımıyla çocuklarının gelişen bir diğer gelişim alanı da sosyal-duygusal gelişim alanıdır. Çocuklar, kendi yetenek ve başarılarını bilmeye ve bunları keşfetmeye gereksinim duymakta, yapabildiklerini gördükçe ve yeteneklerini keşfettikçe de bundan mutluluk ve gurur duymaktadır. Sanat etkinliklerinde doğru-yanlış ya da farklı bir ifadeyle başarısızlık olmadığı ve başarıyı garanti ettiği için duygusal anlamda kendilerini iyi hissetmelerine yardım eden bir etkinliktir (Fox ve Schirmacher, 2014). Bu araştırmada, ebeveynlerce sözü edilen çocuklarının kazandıkları sosyal-duygusal beceriler ebeveynlerden doğrudan alıntılar verilerek aşağıda sunulmuştur.

Araştırma Sonunda Ebeveyn Görüşlerine Göre ÖG Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Alanında Elde Ettiği Kazanımlar

Yakın çevresindeki birinin yaptığı bir resim üzerinden, çizerin duygusunu anlamaya çalışma

- ‘Büyük oğlum kendini arkadaşıyla çizmiş. ‘Belki de bir şey olmuştur. Onu çok sevdiğini söyleyememiştir. Resmini çizmiştir’ anne deyip... Hani onun da bir yol olduğunun farkına varmış’ (Melek Hanım)

Sanatla ilgilenmekten dolayı mutlu olma

- ‘Kızım sanatı çok sevdi’(Sevinç Hanım)
 - ‘Çok sevdi kili. Zaten kille çalışırken bir tek o varmış. Çok mutlu olmuş. Bir süre hep onu anlattı. Öğretmenimle bir tek ben kil yaptım diye’ (Sevinç Hanım)
 - ‘Aslında şunu da belirtiyim en çok da fotoğraf çekmeye bayıldı’ (Sevinç Hanım)
-

-
- ‘Sizi çok sevdiği için okula daha istekli gidiyor... İşte sizin geldiğiniz günler daha neşeli geldi eve. Sizi sevmeseydi böyle neşeli geleceğini ben düşünmüyorum’ (Ceren Hanım)
 - ‘Çocuğumun mutlu olmasına yardım ettiniz’ (Remzi Bey)
-

Sanata olan merak duygusunun artması

- ‘Bana Whatsaptan gönderi yaptığınızda Eylül merakla hep sordu. Öğretmenim ne gönderdi, ne yapacaktınız diye. Çünkü merak ediyordu sizinle yapacağı etkinlikleri’ (Sevinç Hanım)
 - ‘En çok, en büyük farklılık bir yerde bir resim, bir fotoğraf gördüğümüzde, onunla ilgili sorular sorması oldu’ (Sevinç Hanım)
-

Kendi sanat sürecinden/çalışmasından gurur duyma

- ‘Etkinliğini astırmak, sergilemek istiyor’ (Remzi Bey)
 - ‘Sonra gelip gösteriyor resmi. İşte ‘Olmuş mu anne?’ diye’ (Ceren Hanım).
-

Ebeveynlerin bu görüşlere göre, sanat sürecinin ÖG çocuklar için duygusal olarak hoş giden bir deneyim olduğu ve çocukların merak ve sanattan gurur duyma duygularını tetiklediği görülmektedir. Dahası, ebeveynlerin, çocuklarının daha önce deneyim sahibi olmadıkları başta kil, mozaik yapma, dokuma ve sanat müzesine alan gezisi olmak üzere birçok sanat etkinliğinde onlara çeşitli yeni deneyimler sağlandığı için çocuklarının mutlu olduklarını bildirdikleri yönde paylaşımlar da belirlenmiştir. Ayrıca, özellikle dil-iletişim yetersizliği olan çocukların duygularını yansıtmaya aracı olarak çizerek anlatmayı deneyimleme şeklinde sanat sürecinden yararlandıkları, dolayısıyla, her iki tarafın da mutlu oldukları yönünde görüşler göze çarpmaktadır. Benzer şekilde, ebeveynlerin, çocuğun sanat eğitimi ile okulda deneyimlediği etkinliklerden bazılarını evde de tekrarladıklarını, bu sanat yapma sürecinde ailecek eğlendiklerini ve çocuklarının sanatsal üretim sürecinden duydukları gururu yansıttıkları paylaşımların olduğu da görülmektedir.

Sanat ve ÖG çocukların duygusal gelişimine ilişkin bir araştırmada, ÖG çocuklara sanat eğitimi uygulanmış, araştırmanın başında ve sonunda çocukların ebeveynlerinin sanata bakış açısında oluşan farklılıklar araştırılmıştır. Buna göre, araştırmanın başında ebeveynlerin, sanatın çocuklarına katkıları konusunda yetersiz bilgi sahibi oldukları ve sanatın el becerilerine olan katkılarından söz ettikleri, araştırma sonundaysa çocukların mutlu olduklarını ve sanatın çocuklarına başarı duygusunu tattırdığını belirttikleri belirlenmiştir (Salderay, 2014). Bu nedenle araştırmanın alan yazınla benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmada, ÖG çocukların sanat eğitimi sürecinde yapılan her etkinlikte kendilerini nasıl hissettiklerinin belirlenmesi için etkinliğin sonunda ‘Bu etkinlikte

kendini nasıl hissettin göster/boya' denilerek Kendini İzleme Formu üzerine duygusunu yansıtan ifadeyi göstermeleri/boyamaları istenmiştir. Araştırma sonunda, çocuklardan 14 hafta boyunca, 42 kez yapılan sanat etkinliklerinden toplam 159 tane form elde edilmiştir. Bu formların incelenmesiyle, çocukların tamamının sanatla meşgul olma sürecinde olumlu veya olumsuz duygularını açıkça ifade ettiği görülmüştür. Çocukların ifade ettiği bu duygular incelendiğinde ise, 107 kez 'Çok mutlu', 30 kez 'Mutlu-Çok Mutlu', 16 kez 'Mutlu' ve 6 kez de 'Üzgün' hissettikleri belirlenmiştir. Görüldüğü gibi, uygulanan sanat eğitimi boyunca çocuklar eğitim sürecinin %96.2'sinde kendilerini 'Çok Mutlu' veya 'Mutlu' hissetmişlerdir. Araştırmacının yaptığı analizde belirlenen bu durum ebeveyn ifadeleriyle birebir örtüşmektedir. Başka bir deyişle, ÖG çocukların sanat çalışmaları sürecine ilişkin olumlu veya olumsuz duygularını ifade edebildikleri ve çocukların kendi ifadeleri doğrultusunda sanat eğitiminin onları 'çok mutlu' ettiği görülmektedir.

Sanat etkinlikleri, birçok ÖG çocuğun duygu ve düşüncelerini olumlu ve güçlü bir şekilde yansıtmaları için bir yol açar. Yapılan bir sanat eğitimi projesinde, ÖG çocuklarla çalışan hizmet öncesindeki öğretmenler, her çocuğun kendini yansıtan bir kolaj oluşturması için onları desteklemişler ve proje sonunda ortaya çıkan ürünü profesyonelce çerçeveleyip halka açık bir alanda sergilemişlerdir. Bu sayede, öğretmenin yargısı veya yarışma koşulları içerisinde olmadan, bu yaratıcı süreçte çocukların daha fazla özgüven ve gurur sergiledikleri görülmüştür (Schwartz ve Paze, 2008). Bu araştırma kapsamında da, çocukların yaptığı çalışmalar her etkinlik sonrasında, ayrı bir fon üzerine yapıştırılarak sergilenmiş, ayrıca eğitim sonunda da tüm çalışmalar ebeveynlerinin de izleyeceği şekilde bir sergide sergilenmiştir. Bu nedenle, ebeveyn görüşlerinde de vurgulandığı gibi araştırmadaki çocukların mutlu olma, gurur duyma ve özgüvenli hissetme gibi olumlu duygular hissetmelerinde çocukların eserlerinin sergilenmesinin de etkisinin olduğu söylenebilir.

Sanat etkinlikleri, çocuklara duygularını ifade etmek için fırsatlar sunmakla birlikte yetişkinlere de çocukların duygularını anlama konusunda ipuçları sunan önemli etkinliklerdendir (Salderay, 2014). Bu araştırmada da, ebeveynlerin çocuklarının yaptığı sanattan duygularını anladığı belirlenmiştir (Bkz. Tablo 12). Görüldüğü gibi, ebeveyn paylaşımları, sanat eğitimi ile çocuğunun duygusal gelişimine olumlu yönde katkılar yapıldığına, çocuklarının sanat eğitimine katılmaktan dolayı merak ve mutlu olma gibi duygularının tetiklendiğine ve sanat eğitimcisiyle olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurduklarına işaret etmektedir.

Kanada’da düşük düzey sosyo-ekonomik ailelerdeki çocuklar için üç yıl boyunca yürütülen bir boylamsal sanat eğitimi projesinin sonunda, ebeveynlere çocuklarının bu programa düzenli katılım göstermelerinin nedenleri sorulmuştur. Buna göre, ebeveynler tarafından katılımı tetikleyen başlıca unsurun ‘eğitim ortamının olumlu atmosferi’ olduğu söylenmiştir. Projede görev alan eğitimcilerin çocuklarla kurdukları sıcak, disiplinli ilişki, çocukların programı düzenli olarak takip etmesini sağlamada ön plana çıkmıştır. Görüldüğü gibi, çocuklarla çalışma deneyimi ve isteği sanat eğitimi verecek eğitimcilerde bulunması gereken özellikler arasındadır (Wright, John ve Sheel, 2007). Bu araştırmada da çocukların sanat eğitimcisiyle çalışmaktan dolayı çok mutlu oldukları, ebeveynleri tarafından birçok kez dile getirilmiştir. Ceren Hanımın ‘*Asel sizden çok bahseder oldu evde. Sizi çok seviyor. Bizim evde akşamları çok bahsedilirsiniz... Dediğim gibi kızım resim yapmayı severdi eskiden de şimdi de seviyor sayenizde*’ söylemleri; Sevinç Hanımın ‘*Öncelikle Eylül sizi çok seviyor. Çocuğumuzla çok iyi iletişim kurdunuz... Zaten kille çalışırken bir tek o varmış. Çok mutlu olmuş. Bir süre hep onu anlattı*’ söylemleri; Remzi Beyin ‘*Sizin geldiğiniz günleri hep evde anlattı. Çok severek anlattı bunların hepsini gerçekten içten*’ söylemleri olumlu atmosferi örnekleyecek geribildirimler arasında gösterilebilir. Bu nedenle, araştırmacının ÖG çocuklarla kurduğu olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, çocukların sosyal-duygusal gelişim alanında kazançlar elde etmelerinin nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Olumlu öğretmen-öğrencisinin yanı sıra, sanat etkinliklerinde kullanılan materyallerin de çocukların duygularını ifade etmelerinde önemli bir aracı olduğu ve sanat materyallerinin çocukların olumlu duygular geliştirmesine yardım ettiği düşünülmektedir (Karabay ve Geçen, 2022). Bu araştırmanın duygusal gelişim alanındaki bir amacı çocukların kendisi için yeni ve alışılmadık sanat materyallerine olumlu tepkiler vermesidir. Araştırma süresinde çocukların daha önce tanışmadıkları akrilik boya, sünger fırça, poster boyası veya damlalık gibi sanat materyallerini ilk kez gördüklerinde merak duygusuyla keşfetmeye çalışmalarının, bu materyallerle yeni keşifler yaparak mutlu hissetmelerini sağladığı düşünülmektedir. Hülya Hanımın şu sözleri materyali sevdiği için mutlu olduğuna ve evde de materyali kullanmak istediğine örnek teşkil etmektedir: ‘*Akrilik boyayı işte hani burada öğrenmişti zaten. Onunla yapmak istedi yine evde*’.

Yaratıcılık Gelişimine İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Ebeveyn görüşleri doğrultusunda, ÖG çocukların araştırma süresinde yaratıcılık alanındaki gelişimi incelendiğinde ise, üç ebeveynin görüş paylaştığı, araştırma öncesinde yapılan ilk

görüşmede aralarından ikisinin yaratıcılık konusunda herhangi bir görüş bildirmediği belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, uygulanan sanat eğitimi ile ebeveynlerin sanat ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin farkına vardıkları yorumu yapılabilir. Ebeveynlerden Şule Hanım, *‘Mesela taşları topluyor... Evde farklı boyalar bulunduruyorum, baskılar yapıyor bulduğu şeylerle. Yaratıcılığı arttı diyebilirim’* diyerek çocuğunun yaratıcılık gelişimi hakkında bilgi paylaşmıştır. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin bir terim olarak ‘yaratıcılık’ sözcüğünü kullanmadan da sanat eğitiminin yaratıcılık gelişimine olan katkılarına işaret ettikleri de görülmüştür. Örneğin, ebeveynlerden Ceren Hanım’ın, *‘Sonra, etraftan taşlar, kutudur ne bulursak topluyor. Onları boyamaya başladı. Bizden sürekli ona değişik boyalar almamızı istiyor’* sözleri veya Melek Hanım’ın *‘Biz, kutularla robotlar yaparız, araba taşlarla...’* sözleri çocukların doğal/atık materyallerden sıklıkla yararlandıklarını açıklamakta ve yaratıcılık gelişimi kapsamında değerlendirilebilmektedir. Tüm bu bulgularla örtüşen şekilde okul öncesi dönemde çocuğa verilen sanat eğitimi, onu tüm gelişim alanlarında geliştirmekle birlikte yaratıcılık bağlamında da birçok katkı sağlamaktadır (Dale Seiden, 1988; Özden, 2011).

Uygulanan Sanat Eğitiminden Ebeveynlerin Elde Ettikleri Katkılar

Ebeveyn görüşmelerinde belirlenen ikinci tema altında ele alınan ve araştırmadaki kayda değer farklı bir bulgu da, araştırmacı tarafından uygulanan sanat eğitiminin ÖG çocukların yanı sıra ebeveynlere de olan katkılarıdır. Bu araştırmanın ana amacı ÖG çocukların gelişiminin izlenmesi olmasıyla birlikte, yapılan görüşmelerde ebeveynler bu araştırmanın yapılmasından dolayı kendilerinin de çeşitli faydalar elde ettiklerini söylemişlerdir. Bu konuda, dört ebeveyn görüş bildirmiştir. Buna göre, ebeveynler sanat eğitiminin uygulanmaya başlamasıyla, tıpkı çocukları gibi, daha önceden bilmedikleri farklı sanat formlarını tanımış, çocuklarıyla beraber daha çok sanatsal etkinliklerde bulunmaya başlamış, çocuğunu daha iyi değerlendirebilmiş, çocuğun başarısından dolayı mutlu hissetmiş kısacası sanata karşı ilgileri ve farkındalıkları daha da artmıştır.

ÖG çocuğunun elde ettiği kazanımların ailelerine de olumlu yönde yansıdığını söyleyen ebeveynlerden biri olan Remzi Bey, uygulanan sanat eğitimi sayesinde zihin yetersizliği tanılı çocuğu ile diğerleri arasındaki benzerlikleri fark ettiğini *‘Çocuğum(un), diğer çocuklar ne yapabiliyorsa, neler yapabiliyorsa başarmasını çok arzu ederim. Sergide çocuğumun başka çocuklar gibi başarılı olduğunu bana gösterdiniz. Çok teşekkür ederim’* diyerek açıklamıştır. Remzi beyin bu görüşünden yola çıkarak, sanat

eğitimi sürecini yansıtan sergide çocuğuyla aynı ya da benzer tanılı çocukların çalışmalar yapabildiğini gördüğü için ÖG çocuğuyla gurur duyduğu, normal gelişim sergileyen çocuklarla da benzer özellikler sergilediğini fark ettiği yorumu yapılabilir.

Bir başka ebeveyn Sevinç Hanım, çocuğunun aldığı sanat eğitiminin kapsamında yer alan fotoğrafçılık teması sayesinde aile olarak fotoğrafçılık alanında ortak bir sanat beğenisi geliştirdiklerini, çocuğunun sanatla ilgilenmesi için onu desteklemeye devam edeceğini şu sözlerle açıklamıştır: *‘Sizinle tanışıp sanatın birçok tekniği olduğunu biz de fark ettik. Sanat etkinliği deyince aklıma benim kâğıda çizilen resimler, boyalar falan gelirdi... Kızım, en çok da fotoğraf çekmeye bayıldı. Kızımdaki bu isteği görünce ben de profesyonel bir makine aldım. Benim de açıkçası merakım vardı biraz. Eylül, ablası, biz ailecek artık beraberce her şeyin fotoğrafını çekiyoruz... Ailecek birlikte sanatla daha önce hiç bu kadar yakından ilgilenmemiştik... Sergiden sonra biz Akdere Bilim ve Sanat Merkezine Eylül’ün kaydını yaptırdık. Oradaki sanat kurslarına yazdırdık. Sadece Eylül değil biz de bu eğitimden faydalandık açıkçası’*. Araştırmanın başında, bu ebeveynin sanat eğitimi hakkında yetersiz bilgiye sahip olduğu belirlenmişti. Ancak bu açıklamalarla, uygulanan sanat eğitimi programıyla, ebeveynin sanata karşı bakış açısının eskisine oranla olumlu yönde farklılaştığı, çocuğuyla birlikte daha çok sanatsal çalışmalara yöneldikleri, aile bağlarının kuvvetlendiği ve sanata karşı artık olumlu tutum beslediği açıkça görülmektedir.

Bu araştırmadaki ebeveynlerin, araştırmacıyla işbirliği yapıp çocuğunun sanata ilişkin becerilerinin kalıcılığının sağlanması için, okul-aile işbirliğine yönelik başka bir ifadeyle aile katılımı için, araştırmanın başında her ebeveyn ile yüz yüze bir toplantı yapıp araştırmanın tüm detayları açıklanmıştır. Bunun dışında, her hafta ebeveynlere bir sonraki hafta hangi etkinliklerin yapılacağı ve o sanat formuna ilişkin çocuklarının okulda elde edeceği kazanımları nasıl destekleyebileceklerine yönelik etkinlik örnekleri hazırlanarak bir iletişim kanalı (Whatsapp) üzerinden bilgilendirici paylaşımlar yapılmıştır. Bu bilgilendirici paylaşımların ve uygulamaların ebeveynlerin sanata olan ilgilerini artırmış olabileceği düşünülmektedir.

ÖG çocukların sanat eğitimi sürecinde elde ettikleri kazanımlara ek olarak, araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre, tüm ebeveynlerin çocukları aynı okula, aynı saatler içerisinde eğitimlerine devam etmesine rağmen, ebeveynlerin birbirlerini henüz tanımadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın yapılmaya başlaması, bu

ebeveynlerin tanışması için de bir fırsat olmuş, birbirlerinin iletişim numaralarını almalarıyla aralarında bir arkadaşlık başlamıştır. Sanat eğitimi kapsamında yer verilen sanat müzesi alan gezisi etkinliğinde de, bazı ebeveynlerin arkadaşlık ilişkilerinin sürdürdüğüne, çocuklarının gereksinimleri hakkında sohbet ettiklerine, birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunduklarına şahitlik edilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 42). Özetle, bu araştırmanın olumlu katkıları sadece çocuklarla sınırlı kalmamış, araştırma grubundaki ÖG çocukların ebeveynleri de kendi bildirimlerine göre, hem duygusal hem de bilişsel anlamda kazançlar, araştırmacı gözlemlerine göre de sosyal kazançlar elde etmişlerdir. Ayrıca, ebeveynlerin görüşleri, uygulanan sanat programının sanata bakış açılarını olumlu etkilediği, çocuklarının öğrenmeleri için bir motive edici disiplin olduğu, olumlu yansımalarını gördükleri için gelecekte sanatla ilgilenmeye devam edecekleri, sanat eğitimini başka ÖG çocukların da almalarını önermeleri konularında birleşmiştir. Guay' a (1995) göre, ebeveynler sanata katılmaları için çocuklarını ya cesaretlendir ya da uzaklaştırır. Bu çalışmada ebeveynlerin bildirimlerine ve araştırmacı gözlemlerine göre, ebeveynler araştırma sonunda araştırma öncesine göre, sanatla daha yakından ilgilendikleri ve sanatın çocukları için katkılar sağladığını gördükleri için çocuklarını ileride de sanata yönlendirmeye devam edebilecekleri düşünülmektedir. ÖG bir çocuğa uygulanan eğitimin olumlu etkilerinin sadece çocukla sınırlı kalmadığı, ailenin ve dolayısıyla toplumun da bu eğitimden çeşitli şekillerde faydalar sağlayacağına ilişkin benzer çalışma bulguları da mevcuttur (Basdevant, Boute ve Borry, 1999; İlhan, 2000). Bu nedenle, ÖG çocukların sanat eğitimlerinin, okul öncesi programlarda ve daha sonraki eğitim dönemlerindeki müfredatlarda daha çok yer bulması gerektiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin Sanat Eğitimine İlişkin Bakış Açılarında Oluşan Farklılıklar

Ebeveyn görüşmelerinden elde edilen üçüncü tema, *sanat eğitime ilişkin bakış açılarındaki oluşan farklılıklar* temasında toplanmıştır. Araştırmanın başında, ebeveynlerin dördünün sanata bakışı olumluyken, ikisinin ise sanat eğitimi hakkında bilgi yetersizliği bulunmaktaydı. Bu iki ebeveyninden biri Sevinç Hanım, araştırma sonunda hem çocuğunun hem de kendinin farklı sanat tekniklerini tanıdığını ve uyguladığını bildirmiş ve artık sanata ilgisinin ve sanata karşı tutumunun olumlu olduğundan bahsetmiştir. Hatta bu ebeveyn, çocuğunun sanat eğitiminden çok etkilendiğini, bu nedenle de çocuğunu bir sanat eğitimi kursuna yazdırdığını söylemiştir. Ayrıca bu ebeveynin çocuğunun okul öncesi öğretmeni Gizem öğretmen de *'Veliden de olumlu dönütler aldım hep. Onlar da çok faydasını gördü'* diyerek Sevinç Hanımı doğrulamıştır.

Bu araştırmanın başında yapılan ilk görüşmede ince motor becerilerde geriliği bulunan ÖG çocuklardan birinin ebeveyninin, çocuğu hakkında *‘Bu şekilde (sanat etkinliği) pek etkinlik yapmayı sevmiyor. Daha çok bu şekilde değil de Deniz baleye gitmek istedi mesela baleye başladı. Daha çok ben o şekilde yönlendiriyorum’* diyerek çocuğunun sanat etkinliklerini sevmediğini söylediği kaydedilmişti. Ancak, çocuğun 14 hafta boyunca 42 kez yapılan sanat etkinliklerinde KİF yardımıyla sadece iki kez *‘Bu etkinliği sevmedim’* dediği belirlenmiştir. Bu nedenle, çocuğun araştırmanın başında kendi sınıfında karşılaştığı türden olan sanat etkinliğini sevmediği ama araştırmanın sonunda artık sanat etkinliklerini sevdiği yorumu yapılabilir. Hem ebeveynin *‘Yani benim olumlu yönde bütün gördüğüm her şey. Deniz’de de olumlu yönde ilerlemeler oldu. Yani her çocuk da bence sanat eğitimi almalı diye düşünüyorum’* şeklindeki söylemleri hem de bu çocuğun öğretmenin *‘Okula daha heyecanla geldiler. Sizinle çok güzel vakit geçirdiklerini ailelerine de bana da her zaman dile getiriyorlardı. Sizinle çok güzel çalışmalar yaptıkları için, çok güzel vakit geçirdikleri için, okula gelişlerinde de sizin okula geleceğiniz zamanı sabırsızla beklediler’* şeklindeki ifadeleri de bunu desteklemektedir. Dolayısıyla, bu araştırmadaki gibi ÖG çocukların düzeylerine uygun, farklılaştırılmış materyallerle ve küçük grup eğitimiyle yürütülen sanat etkinliklerinin, çocuklara sanat eğitimi sevdirebileceği yorumu yapılabilir. Dolayısıyla, bu araştırmanın sonunda hem ÖG çocukların hem de ebeveynlerinin sanata bakış açılarının olumlu yönde farklılaştığı yorumu yapılabilir.

Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Sanat Eğitimine İlişkin İlerleyen Dönemlerde Yapacakları Çalışmalar

Araştırma sonunda ebeveynlerle yapılan son görüşmede ortaya çıkan diğer tema *ilerleyen dönemlerde sanata ilişkin yapılacak çalışmalardır*. Yapılan incelemede ebeveynlerin tamamının çocuğunun sanatla ilgilenmesi için ona çeşitli fırsatlar yaratacaklarını söyledikleri belirlenmiştir. Buna göre, iki ebeveyn sanat eğitimi sürecince çocuğunun araştırmacı ile yaptıklarını evde yeniden tekrarlayacaklarını; bir ebeveyn çocuğunun sanat eğitimi yoluyla değerli katkılar kazandığı için onu sanat eğitimi ile ilgili kursa yazdığını ve çocuğunun bu kursta sanat etkinlikleri ile meşgul olmaya devam edeceğini bildirmiştir. Diğer ebeveynler de farklı materyallerle çalışmalara devam edeceklerini söylemişlerdir. Araştırmada dil-iletişim yetersizliği tanılı bir çocuğun (Ayhan) ebeveyni olan ebeveynin (Melek Hanım), özellikle resmin, çocuğunun

üzerindeki etkisinden çok fazla yararlandığı için resim yapmaya devam edeceklerini söylediği kayda değer bir bulgu olarak görülmektedir.

Remzi Bey'se ileriki dönemlerde sanatla ilgili yapacakları çalışmalar konusundaki görüşünü '*Hocam kesinlikle sizin yaptığınız her şeyi yapacağız. Söz. Biz bazılarında yoktuk. Mesela Metin, kil çalışmalarında yoktu. Onu fark ettim. Muhakkak ve mutlaka kil yapacağız. Kilin faydalarını daha önceden de duymuştum ama yapamamıştık. O kili kesin yapacağız... Yani sizin yaptıklarınızı yapacağız*'; Sevinç Hanım, '*Biz Akdere Bilim ve Sanat Merkezine Eylül' ün kaydını yaptırдық. Kızım sanatı çok sevdi ve işte biz de sanatla ilgilenmesine devam etmesini istedik. Başladık bakalım. Şimdilik orada da mutlu. Biz sanatı sizinle tanıdık ve çalışmanız devam edebilseydi keşke... Yani hakikaten devam ettirmeyi düşünüyorum ben*' diyerek açıklamışlardır. 'Her çocuk bir sanatçıdır. Sorun, büyüdüğünde bunu koruyabiliyor olmaktır' diyen Pablo Picasso'nun (Akt. Goodman, 2020, Sayfa 14) da dediği gibi, bu araştırmadaki ebeveynlerin sanatın gücünü açıkça fark ettikleri ve bunu korumak istedikleri söylenebilir. Bu nedenle, ÖG çocukların ebeveynlerinin görüşlerine göre sanat eğitimi boyunca çocuklarında gözle görülür farklılıklar ortaya çıkmış ve çocuğun gelişimine katkı sağlamıştır yorumu yapılabilir. Sanat etkinlikleri çocuklar için değerli, eğlenceli ve ilginçtir. Öyleyse neden sanatın ödülllerinden tüm çocuklar tam olarak yararlanmasınlar ki? (Alvino, 2000).

Bu araştırmanın başında, ebeveynlere 'çocuklarını okul dışında sanatsal anlamda nasıl destekledikleri' sorulduğunda, ebeveynlerin çoğunlukla ÖG çocuğuyla 'resim yaptıkları' belirlenmişti. Araştırmanın sonunda ise, sanat eğitiminden hem çocuklarının hem de kendilerinin yararlandıklarını söyleyip sanat eğitiminin süresinin daha uzun olmasını istedikleri ve hem de kendilerinin okul dışında da sanat eğitimi sürdürecekleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocukları için sanatla ilgili desteklerini devam ettirmeye yönelik yeni arayışlarda olduklarını, bazılarının çocuklarını yeni bir sanat eğitimi kursuna yazdırdıklarını ve araştırma boyunca çocuklarının çalışmalarında gördükleri farklı sanat formlarını/tekniklerini evde yeniden uygulayacaklarını bildirmeleri, bu araştırmanın her iki taraf içinde olumlu sonuçlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Ebeveynlerin Uygulanan Sanat Eğitime İlişkin Önerileri/Beklentileri

Araştırmada belirlenen son tema uygulanan sanat eğitimi ile ilgili *öneriler/beklentiler* temasıdır. Yapılan incelemede, dört ebeveynin eğitimin süresinin daha uzun olması ve farklı disiplinlerin de eklenerek eğitimlerin sürekliliğinin sağlanması isteğini dile

getirdiği belirlenmiştir. Ceren Hanım bu konudaki görüşünü ‘Çocuğum severek okula geldi. İşte sizden resimlerle ilgili çok şeyler öğrendi. Çocuğumun konuşmasını kolaylaştıracak bu eğitimlerin daha çok olmasını istiyorum. Milli Eğitim de bize daha çok yardımcı olsun bu konuda. Daha çok yardımcı olsun’ sözleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde Melek Hanım da, ‘Bu gibi çalışmaların üstüne katarak devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü özel oldukları zaman bir alanda eksik oluyorlar haliyle ve bu ifade etme şekilleri onları mutlu ediyor. Yani kendilerini bir şekilde ifade etmek istiyorlar. Sanat etkinlikleri bunun için çok güzel bir yol. O yüzden bunların çoğaltılması, yaygınlaştırılması. Yani daha çok yapılmalı’ diyerek beklentisine açıklık getirmiştir.

Sonuç olarak, araştırma sonunda ÖG çocukların ebeveynleriyle yapılan son görüşmelerden elde edilen tüm veri ortak değerlendirildiğinde birçok bulgu elde edilmiştir. Birincisi, araştırmacının uyguladığı sanat eğitiminin çocuklarına farklı alanlarda katkılar sağladığı tüm ebeveynlerce dile getirilmiştir. Çocukların olumlu yönde kazanımlar elde ettikleri bu alanlar, sanata özgü becerilerin elde edilmesiyle sanatsal gelişim, bilişsel gelişim, duygusal gelişim, dil gelişimi ve yaratıcılık gelişimidir. İkincisi, hiçbir ebeveyn çocuğunun uygulanan sanat eğitimi programından olumsuz etkilendiğini söylememiştir. Üçüncüsü, ebeveynlerin araştırma öncesinde, sanat ve bilişsel gelişim alanı arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir yorum yapmadıkları ama araştırma sonunda ÖG çocuklarının sanat eğitimi sayesinde bazı bilişsel beceriler kazandıklarını söyledikleri belirlenmiştir. Dördüncüsü, ebeveynlerce hem araştırma öncesinde hem de araştırma sonunda hiç dile getirilmeyen iki gelişim alanı, estetik gelişimi ve öz bakım becerileridir. Beşincisi, araştırma öncesinde ebeveynlerden ikisinin sanatla ilgili yetersiz bilgisi ve bununla bağlantılı olarak yetersiz ilgisi varken, sanat eğitimi programı sonrasında bu konuda bilinçlendikleri ve böylece araştırmadaki tüm ebeveynlerin sanat eğitimini önemli buldukları belirlenmiştir. Bununla bağlantılı olarak altıncısı, araştırma sonrasında ebeveynlerin sanat eğitimini önemli buldukları için ilerleyen dönemlerde ‘resim yapmanın çok ötesinde’, çocuklarını sanata ilişkin çeşitli çalışmalarla desteklemeye devam edecekleri görülmüştür. Yedincisi, uygulanan sanat eğitimi programının, ÖG çocukların yanı sıra dolaylı yoldan ebeveynlerinin de sanata ilgisini artırdığı ve onları sanata yönlendirdiği belirlenmiştir. Sekizincisi, ebeveyn görüşmelerinde dikkat çeken diğer bir nokta ise, ebeveynin çocuğunun yetersizlik alanı ne ise ona yönelik daha fazla açıklamalarda bulunduğudır. Örneğin, otizm tanılı çocuğu bulunan ebeveynin daha çok bilişsel becerilerden; dil-iletişim yetersizliği tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin ise daha çok

çocuğun kendini ifade etmesine yönelik olan kazanımlardan söz ettiği görülmüştür. Dokuzuncusu ise, tüm araştırma süresince hem ilk hem son görüşmelerde çocukla ilgili en detaylı ve en çok bilginin ebeveyninden alındığı görülmüştür. Son olarak, ebeveynlerin çocuklarının elde ettiği gelişmelere ilişkin söylemleri ile çocuğun okul öncesi öğretmenlerinin ifade ettiği gözlemlerin tamamen örtüştüğü, özel eğitim öğretmenlerinin söylemleri ile de çoğunlukla örtüştüğü görülmüştür. Bu gözlemlere ilişkin veri, çocukların okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen veri başlığı altında açıklanmıştır.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Etkinlikleri Süresince Gelişimine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri)

Araştırmanın altıncı sorusu “*ÖG çocukların sanat etkinlikleri süresince gelişimine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nedir?*” sorusudur. Bu kapsamda, araştırma öncesinde bir kez ve araştırma sonunda bir kez olmak üzere iki kez yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarından olan ÖG çocukların okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri çocukların devam ettikleri sınıflarda veya okul koridoru gibi uygun bir ortamda ve uygun bir zamanda yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının sorulması yoluyla yüz yüze toplanmıştır. Bu araştırmada altı ÖG çocuktan bazıları aynı sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak yer aldığı için araştırmada toplam dört okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Araştırma öncesi ve araştırma sonrası elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma Öncesi Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri

Bu araştırmaya başlamadan önce, altı ÖG çocuğun okul öncesi öğretmeni olan dört öğretmenle 8-12 Kasım 2021 tarihlerinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğretmenlere bu görüşmelerde sekiz açık uçlu soru yöneltilmiştir. Buna göre, araştırma öncesinde toplam dört adet yüz yüze görüşme kaydı elde edilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar, Tablo 56’da yer almaktadır.

Tablo 56.

Araştırma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar
1. Sanat eğitimi hakkındaki görüşler
2. Özel gereksinimli çocukların sanat eğitimi hakkındaki görüşler
3. Özel gereksinimli çocukların sanat becerilerine ilişkin görüşler
4. Günlük akış kapsamında yer verilen sanat etkinlikleri
5. Sanat eğitiminin özel gereksinimli çocuklara katkıları
i. İnce motor becerilere katkıları
ii. Dil gelişimine katkıları
iii. Sosyal-duygusal gelişime katkıları
iv. Yaratıcılık gelişimine katkıları
6. Özel gereksinimli çocukların sanata dâhil edilmeleri için yapılan uyarlamalar

Tablo 56 incelendiğinde ÖG çocukların öğretmenleriyle araştırma öncesinde yapılan yarı-yapılandırılmış ilk görüşmelerden elde edilen altı tema görülmektedir. Elde edilen temalar şunlardır: *Sanat eğitimi hakkındaki görüşler, ÖG çocukların sanat eğitimi ile ilgili görüşler, sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları, ÖG çocuğun var olan sanat becerileri, günlük akışta uygulanan sanat etkinlikleri ve ÖG çocukların sanata dâhil edilmeleri için yapılan uyarlamalar.*

Sanat Eğitimi Hakkındaki Görüşler

Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleriyle yapılan birinci görüşmelerin analizleriyle belirlenen ilk tema okul öncesi dönemde *sanat eğitimi hakkındaki görüşler* temasıdır. Bu temadaki görüşler, öğretmenlerin sanat eğitimini açıkladıkları ve sanatı ne şekilde uygulamanın en etkili olduğuna dair yaptıkları paylaşımlar etrafında toplanmıştır. Yapılan incelemeye göre, öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu, sanat eğitimini önemli gördükleri ve sanata karşı öğretmenlerin tamamının olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sanat eğitimini açıkladıkları paylaşımlara bakıldığında, Gizem öğretmen, ‘*Sanat eğitimi sadece kâğıttan ibaret değil diye düşünüyorum, ben kesinlikle küçümsemiyorum sadece kâğıt değil*’ diyerek görüş bildirmiş; Seda öğretmen ise, ‘*Çocukların yaratıcılıklarını desteklediğini düşünüyorum*’ diyerek sanatın yaratıcılık yönünü ön plana çıkartmış ve sanat eğitiminin bir yaratma süreci olduğuna değinmiştir. Bu görüşler, alan yazındaki benzer bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin de

değindiği gibi sanat eğitimi, ister sınıfta isterse sınıf dışı yapılsın, tüm yaratıcı etkinlikleri kapsayan bir alan olarak tanımlanmaktadır (Artut, 2017).

Bu araştırmada, okul öncesinde sanat eğitimi hakkındaki görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin sanat eğitiminin nasıl uygulanması gerektiğine dair paylaşımlarda bulundukları tespit edilerek birinci tema altında incelemeye alınmıştır. Buna göre, çalışmadaki dört öğretmen arasından üç öğretmenin, bir sanat eğitimi programının en etkili ne şekilde yürütülebileceğine dair paylaşımları olduğu belirlenmiştir. Bu paylaşımlarında da sıklıkla ‘Yaratıcılık’, ‘Örnek/Kalıp göstermeme’ sözcüklerini sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Çalışma grubu öğretmenlerinden Derya öğretmen, *‘Ben çocukların özellikle serbest çalışmalarını daha çok önemsiyorum. Çünkü kendi duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade ediyor... Kâğıt işlerinde yaratıcılık varsa onlar bir şey katıyorsa tamam. Ama sadece hani ezbere şeyler yapıyorsa onların çok bir şeyler kattığını düşünmüyorum’* diyerek bir çalışmanın, yalnızca yaratıcı bir süreç barındırıyorsa sanat etkinliği olduğunun altını çizmiştir. Seda öğretmene göreyse, *‘Belirli bir kalıp çerçevesinde verilmeden sanat etkinlikleri. Onları (çocukları) yönlendirerek, küçük yönlendirmelerde bulunabiliriz. Ama daha çok onların kendi yaratıcılıklarını ortaya koyabilecek çalışmalar’* yapıldığında sanat eğitimi en iyi şekilde uygulanmış olur. Bu iki görüşle çok benzer şekilde, Gizem öğretmen de, sanat etkinliği uygulama sürecini şu sözleriyle açıklamıştır: *‘Yönergeleri veriyorum, anlatıyorum ama örnek kalıp göstermeden çocukların da yapması bekliyorum. Çocukların nasıl yapacaklarını merak ediyorum’*.

Görüldüğü gibi, araştırmadaki öğretmenler yaratıcılığa önem verdiklerinin ve uygulamalarını çocukların yaratıcı becerilerini kullanmalarını gerektirecek şekilde kendi deneyimlerinden öğrenmelerini temel alarak yürüttüklerinin altını çizmektedir. Bu söylemler, sanat eğitimindeki rollerine dair, öğretmenlerin kendilerini çocukların yaratıcılıklarını destekleyen bir rehber olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu söylemlerinin, alan yazınla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Sjöqvist, Göransson, Bengtsson ve Hansson’a (2021) göre sanat eğitimi, ÖG çocukların yaratıcılık, hayal gücü, problem çözme, merak ve inisiyatif alma gibi yeteneklerini geliştirebileceği; yöntem, sanat materyali, sanat tekniği gibi sanat alanına özgü beceriler kazandırarak sanatsal ürün yaratılacağı; sanatsal çalışma süreçleri aracılığıyla planlama, değerlendirme veya raporlama gibi beceriler geliştireceği şekilde tasarlanmalıdır.

Bu araştırmada belirlendiği gibi, öğretmenlerin yaratıcılığa önem verdiklerinden söz etmelerine ve ÖG çocukların yaratıcı sanat etkinliklerinden yarar sağladıkları bilinmesine rağmen, aynısını kopya ettirmek ya da boyama gibi basmakalıp sanat etkinliklerine yönlendirilerek, çocukların yaratıcı gücünün ellerinden alınabildiği de bilinmektedir (Striker, 2005). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerin sanat etkinliklerini planlarken yaratıcılığı göz ardı etmemeleri, yaratıcılık gelişimini destekleyecek etkinlikleri günlük akışlarına dâhil etmeleri gerektiği bildirilmiştir (Bulut, 2020; Özden, 2011).

Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Eğitimiyle İlgili Görüşler

Öğretmenlerle yapılan görüşmede belirlenen ikinci tema okul öncesi dönemde ÖG çocukların sanat eğitimiyle ilgili görüşlerdir. Görüşme kayıtları incelendiğinde, öğretmenlerin tipik gelişim gösteren çocukların sanat eğitimiyle ÖG çocukların sanat eğitimini birbirinden ayırmadıkları, her iki gruptaki çocuklar için de sanatın önemli olduğuna inandıkları, ÖG çocukların sanatla ilgilenmesine karşı olumlu tutum sergiledikleri ve çocukların sanat etkinlikleriyle ilgilenmeye hazır olduğuna değindikleri tespit edilmiştir.

Bu konuda görüş bildiren Seda öğretmen, ‘Onlar (ÖG çocuklar) da zaten sanat etkinliklerine severek, isteyerek katılıyorlar’ diyerek, Filiz öğretmen de, ‘Sanat etkinliklerine en çok yer veren öğretmenlerden biri benim bu okulda... Sınıfta yaptırdığım etkinliklerin hepsini onlara da uyguluyorum... Hatta onlar diğerlerinden daha iyi yapıyor. O yüzden gayet güzel şeyler çıkıyor ortaya’ diyerek, sanat etkinliklerini sınıfı tamamını kapsayacak şekilde uyguladıklarının ve sanat eğitiminde tipik gelişim gösteren ya da ÖG çocuk diye bir ayırım yapmadıklarının altını çizmektedir. Burada dikkat edilmesi gerekli nokta, öğretmenlerin bir çocuğun çalışmasını diğerleriyle karşılaştırmaması gerektiğidir. Her çocuğun sanatının kendine özgü bir değeri vardır. Diğerlerinin çalışmalarıyla ilişkilendirilmeye veya karşılaştırılmaya ihtiyaç yoktur (Korinda, 1961).

Derya öğretmense ‘Özellikle ÖG çocuklar da sanatta mutlaka yer alması gerekiyor. Kendilerini orda buluyorlar. İfade ediyorlar. Sanat çalışması, gerçekten onlar için önemli... Çocukların iç dünyalarını sanatla ya da yaptıkları resimlerle ya da müzikle ifade ettiklerini düşünüyorum ya da drama ile. Onların iç dünyalarına girmek istiyorsak sanat çalışmalarını incelememiz gerekir. Birçok şeyi, sözel olarak anlatamadıkları şeyi

sanatla anlatıyorlar açıkçası. Resimle özellikle. Resim çalışmalarıyla' diyerek ÖG çocukların da mutlaka sanat eğitimi alması gerektiğini vurgulamıştır. Derya öğretmenin bu görüşünden, ÖG çocukları tanıma aracı olarak çocuğun sanatından yararlandığı gerçeği de ortaya çıkmaktadır. Reggio Emilia felsefesi kurucusu Loris Malaguzzi'ye göre, *'Bir çocuk yüzden ibarettir, çocuğun yüz lisanı, yüz eli, yüz düşüncesi, yüzlerce oyun oynama ve konuşma yolu vardır... Yüz zevk yüz dünya icat etmek için, hayal kurulacak yüz dünya, yüzlerce yüzlerce dahası...* (Edwards, Gandini ve Forman, 2012, syf. 3). Derya öğretmenin vurguladıklarıyla paralel olacak şekilde Cologon ve diğerleri (2019) de çalışmalarında görsel sanatların çocuğun sahip olduğu yüzlerce dilden biri olduğunu, iletişimin sadece sözlü veya yazılı olmadığını vurgulamaktadır.

ÖG çocuklar da tıpkı tipik gelişim gösteren akranları kadar görsel sanat etkinliklerini uygulamada yeteneklidir ve ilgi göstermektedir (Silver, 1989). ÖG ve normal gelişim gösteren çocukların sanat etkinliklerindeki benzerlikler, farklılıklardan daha fazladır (Aleksandrovich ve Zoglowek, 2014; Demir, 2005; Kotroni, Bonoti ve Mavropoulou, 2019; Metin ve Aral, 2020). ÖG çocuklar sanat materyallerini uygun şekilde kullanabilir ve sanat yapmaya önce çekinerek başlasalar da (Demir, 2005), sanatsal gelişimlerinde akıcılık ve beceri anlamında zamanla önemli artışlar gözlenmektedir (Furniss, 2011, 2016; Gross, 2017; Hirsch, 1988; Köse, 2006). ÖG çocuklara, eğitim süreçlerinde genellikle pasif ve boyun eğen rolleri atfedilmektedir (Dalke, 1984). Hâlbuki sanat etkinlikleri yardımıyla, ÖG çocuklar kendi düşüncelerinin aktif başlatıcıları olabilirler (Brunick, 1999). Görüldüğü gibi, ÖG çocukların sanat çalışmalarına katılmaları önemlidir ve teşvik edilmelidir (Coleman, Cramer, Park ve Bell, 2015).

Kartopu (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin sanat etkinliklerinin ÖG çocuklar için uygun çalışmalar olmadığını düşündükleri ve etkinlik için ayrılan sürede bu çocukların sanat etkinliklerini tamamlayamadıklarını bildirdikleri ortaya konmuştur. Bunun aksine, bu çalışmada ise, tüm okul öncesi öğretmenlerinin ÖG çocuklarla sanat eğitimi yürütmenin öneminin farkında oldukları, çocukları teşvik ettikleri ve çocukların da normal gelişim sergileyen akranları gibi sanat etkinliklerine katıldıkları açıkça görülmektedir.

Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuklara Katkılarına İlişkin Görüşler

Araştırmadaki belirlenen üçüncü tema *sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları* başlığında toplanmıştır. Yapılan incelemede, öğretmenlerin görüşlerine göre, sanat eğitiminin, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine pek çok alanda olumlu katkılar sağladığı, sanat eğitimi ile herhangi bir ÖG çocuğun zarar görmediği veya olumsuz etkilenmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin söz ettiği katkılara ilişkin bilgilere Tablo 57’de yer verilmiştir.

Tablo 57.

Araştırma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmeni Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin ÖG Çocuklara Katkıları

Gelişim Alanı	f
Sosyal-duygusal gelişim	5
Dil gelişimi	1
İnce motor beceriler	1
Yaratıcılık gelişimi	1
Toplam	8

Tablo 57 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin söz ettiği, çocukların sanat yoluyla olumlu katkılar elde ettiği bu alanlar arasında sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi, ince motor beceriler ve yaratıcılık gelişimi yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin görüşlerine göre, sanat eğitimi yapmanın sosyal-duygusal gelişime olan katkısından beş öğretmen, dil, ince motor beceriler ve yaratıcılık gelişimine olan katkısından ise birer öğretmen tarafından söz edildiği görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleriyle alan yazın karşılaştırıldığına benzer bulguların var olduğu görülmektedir (Aykanat, 2018; Bulut, 2020; Novacović, 2015). Ancak, öğretmenlerin uyguladıkları sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları başlığı çerçevesinde sanat gelişimine özgü bazı kazanımlara, başka bir deyişle, sanatsal gelişime ilişkin görüşlere rastlanmamıştır. Öğretmenler, nokta, çizgi, renk, şekil, doku, alan (boş/dolu) bilgisi gibi sanatın elemanları hakkında ya da hareket, vurgu, boyut, zıtlık gibi sanatın ilkeleri hakkında herhangi bir paylaşıma yer vermemiş, sanat eğitimi ile ÖG çocukların sanata özgü olan kazanımları elde edebileceğinden bahsetmemişlerdir. Bunun gibi, öğretmenlerin paylaşımlarında bilişsel gelişim, estetik gelişimi veya öz-bakım becerilerine olan katkılarından söz eden bir öğretmen bulunmamaktadır.

Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşler. Sanat ve sosyal-duygusal gelişim alanı bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, sınıflarında uyguladıkları sanat etkinlikleri ve ÖG çocukların sosyal-duygusal gelişimi arasında beş öğretmenin bağ kurduğu ve sanat etkinlikleri sürecinde çocukların becerilerinin geliştiğini bildirdikleri belirlenmiştir. Buna göre, Seda öğretmen, *‘Hem orda arkadaşlarıyla da birbirlerine destek oluyorlar, paylaşıyorlar. Birbirlerine destek çıkıyorlar. Bir de benim sınıftımdaki çocuklar, ben onları hep öyle yetiştiriyorum ki, onlara (ÖG çocuklara) böyle her şeyde destek çıkıyorlar. Yardımcı oluyorlar. Aralarına daha çabuk kabul ediyorlar’* diyerek; Derya öğretmen *‘Arkadaşlarıyla sosyalleşmeleri. Çünkü birbirlerine alışveriş içinde bunabiliyorlar. Şunu yaptım, bunu yaptım, sen bunu yap...’* diyerek; Filiz öğretmen ise, *‘Arkadaşlarıyla sanat etkinliği yaparken sosyalleştiklerini düşünüyorum’* diyerek sanat eğitiminin çocukların sosyal gelişimlerine katkı sağlandığını vurgulamışlardır. Bu araştırmadaki okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve sosyal gelişim alanını ilişkilendirdiği gibi sanat eğitimi, çocukların sosyal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin de bildirdiği gibi, alan yazındaki araştırmalarda sanat eğitimi ve çocukların kendine güvenmeleri, empati kurabilmeleri, problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir (Rizzuto, Cordeiro ve Roda, 2022). Sanat, ÖG çocukların sosyal becerilerinin artması, etkileşim başlatma ve sürdürme ve jestler konusunda alıştırmaya yapma gibi sosyal gelişim alanındaki becerileri için birçok potansiyel barındırmaktadır (Osborne, 2003).

ÖG çocuklar bildikleri bir bilgiyi diğerlerine en kolay sanat etkinlikleri yoluyla aktarırlar. Bu aktarım sırasında, kendi bireysel hızlarında ve düzeylerinde sınıfa katılım sağlarlar. Bununla birlikte, sanat eğitimi yalnızca ÖG çocukların sosyal gelişimine yardım etmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmen ve çocuk arasındaki var olabilecek olası etkileşim boşluğunu doldurarak öğretmen-çocuk arasındaki ilişkileri de düzenler. Dolayısıyla sınıf ortamının her iki taraf için de katılmaktan dolayı memnuniyet duyulan bir yer olmasını sağlar (Alexander, 2012). Peter’e (1998) göre, öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi, işbirliği, çeşitlilik ve bireyselliğe dayalı bir ilişki kurulmasına bağlı olarak çocukların sosyal gelişimi için çok önemlidir.

Benzer şekilde, öğretmenlerin sanat eğitimiyle geliştiğini düşündükleri becerilerden biri ‘Kendine güvenme’ becerisidir. Öğretmenlerinden biri Seda öğretmen, ÖG çocuklar ve sanat eğitimi hakkında söylediği, *‘Sanat etkinliklerine çok yer verdiğim*

için onların da birçok alanda desteklendiğini düşünüyorum. Onlar da zaten sanat etkinliklerine seyerek, isteyerek katılıyorlar. Onlar için de zaten daha eğlenceli hale gelmiş oluyor eğitim. Çünkü sonunda bir ürün çıkardıkları için bir kendine güven geliyor, özgüven geliyor' şeklindeki sözleriyle sanatın, ÖG çocukların hem özgüven geliştirmelerine yardım ettiğini hem de sanatın eğlenceli bir süreç olduğunu bildirmiştir. Araştırmadaki bu öğretmenin de sözünü ettiği gibi sanat eğitimi, özgüvenli çocukların yetiştirilmesinde önemli bir yardımcıdır (Akkurt ve Boratav, 2018; Rago ve Gibson, 2021).

Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocukların Dil Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşler. Araştırmadaki öğretmenlerin sanat eğitimiyle geliştiğini düşündükleri alanlardan diğeri dil gelişimi alanıdır. Bu konudaki görüşünü, sınıfında dil-iletişim yetersizliği tanılı ÖG çocuk bulunan Filiz öğretmen, *'Dil konuşma bozukluğu olan çocuklar, sanat etkinlikleri sırasında iletişime geçiyorlar'* diyerek bildirmiştir. Bir okulda öğretmenin görevinin 'dil öğretmek' değil, dil öğreniminin doğal olarak gerçekleşeceği 'zengin bir çevre yaratmak' olduğuna inanan bazı araştırmacılar, dil öğreniminin kendiliğinden oluşan yaratıcı bir süreç olduğunu ve 'okulda dil öğretimi yapılmadan' da çocukların başkalarını dinleyerek, gözlemleyerek doğal olarak öğrendiklerini savunmaktadır. Etkili bir öğretmen, çocuğu gözlemleyerek gelişim düzeyini belirler ve dil gelişimiyle ilgili okul etkinliklerini çocuğa göre uyarlar (Jaggar ve Smith-Burke, 1985). Bu nedenle, öğretmenlerin gelişim dönemlerini ve bu gelişim dönemlerindeki görevleri başarabilmeleri için çocuklara uygun etkinlikler hazırlamaları çok önemlidir (Akbaba, 2004). Sanatın da ÖG çocukların dil gelişimlerine olan katkıları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Cologon vd., 2019; Winsler, Gara, Alegrado, Castro ve Tavassolie, 2019). Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerin ÖG çocuklara yönelik sanat etkinliklerine daha fazla yer vermeleri ve sanat etkinliklerinde dil gelişimi alanına özgü kazanımları da eklemelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocukların Yaratıcılık Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşler. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri sanat ve ÖG çocukların yaratıcılık gelişimi bağlamında incelendiğinde, 'Okul öncesi dönemde sanat eğitimi hakkındaki görüşleri' sorulduğunda üç öğretmenin yaratıcılığa özellikle vurgu yapmalarına rağmen, 'Sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları nelerdir' diye sorulduğunda sadece bir öğretmenin *'Yaratıcılığı geliştiriyor'* dediği belirlenmiştir. Bu nedenle, bu bulgu, üç öğretmenin sanat eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklara

yaratıcılık alanında katkı yapmasına inandığı ama aralarından sadece bir öğretmenin ÖG çocukların yaratıcılığına katkı yaptığını düşündüğü şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanan sanat etkinliklerinin, ÖG çocukların yaratıcı yönlerini geliştirdiğine dair çeşitli araştırma bulguları mevcuttur (Bulut, 2020; DaleSeiden, 1988). Ayrıca, Mitchell'e (2004) göre, sanat materyalleri, yeteri kadar zaman ve uygun bir alan sağlandığında ÖG küçük çocukların da yaratıcılık kapasitelerini arttırmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin ÖG çocukların da yaratıcılık geliştirebildikleri hakkında farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada yer alan öğretmenlerin sanat eğitimi yardımıyla ÖG çocukların ince motor beceriler, sosyal, dil gelişimi ve yaratıcılık alanlarında kazanımlar elde ettiklerini düşündüklerini belirtmelerine karşın, çocukların bilişsel ve estetik gelişim alanlarıyla öz-bakım gelişimine olan katkılarından söz etmedikleri de dikkat çekmiştir. Hâlbuki sanat eğitimi, 'güzel resim yapabilmenin' çok ötesinde bir süreçtir. Fikir üretme, problem çözme, yaratıcılık, analiz yapma, sorgulama gibi üst düzey bilişsel becerileri de geliştiren önemli bir ajandır (Yıldız Demirtaş, Çelik, Maba, 2017). Bu nedenle, sanat ve bilişsel gelişim alanı ilişkisine dair farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitiminin ÖG çocuklarının farklı alanlarda gelişimine destek olduğunu bildirmelerine rağmen, estetik gelişimine değinmediklerinin belirlenmesi de dikkat çekici bir başka bulgudur. Okul Öncesi Eğitim Programında estetik, çocukların elde etmesi beklenen değerler arasındadır. Estetik değer, sanatsal bir perspektif edinmeyi, sanatsal ve kültürel mirası koruyup geliştirmeyi ve sanatı yaşamın ayrılmaz bir parçası haline getirmeyi içerir (MEB, 2024). Erken çocukluk dönemindeki çocukların estetik gelişimine yapılacak katkıyla sanata verdikleri önem artmakta ve çocukların bu yolla doğrudan sanat etkinliklerine katılımı artırılabilir (Fox ve Schirmacher, 2014). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik gelişim hakkındaki farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Benzer şekilde, öğretmenler sanat etkinlikleri ve öz bakım gelişimi alanındaki ilişkiden söz etmemektedir. Oysaki sanat etkinlikleri, çocukların uygulama sürecinde uygun kıyafet giyme-çıkarma sorumluluğu alma gibi bazı öz bakım becerileri kazanmalarına yardım etmektedir (Bulut, 2000). Bu araştırmadaki öğretmenlerin bilişsel gelişimden, estetik gelişiminden, öz-bakım becerilerinden söz etmemeleri nedeniyle,

sanat eğitiminin bilişsel, estetik gelişim ve öz bakım alanına etkileri hakkında farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Sanat eğitimi ve ÖG çocuklara olan katkıları konusunda, bir öğretmen de ÖG çocuğun düzeyine dikkat çekerek, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin sanat eğitiminden elde edeceği kazanılarda çocuğun düzeyinin belirleyici olduğunun altını çizmiştir. Gizem öğretmene göre, *‘Sınıfa uyum sağlayabilecek bir kaynaştırma öğrencisi ise o çocuğa sanat eğitiminin birçok katkısı olur. Ama çok ağır düzeyde bir otizmli öğrenci olunca da pek faydası olmaz’*. Bu görüşünden dolayı, öğretmenin sanat etkinliklerini büyük grup etkinliği olarak planladığı, ÖG çocuğun ihtiyacına uygun bireyselleştirilmiş bir plan dâhilinde sanat etkinliği planlamadığı düşünülmektedir. Oysaki her çocuğun kendi hızında bireysel olarak ilerlemesi gerektiği ve sanat etkinliklerinin küçük grup veya çocuğun gereksinimlerine göre bireysel olarak da planlanabileceği Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2024) açıkça belirtilmiştir. Ayrıca, ÖG çocuğun yapabilecekleri konusunda beklentileri azaltmaktansa, çocuk için hazırlanmış bir bireysel plan doğrultusunda, verilen destekleri veya yöntemi farklılaştırarak çocuğun sanat etkinliği yapmasına fırsat verilmelidir (Thurlow, 2012). Sanat eğitiminin, ÖG çocuğun gereksinimini karşılayacak şekilde planlanması çok önemlidir (Salderay, 2001).

Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Becerilerine İlişin Görüşler

Planlama konusuyla yakından ilişkili olarak, okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırma öncesindeki görüşmelerde belirlenen dördüncü tema *ÖG çocuğun sanat becerileri* başka bir deyişle, sanatı uygulamaya yönelik performans bilgilerinin paylaşılmasıdır. Öğretmenlere sorulan *‘Sınıfınızdaki ÖG çocuğun sanat becerileri nelerdir? Bu becerilerinin sanat alanına yansması nasıl?’* sorusuyla çocukların yetersizliklerinden daha çok yeterliklerine dikkat çekilmek istenmiştir. Çünkü ÖG çocukların yetersiz olduğu bir yönü geliştirmeden önce yeterliklerini bilmek ve dikkate almak gereklidir (Fox ve Schirmacher, 2014). Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, üç öğretmenin çocukların sanat eğitimi için gerekli ince motor becerilere sahip olduklarını bildirdikleri, bir öğretmenin de sınıfındaki çocuğun ince motor becerilerde sınırlı olduğunu ama ilerlemelerin olduğunu bildirdiği belirlenmiştir. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerden biri hariç üçü, çocukların başka herhangi bir yetersizliğinden bahsetmemiştir.

Bu konudaki görüşlere bakıldığında, Seda öğretmen, *‘Asel, dil-konuşma. Normal çocuklarla aynı gelişimi gösteriyor diğer alanlarda. Deniz ise sadece onlardan biraz daha yavaş. Küçük kasları daha yavaş çalıştığı için. Birazcık da öğrenme güçlüğü olduğu için. Sadece hani küçük kaslarını çok iyi kullanamadıkları için biraz daha yavaş ilerliyor’* diyerek; Filiz öğretmen, *‘ÖG öğrencilerim, başarılı çalışmalar çıkartıyor’* diyerek; Derya öğretmen *‘Sanatsal çalışmalarında çok başarılı olduğunu düşünüyorum. Resim yapma yeteneği var. Resim yapma yeteneği de ilerletilmeli. Kendini resimle daha iyi ifade ediyor’* diyerek; Gizem öğretmen de *‘Zihin engeli tanılı öğrencim yönergeleri algılıyor, etkinliğini tamamlayana kadar çaballıyor, bir ürün ortaya çıkartıyor’* diyerek araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların sanatla ilişkili becerilerinden bahsetmişlerdir.

Bir çocuğun performansını bilebilmek için sanatsal gelişim aşamalarının ve bu gelişime etki eden çevresel faktörlerin iyi bilinmesi önemlidir. Bir çocuğun sanatsal gelişimde izlediği yolu bilen öğretmen, çocuğun yaşına ve düzeyine uygun sanat etkinliğini, sanat tekniğini, sanat materyallerini kolaylıkla seçebilir ve sanatı hangi yöntemlerle öğreteceğine kolayca karar verebilir (Luehrman ve Unrath, 2006). Diğer türlü, sanat eğitimi, katı kurallar ve yönergelerin olduğu, sadece kesme, yapıştırma gibi küçük kas becerilerine hizmet eden, sınırlı renk kullanarak boyama yaptırma gibi çalışma sayfalarının dağıtmasıyla sonuçlanır ve bunu sanat olarak kabul edemeyiz (Zimmerman ve Zimmerman, 2000).

Blandy’e (1994) göre, aldıkları etiketlerden dolayı, öğretmenlerin ÖG çocuklardan beklentileri çok düşüktür ve bu nedenle, ellerinden sanatla tanışma, sanat yapma fırsatları alınmaktadır. Ancak, esas ilgi çocuğun düzeyinde ya da etiketinde değil, çocuk üzerinde olmalıdır. Bu görüşlerin aksine, bu araştırma grubundaki öğretmenlerin görüşmeler sırasında verdikleri cevaplar incelendiğinde, ÖG çocukların sanat becerilerine yönelik beklentilerinin düşük olmadığı ve çocukları sanat etkinliklerine yönlendirdikleri belirlenmiştir.

Her ne kadar bu araştırmadaki öğretmenlerin görüşleri ÖG çocuklardan düşük beklenti içinde olmadıklarını yansıtsa da, görüşlerde dikkat çeken bir nokta, iki öğretmen tarafından *‘ürün veya başarılı ürüne’* atıf yapılmasıdır. Hâlbuki çocuklar, kendi deneyimleri temelinde öğrendikleri için sanat sürecinin kendisine ve ürüne eşit derecede önem verilmelidir (Novacović, 2015). Zihin yetersizliği olan çocukların görsel sanatlar

eğitimindeki amaç bir sanat ürünü oluşturmak değil, çocuğun bireysel gelişimine katkı sağlamaktır (Erim ve Caferoğlu, 2012). Süreçle ilgili olarak, öğretmenin çocuğun nihai davranışına değil de öğrenme hevesine, başka bir deyişle, çocuğun sürecine vereceği ‘senin potansiyeline inanıyorum, başaracağına inanıyorum’ mesajı çocuk için en etkili, en sevgi dolu mesajdır. Bu mesajı alan çocuğun yeni bir öğrenme yolculuğuna çıkmak için artık daha fazla cesareti vardır (Cüceloğlu, 2018). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerin süreç odaklı sanat eğitimi konusunda farklılıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Yaşından, cinsiyetinden, görünüşünden, ailesinin sosyo-ekonomik durumundan, aktif ya da durgun olmasından, konuşkan ya da suskun olmasından bağımsız olarak her bir çocuk sınıf içinde diğerine eşittir. Tüm çocuklara sınıfta kendisi olarak var olabilmesi için eşit fırsatlar verilmelidir. Sınıfta bulunan her bir çocuk, öğretmeninden ve sınıfın eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilme hakkına sahip olmalıdır (Cüceloğlu, 2018).

Son dönemlerde, ÖG çocukların performans bilgilerinin, başka bir deyişle, yeterlik ve yetersizliklerinin göz önüne alınmasından doğan yeni bir öğretim yaklaşımı ortaya çıkmıştır. ‘Güçlü yön temelli yaklaşım’ ismi verilen bu yaklaşıma göre, sınıfa gelen her bir çocuk yanında bazı yeteneklerini ve yetersizliklerini sınıfa taşır. Bu yaklaşımda, çocuklar ‘yetersiz bireyler’ olarak görülmez, aksine, belirli yetenekleri olan ve bu yetenekleri temel alarak üzerine inşa edilecek yeni becerileri kazanabilecek biri olarak değerlendirilir. Geçmiş eğitim politikalarında sıklıkla çocuğun yetersizlikleri üzerine odaklanılırken artık odak çocuğun yapabildikleri yönüne kaymıştır. Öğretmenler ise, çocuğun en iyi yaptığı şeyden yola çıkarak katılımı sağlamak ve bir güç elde edebilmesi, üretken olması sürecinde çocuklara yardım eder (Lopez ve Louis, 2009). Bu nedenle, ÖG çocukların refahı söz konusu olduğunda, okul öncesi öğretmenlerin güçlü yön temelli yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmaları ve sınıf içi sanat etkinliklerini uygularken benimsemelerinin büyük önem arz ettiği düşünülmektedir.

Günlük Akışta Uygulanan Sanat Etkinlikleri

Araştırma öncesinde, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan ilk görüşmede ortaya çıkan beşinci tema da öğretmenlerin *günlük akışlarında uyguladıkları sanatla ilişkili etkinlikler* temasıdır. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin tamamının sınıflarında her gün mutlaka bir sanat etkinliği uyguladıklarını paylaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin

uyguladıkları görsel sanat etkinliğinin içeriğine bakıldığında ise boyama, kâğıt işleri, yoğurma maddeleriyle çalışmalar ve atık materyallerle çalışmalar yaptıklarını söyledikleri görülmüştür. Bu bulgu, alan yazındaki benzer araştırmaları (Bulut, 2020) destekler niteliktedir. Bu araştırmadaki öğretmenlerin yaptıkları sanat eğitiminde, sanat müzesi, sanat galerisi gibi okul dışı ortamlarda deneyim sağlama, farklı doğal/atık veya sanat materyalleriyle baskı yapma, kolaj yapma, dikiş dikme, dokuma, mozaik, sanat eleştirisi yapma, dijital araçlarla sanat deneyimi sağlama gibi sanat tekniklerine yer verdikleri paylaşımların olmadığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin sanata ilişkin sınıf içi uygulamaları gözlem yapılarak belirlenmemiş, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanılmıştır. Öğretmenlerce sözü edilen sanat tekniklerinin çok sınırlı olması, sınıflarında farklı türde sanat formlarını/tekniklerini uygulamadıklarını düşündürmektedir.

Benzer şekilde, Erim ve Caferoğlu (2012) çalışmalarında ÖG çocuklarla çalışan öğretmenlerin görsel sanatlar dersi kapsamında renkli çalışmaları önemsediklerini, görsel sanatlarda bazı teknikleri kullanmayı tercih etmediklerini, örneğin baskı tekniğini kullanmadıklarını, baskı tekniğinin çocukların gelişimine olan katkısının bilinmediğini veya benimsenmediğini belirlemişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri sanat alanına özgü yetkinlikler kazandıkça, sanatı gelişimsel olarak uygun olarak şekillendirebilecek ve çocuğun bütünsel gelişimini etkileyebilecektir (Novacović, 2015). Özellikle küçük yaşlardaki ÖG çocukların devam ettiği anasınıfları, onlar için tek bir eğitim alma kaynağı olabilir ve okul öncesi öğretmenin çocuğa sağladığı hizmetler olmadan çocukların gelişmesi sağlanamayabilir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerin, sanat hakkında daha fazla bilinçlenmeleri, günlük akışlarında yukarıdaki sayılan sınırlı çalışmalara ek olarak daha farklı formlarda/tekniklerde sanat etkinlikleri sunarak çocukların gelişmelerine yardım etmeleri önem arz etmektedir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerin farklı pek çok sanat formunu/tekniğini bilmeleri ve sınıflarında tüm çocukların aktif katılabileceği sanat etkinlikleri yürütmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Okul öncesinde bir sanat programının niteliğini belirleyen ana etken, öğretmenin sanata ve sanat eğitime ilişkin bakış açısıdır (Lindsay, 2021). Öğretmenin, toplumun geleceğine yön veren gizli bir gücü olduğunu düşünen Cüceloğlu'na (2018) göre, bir alandaki eğitimin niteliği asla öğretmenin niteliğini geçemez, ne eksik, ne de fazla, yalnızca öğretmen kadar nitelikli olabilir. Okulun materyal açısından zenginliği veya fiziksel donanımı ne kadar iyi olursa olsun, öğretmen nitelikli değilse çocuk o eğitimi

alamaz. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, düşüncelerinden derinden etkilenmekte ve bu inançları tarafından belirlenmektedir. Dolayısıyla sanat eğitimi müfredatının uygulanmasında öğretmen inançları kritik öneme sahiptir (Yero, 2002). Okul öncesi öğretmenleri sanat alanına özgü yetkinlikler kazandıkça, sanat eğitimi uygulamalarını gelişimsel olarak uygun olarak şekillendirebilecek ve çocuğun bütünsel gelişimini olumlu yönde etkileyebileceklerdir (Novacović, 2015).

Sanat eğitimi, çocuklara değerli katkılar sağlamasına rağmen, Akyıldız (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıfında bir sanat etkinliğini hiç uygulamayan okul öncesi öğretmenlerin oranı %10; ara sıra uygulayanlar ise %25 ile oldukça düşündürücü bir değer olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, Aykanat'a (2018) göre, okul öncesi öğretmenlerin yaklaşık %4'ü sanat eğitimi önemsiz bulmakta, çocuğa herhangi bir katkısının olduğunu düşünmemektedir. Bu iki araştırmacının bulgularıyla örtüşmeyen şekilde, bu çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerin tamamının her gün sanat etkinliği uyguladıkları belirlenmiştir. Bu etkinliklerin sınıflarındaki ÖG çocuklar için büyük bir fırsat olduğu düşünülmekte, ancak sanata karşı olumlu tutumlarına ek olarak, uygulamalarında farklı sanat tekniklerine de yer verip çeşitlilik sağlamaları gerektiği düşünülmektedir.

Özel Gereksinimli Çocukların Sanata Dâhil Edilmeleri İçin Yapılan Uyarlamalar

Öğretmenlerinin paylaşımları neticesinde belirlenen son tema ÖG çocukların sanat etkinliklerine dâhil edilmesi için yaptıkları *uyarlamalar* temasıdır. ÖG çocuklar, çeşitli uyarlamalarla sanat etkinliklerine katılabilmekte ve kazanımlar elde edebilmektedir (Eren vd.,2019). ÖG çocuklar da tıpkı normal gelişim sergileyen akranları gibi günlük akış içerisinde yapılacak uyarlamalardan büyük yarar sağlamaktadır. ÖG çocukların sanat etkinliklerine katılımını, ilgilerini ve öğrenmelerini desteklemek için çeşitli değişiklikler ve uyarlamalardan yararlanmaktadır. Çocuğun sanat etkinliklerine yarımsız olarak en üst düzeyde katılımını sağlamak için işe koşulabilecek stratejilerden bazıları fiziksel ve sosyal çevresel desteğin sağlanması, materyallerin uyarlanması, çocuğun tercihlerinin dikkate alınması, sanat etkinliklerinin basitleştirilmesi, basamaklandırılması, özel araç-gereç temin edilmesi ve yetişkin, akran veya gizli desteklerin sunulmasıdır (Sandal ve Schwarts, 2014).

Bu araştırmada yer alan ÖG çocukların, ikisinin zihin yetersizliği, birinin zihin yetersizliğine ek olarak dil-iletişim yetersizliği, ikisinin dil-iletişim yetersizliği ve birinin de otizm tanısı bulunmaktadır. Araştırma grubunda yer alan Gizem öğretmenin sınıfında iki kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunmaktadır. Gizem öğretmen ÖG çocukların sanata katılmasına ilişkin sınıfında yaptığı uyarlamaları, söylediği şu sözleriyle açıklamaktadır: *'...Eğer hafif düzeyde bir kaynaştırmaysa buna çok fazla... Sadece yönlendiriyoruz, fiziksel olarak yardım etmiyoruz. Ama tabii mesela otizimli ağır bir çocuksa sürekli yanında olup onu desteklemek lazım. Yani kaynaştırmamıza göre çok değişiyor. ÖG çocuklarda dediğim gibi kaynaştırma düzeyine göre yapıyoruz. Yardım edilecek bir çocuksa mecburen oturup yanına bütün aşamalarda yardım ediyoruz. Ama değilse sadece rehberlik yapıyoruz... Çocuğun düzeyine göre, çok ağır bir otizimli öğrencide destekle de (sanat etkinliğini) yaptıramadığımız zamanlar da oluyor... Biraz daha basite indirgiyorum. Eğer gerçekten hani ağır bir ÖG çocuksa onun etkinliğini biraz daha basite indiriyorum, fiziksel destekte bulunuyorum. Onun yapabileceği, kendini daha iyi hissedebileceği, zor verip de hani neden yapamadım diye... Yapamadım diye üzölmek yerine yapınca daha iyi hissedebileceği, ... O başarma duygusunu tatsın, hem güveni gelsin diye'.* Buradan anlaşılacağı üzere, bu öğretmen çocuğun ihtiyaçı kadar yardım sağlanması için çocuğun gelişimi için oldukça önemli olduğuna değinmektedir.

Gizem öğretmen gibi, öğretmen ve hizmet öncesindeki öğretmen adaylarının ÖG çocukların görsel sanat eğitiminde uyarlamaların kullanılmasıyla ilgili olumlu görüş sahibi oldukları benzer araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin ÖG çocuklarla sanat etkinliklerini uygulamak için çeşitli uyarlamalardan yararlandıkları ya da yararlanacakları, görsel sanat temelli müdahaleleri kullanan destek müdahalelerinin ana amacının, ÖG çocuğun eksiklerini azaltmak ve güçlü yanlarını teşvik etmek olduğu vurgulanmaktadır (Rihter vd.,2021; Rihter ve Potocnik, 2022).

Uyarlamalar konusunda görüş bildiren bir diğer öğretmen Seda öğretmen, ince motor becerilerde yetersizliği bulunan zihin yetersizliği tanılı öğrencisine yönelik *'Deniz, sadece diğerlerinden biraz daha yavaş. Biraz da öğrenme güçlüğü olduğu için. Küçük kaslarını çok iyi kullanamadıkları için biraz daha yavaş ilerliyor. Ama ilerliyorlar. Pekiştirenlerle, desteklerle ilerliyorlar. Bir de sınıftaki çocuklar, onlara böyle her şeyde destek çıkıyorlar. Yardımcı oluyorlar. Zaten çoğu da bilmiyordur onun kaynaştırma öğrencisi olduğunu'* diyerek pekiştirenlerden söz etmiş ve pekiştirenç kullandığını bildirmiş, ayrıca, akran desteğinden yararlandığını söyleyerek ÖG çocuğa gerektiğinde

sanat alanında sosyal destek sağladığından söz etmiştir. Seda öğretmenin de söz ettiği gibi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında, çocuklara birbirlerine özen göstermelerinin, kabul etmelerinin ve destek olmalarının öğretilmesi oldukça önemlidir. Çocuklar sınıf ortamında birbirlerini yakından tanıdıkları için ÖG akranları için uyarılama veya değişiklikler önerebilirler. Farklı yeteneklere sahip çocuklar birlikte sanat sürecine katılabilir ve sanatta yeni keşifleri birlikte yapabilirler (Guay, 1995).

Aynı öğretmen, sınıfındaki dil-iletişim yetersizliği tanılı Asel için *'Asel biliyorsunuz dil-konuşma. Normal çocuklarla aynı gelişimi gösteriyor diğer alanlarda'* diyerek uyarılama yapmaya gerek duymadığını bildirmiştir. Benzer şekilde, dil ve iletişim yetersizliği tanılı öğrencisi bulunan Filiz öğretmen de, *'6 yıldır dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler geliyor (sınıfıma). O nedenle kendimi şanslı hissediyorum. Diğer çocuklardan herhangi bir farkı olmuyor. Hatta daha iyi oluyorlar özel eğitime gittikleri için'* sözleriyle, ÖG olarak tanı almasına rağmen dil-iletişim yetersizliği olan çocukların da sanat alanındaki kazanımları kolaylıkla elde edebilen bir grup olduğuna dikkat çekmektedir. Filiz öğretmen, ayrıca, sadece fiziksel yakınlık kurmakla ÖG çocuğu kolaylıkla sanata dâhil edebildiğini söylemiştir. Bu söylemlerle paralel olarak, Rihter ve diğerleri (2021) de, yaptıkları araştırmalarında, sanat öğretmenlerine ÖG çocuklarla sanat eğitimi çalışırken hangi tanıya sahip ÖG çocuklarla çalışırken kendilerine en çok güvendiklerini sorduklarında, öğretmenlerin en çok dil-iletişim yetersizliği olan ve süregelen hastalığı olan çocuklarla çalışırken kendilerine güvendiklerini belirlemişlerdir.

Çeşitli araştırmalarda, ÖG çocukların iyi planlanmış kapsayıcı bir sanat eğitiminden yararlandıkları; sanat eğitimcilerinin, özel eğitim öğretmenlerinin, genel eğitim öğretmenlerinin ve ÖG çocuklarla çalışan diğer uzmanların sanatın çocuklar üzerindeki gücünü keşfettikleri belirlenmiştir (Malley ve Silverstein, 2014). Sanatla ilgilenen ÖG çocuklar kendilerine özgü bir 'ifade ediş dili' bulabilir ve kendi hayat öykülerini geliştirebilirler. Buradaki en önemli bir nokta, çoğu öğrencinin öğretmenin rehberliğinde, ondan sağlayacağı ek desteklerle kendi sınıf/gelişim düzeyinin kazanımlarına erişebileceğidir. Yine de çocukların bazıları hala bu kazanımlara ulaşamıyorsa, beklentileri düşürmek yerine, hizmetleri, destekleri veya yöntemi değiştirmek gereklidir. Diğer bir deyişle, ÖG çocukların içerikle tam olarak etkileşime girebilmeleri için sanat eğitimi ve materyallerin dikkatle planlanması (Thurlow, 2012) ve çocuğun biyolojik yaşından çok performansına ve düzeyine dikkat edilmesi (Striker, 2001) gerekmektedir.

Normal gelişim gösteren çocuklar gibi ÖG çocuklara da sanat eğitiminde öğretmenin istediğini yapmaktan ziyade farklı sanat materyalleri kullanarak kendini özgürce ifade etmeleri için fırsat yaratılmalıdır. Bu çocuklara kendilerini özgürce ifade edebilme fırsatının verilmesinin yanı sıra sanat etkinliklerini çocukların doğrudan kendilerinin yapması da oldukça önemlidir. Bu noktada, tüm sanat etkinliklerinin açık uçlu olması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar sanat çalışmalarını kendi istedikleri şekilde tamamlamalıdır (Korinda, 1961). Bu araştırmadaki okul öncesi öğretmenleri de, bir önceki temada belirlenen performans başlığında yer alan, ÖG çocukların sanat becerileriyle bağlantılı olacak şekilde, sınıflarında çocuğun ihtiyacına göre çeşitli uyarlamalar yaparak çocuğun da sanat etkinliklerine dâhil olmasına yardım ve rehberlik ettiklerini söyledikleri görülmüştür. ÖG çocuğun sağlıklı gelişimine katkı sağlayacak sanat etkinliklerinin planlamasında, çocuğun düzeyinin dikkate alınması ve gelişimin sırasının çok iyi bilinmesinin gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerle yapılan araştırma öncesi ilk görüşmede elde edilen bulgular ortak değerlendirildiğinde, tüm öğretmenlerin sanat eğitimini önemsedikleri ve sanata yönelik olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Tüm öğretmenler sanatı önemsedikleri için sınıflarında boyama, kâğıt işleri, yoğurma maddeleriyle çalışmalar ve atık materyallerle çalışmalar yaptıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin, ÖG çocuklar için sanatın öneminden söz ettikleri ve sanat eğitiminin çocukların ince motor beceriler, sosyal, duygusal, dil ve yaratıcılık alanlarında gelişim göstermelerine yardım ettiğini bildirdikleri görülmüştür. Dahası, okul öncesi öğretmenleri sanat eğitime katılmanın herhangi bir kaygı ya da risk unsuru oluşturmadığını düşünmektedirler. Ek olarak, ÖG çocukları sınıfta sanata dâhil etmek için çocuğun gereksinimine uygun çeşitli uyarlamalara başvurdıkları belirlenmiştir.

Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri

Araştırma sonrasında, altı ÖG çocukların okul öncesi öğretmenleri ile 2-5 Mayıs 2022 tarihinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve ikinci görüşme kapsamında altı açık uçlu soru sorulmuştur. Buna göre, araştırma sonrasında dört okul öncesi öğretmeninden dört adet görüşme kaydı elde edilmiştir. Son yarı-yapılandırılmış görüşmede belirlenen tema ve alt temalara Tablo 58’de yer verilmiştir.

Tablo 58.

Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar
1. Özel gereksinimli çocuklarda gözlemlenen farklılıklar
i. Sanatsal gelişim alanındaki farklılıklar
ii. Sosyal-duygusal gelişim alanındaki farklılıklar
iii. Dil gelişimi alanındaki farklılıklar
iv. İnce motor becerilerdeki farklılıklar
v. Bilişsel gelişim alanındaki farklılıklar
vi. Günlük akıştaki diğer etkinliklere olan katkılar
2. İlerleyen dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar
3. Eğitimin içeriği ve süresi
4. İleriki araştırmalara ilişkin beklentiler/öneriler

Tablo 58'e göre, araştırma bittikten sonra okul öncesi öğretmenleriyle yapılan son yarı-yapılandırılmış görüşmelerde dört tema elde edilmiştir. Elde edilen bu temalar *eğitim süresinde ÖG çocuklarda gözlemlenen farklılıklar, ilerleyen dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar, eğitimin içeriği-süresi veya yaşanan sorunlara ilişkin görüşler ve ilerleyen çalışmalara yönelik öneriler/beklentilerdir.*

Özel Gereksinimli Çocuklarda Gözlemlenen Farklılıklar

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan son yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ortaya çıkan ilk tema, eğitim süresinde öğretmenlerin ÖG çocuklarda *gözlemledikleri farklılıklar* çerçevesinde toplanmıştır. Görüşme kayıtları incelendiğinde, bu konuda öğretmenlerin tamamının çocuklarda olumlu farklılıklar veya gelişmeler olduğunu gördüklerini söyledikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, sanat eğitiminin başlamasından itibaren, uygulanan eğitiminin çocuklar üzerindeki bu olumlu katkıları yedi farklı grupta gerçekleşmiştir. Bu farklılar ve farklılıklardan bahseden öğretmen sayısı Tablo 59'da yer verilmiştir.

Tablo 59.

Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşüne Göre ÖG Çocukların Gelişim Gösterdikleri Alanlar

Gözlemlenen Farklılıklar	f
Sanatsal Gelişim	3
Renk bilgisinde artış	
Renk kullanımında artış	
Daha nitelikli çalışmalar ortaya koyma (Örneğin, boyarken taşırmama)	
Sanat etkinliğinde verilen yönergeyi yapma	
Sanat çalışmalarına odaklanma	
Sanat çalışmalarını detaylandırma	
Sanat etkinliğinde verilen yönergeyi anlama	
Sanat etkinliği sonunda bir ürün ortaya çıkarma	
Resim çizme yoluyla kendini daha iyi açıklama	
Sosyal-Duygusal Gelişim	5
Sanat etkinliklerine katılmak için heyecan duyma	
Çocuğun okula uyumunda sanatın kolaylaştırıcı rol oynaması	
Sanat etkinliklerine katılmaktan mutluluk duyma	
Sanat çalışmaları sürecinde kendine güven duyma	
Sanat eğitimi süresince eğlenceli vakit geçirme	
Sanat etkinliğinin başlaması için sabırsızlıkla bekleme	
Dil Gelişimi Alanı	2
Sanat etkinlikleri sürecinde eğlendiğini öğretmene ve ebeveyne anlatma	
Duygularını daha rahat dile getirme, paylaşma	
Kendini sözel olmayan yollarla da (resim çizme) ifade etme	
Bilişsel Gelişim Alanı	2
Sanat etkinliğinde verilen yönergeyi anlama	
Sanat etkinliğinde öğretmen tarafından verilen yönergeyi yapma	
Sanat etkinliklerinde detaylara yer verme	
Sanat etkinliklerine odaklanma	
İnce Motor Beceriler	1
İnce motor becerilerinin gelişimi	
Okuldaki Diğer Etkinliklere Katkıları	1
Günlük akışta yer verilen diğer etkinliklere de katılma oranında artış	
Toplam	14

Tablo 59 incelendiğinde, öğretmenlerin ÖG çocuklarda gözlemledikleri farklılıkların, sanatsal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, duygusal gelişim, ince motor beceriler, sosyal gelişim alanlarında elde edilen gelişmeler ve sınıftaki diğer etkinliklere katılıma ilişkin farklılıklar olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından dile getirilen farklılıklar ve kazanımlardan bazıları aşağıda öğretmenlerden doğrudan alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir:

‘Çok teşekkür ederim Çağrı üzerinde olumlu etkiler bıraktınız. Çünkü Çağrı sizin gelmenizi dört gözle bekliyordu. Çağrı detaylara daha dikkat eder oldu. Daha dikkatli ve detaycı oldu diyebilirim sanat çalışmalarında’ (Derya öğretmen).

‘İkisinde de büyük farklılıklar oluştu. İlk başta sanat etkinliklerini verdiğim zaman kavrayamıyorlardı, yapamıyorlardı. Sizden sonra biraz daha şey yaptı bu... Verdiğim zaman direkt yapmaya başladılar. Gayet güzel ürünler de çıkartılar. Kendilerine güvenleri geldi. Kendilerini ifade etmeye başladılar. Bunu da sanat eğitimi sayesinde yaptıklarını gerçekten düşünüyorum. Baya ilerlediler çünkü’ (Filiz öğretmen).

‘Okula daha heyecanla geldiler. Gelmek istediler. Sizinle çok güzel vakit geçirdiklerini ailelerine de bana da her zaman dile getiriyorlardı. Sizinle çok güzel çalışmalar yaptıkları için çok güzel vakit geçirdikleri için, okula gelişlerinde de sizin okula geleceğiniz zamanı sabırsızla beklediler. Ayrıca diğer etkinliklere daha aktif katıldılar. Bence bu yapılan etkinlikler hem çocukların uyumunu kolaylaştırdı hem de kendilerini ifade etmelerine yardımcı oldu bu. Ben iki öğrencimde de bunu gözlemledim. Resim yoluyla, sizinle yaptıkları etkinlikler yoluyla kendilerini daha düzgün ifade ettiler’ (Seda öğretmen).

Bir diğer öğretmen Gizem öğretmense, ‘Sanat eğitiminin öncesinde, yaparken mesela en basitinden bir sulu boyada renkleri istediğimiz gibi kullanmıyordu. Ama şimdi renkleri çok güzel kullanıyor. Yüzü boyarken ten rengi kullanması gerektiğini, işte çiçekleri yaparken taşırmadan yapabiliyor. Eskiye göre daha güzel yapıyor verilenleri. Sanat çalışmalarında eskiye göre genel olarak iyi’ söylemiyle ÖG çocuğun renk bilgisinin geliştiğine ve boyama yaparken daha fazla rengi kullandığına atıf yaptığı görülmektedir. Ancak, ifadede yer alan ‘istediğimiz gibi’ sözcükleriyle çocuğun yaratıcılığının sınırlandığı ve kendini özgün şekilde ifade etme gelişimine ket vurulduğu düşünülmektedir. Striker’e (2001) göre, bir sanat etkinliği sürecinde çocuğu düzeltmek onun yaratıcı gücüne zarar verir.

Sanatsal Gelişimde Gözlemlenen Farklılıklar. Tablo 58’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin söylemlerine göre çocuklarda gözlemledikleri farklılıklardan bir bölümü sanat alanına özgü elde edilen kazanımlardır. Üç okul öncesi öğretmeni tarafından sınıflarındaki ÖG çocukların sanata özgü beceriler kazandığını dile getirilmiştir. Dile getirilen bu kazanımlar, renk bilgisi ve kullanımında artış daha nitelikli çalışmalar ortaya koyma, sanat etkinliğinde verilen yönergeyi yapma, sanat çalışmalarına odaklanma, sanat

çalışmalarını detaylandırma, bir ürün ortaya çıkarma gibi kazanımlardır. Öğretmenlerin bu görüşleriyle alan yazın karşılaştırıldığında benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, sanat eğitimiyle ÖG çocuklara nokta, çizgi, renk, doku, biçim, alan gibi sanatsal/tasarım elemanları ve hareket, vurgu, zıtlık gibi sanatın/tasarım ilkelerinin öğretilbildiği belirlenmiştir (Dağal ve Şallı, 2014; Erişti, 2005; Özalp, 2012; Şubaşı, 2014). Benzer şekilde, ebru yapma (Çetin ve Ulugöl, 2017), resim yapma, dijital fotoğraf makinasıyla fotoğraf çekme (Chan, Lambdin, Laarhoven ve Johnson, 2013) gibi sanatsal becerilerinin öğretildiği araştırma bulguları mevcuttur.

Bilişsel Gelişim Alanında Gözlemlenen Farklılıklar. Bu araştırmadaki öğretmenlerin bilişsel gelişim alanında çocukların elde ettikleri kazanımlara ilişkin gözlemleri incelendiğinde öğretmenlerin çocukların bir yönergeyi anlama ve yerine getirme, detaylara yer verme ve odaklanma becerilerindeki artıştan söz ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu görüşleriyle alan yazın karşılaştırıldığında benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, sanat etkinlikleri dikkat, algı gibi becerilerin öğrenilmesinde yardımcıdır (Alvino, 2000). ÖG çocuklar ve sanat eğitimiyle ilgili pek çok mit bulunmaktadır. Bunlardan biri, çocukların analitik çalışma yürütemeyecekleridir. Oysaki en basit haliyle bir kum birikintisiyle ilgilenirken, çocuklar kumun içine resim yapabilir, sanatın öğelerinden şekil ve dokuya ait özellikleri keşfedebilir. Dolayısıyla ÖG çocuklar da sanat etkinlikleri yardımıyla analitik düşünebilirler (Cruz, 2009)

Dil Gelişimi Alanında Gözlemlenen Farklılıklar. Bu araştırmadaki okul öncesi öğretmenlerin dil gelişimi alanında çocukların ilerlemeler kaydetmesine ilişkin söylemleri incelendiğinde ise, öğretmenlerin çocukların araştırmacıyla geçirdiği süreci ve bu süreçte de eğlendiklerini öğretmene ve ebeveyne anlattıkları, duygularını daha rahat dile getirdikleri, kendilerini sözel olmayan yollarla da ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin dil gelişimine ilişkin düşünceleri alan yazınla karşılaştırıldığında benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Düşüncelerini kelimelere yansıtmakta ya da ne söylendiğini anlamada zorluk çeken çocuklar için kendini görsel sanatlar yoluyla ifade etme bir seçimden daha fazlasıdır (Silver, 2001, syf. 11). Bu araştırmada, sanat eğitimi süresinde her etkinlik öncesinde, bir sanat eseri ile birlikte sanat eleştirisi yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin gözlemlediği dil alanındaki ilerlemelere sanat eleştirisinin yol açtığı söylenebilir. Çünkü çocuklara tanınmış bir sanat eseri ile açık uçlu deneyimler sağlandığında, çocuklar zengin bir şekilde sanata ve sanat deneyimlerine maruz kalmış

olmakta ve böylece eserleri gördükçe görsel algıları da beslenmektedir. Çeşitli araştırmalarda, yetişkinler çocuklarını sanat ve sanatçı hakkında konuşmaya cesaretlendirdiğinde, çocukların sanat yapmaya ilgilerinin arttığı belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar dil ve sözcük gelişiminin hızlı olduğu bir dönemdedir. Bu nedenle, erken çocukluk basit sanat terimleri ve sanat bilgisine başlamak için en iyi zamandır. Sanata ve sanat eserine ilişkin zengin dil girdisi, çocukların düşünme becerilerini ve yüksek nitelikli sanat yapma becerilerini beslemektedir. Çocuklara bir sanat eserine bakmayı, bunun üzerine konuşmayı ve onu onaylamayı öğretmek heyecan verici bir durumdur. Küçük çocuklar, ister kendi yapsın isterse de başkası, bir sanat hakkında düşüncesini ifade etmeyi sever. Sanat hakkında konuşmak, bir dil ve sözcük sistemini hızlıca geliştirdikleri evrede çocukların dil gelişimini güçlendirmektedir. Müfredatta sanat eserlerinin reproduksiyonlarını kullanmak şaşırtıcı derecede basittir ve küçük çocuklara oldukça geniş yelpazede faydalar sağlamaktadır. Küçük çocukları sanat ürünleri ile tanıştırmak, bilgiyi yapılandırmalarına, yaratıcı ve eleştirel düşüncelerine yardım ederken aynı zamanda gördükleri şey üzerinden kendi öykülerini anlatmaya da teşvik etmektedir (Althouse vd., 2003).

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanında Gözlemlenen Farklılıklar. Araştırmadaki öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişim alanında ÖG çocukların ilerlemeler kaydettiğine ilişkin bildirimleri incelendiğinde de sanat eğitimi programının bir öğretmenin sınıfındaki iki ÖG çocuğun sosyal becerilerine etkisi olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. Alan yazındaki benzer çalışmalarda da öğretmenin altını çizdiği gibi sanat etkinlikleriyle sosyal gelişime katkı sağlandığı belirlenmiştir. Sosyal beceriler, bir çocuğun güvende, kabul edilmiş ve okul tarafından desteklendiği duygusunu hissetmesini sağlar (Rizzuto vd., 2022). Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun alan yazınla benzer olduğu söylenebilir. Eğitimde, özellikle Covid 19 Pandemisiyle birlikte, çocukların sosyal ve duygusal alanda başarılar elde etmelerini ve öğrenmelerini vurgulayan bütüncül bir eğitim anlayışına doğru bir kayma söz konusudur (Darling-Hammond, 2021). Bu dikkate alındığında, okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden ÖG çocukların sosyal becerilerini genişletecek sanat etkinliklerine daha çok önem vermesi gerektiği düşünülmektedir. Benzer şekilde, bir öğretmenin sınıfındaki ÖG çocuğun duygusal becerilerine etkisi olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçla alan yazın benzerlik göstermektedir. Alan yazında, başarının çocuğa, hayatının kontrolünün kendisinde olduğu hissini verdiği ve beraberinde iyi ya da

en azından tatmin edici bir özgüven getirdiği, sanat ve duygusal gelişim arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Alvino, 2000; Karagiorgakis, 2015; Jansson ve Schillereff, 1980; Matthews, 2003; Piscitelli, 2020). Bu araştırmadaki çocukların tamamı da, sanat eğitimi devam ettikçe sanat etkinliklerini sevdiklerini, etkinlikler süresince kendilerini mutlu hissettiklerini, okulda yaptıkları çalışmaları evde tekrarlamak istediklerini bildirmişlerdir. Buradan hareketle, sanat eğitiminin çocuklara ‘başarılı’ oldukları hissini tattırdığı, tatmin ve özgüven duygusu vermiş olduğu söylenebilir.

ÖG çocuklar ve sanat eğitimi ile ilgili değişmesi gereken bir önyargı, çocukların ‘görünmez’ ve ‘duyulmaz’ olması ile ilgilidir. Bunun tersine, ÖG çocuklar, görünür ve duyulur olmaya ihtiyaç duymaktadır. Sanat, hem öğrenme çıktısını hem de sanatı yapan kişiyi görünür yapar. ÖG çocukların yaptıkları çalışmaların diğer tüm çocukların da görebileceği şekilde sergilenmesiyle bu çocuklar birer ‘sanat yıldızına’ dönüştürülebilir ve bu durum, akranları tarafından beğenilmeleriyle sonuçlanabilir. Bu da, beraberinde onlarla sosyalleşebilmeleri ve kendine güven duymaları için benzersiz bir fırsata dönüşebilir (Cruz, 2009). Bu araştırmada da ÖG çocukların sanat süreci, araştırma sonunda 15 Nisan 2022 tarihinde Dünya Sanat Gününde, kendi okullarında yapılan bir sergide ebeveynlerin ve öğretmenlerinin ziyaretine açılmıştır. Sergiyi ziyaret eden çocuklardan birinin okul öncesi öğretmenin geribildirimleri şöyledir: *‘Ben çok beğendim. Gerçekten çok güzel olmuş. Çünkü kendi velimden söyleyeyim dönütü çok güzeldi. Çok memnun kaldılar. Onlar da gördü çünkü. Yani her konu var. Rastgele olmamış. Yani bir amacı olduğunu gördüm o şeyde’*. Benzer şekilde, sergiyi gezen bir ebeveyn görüşmede şu ifadeleri kullanmıştır: *‘Ben sizin bu kadar çok şeyler yaptıracağınızı hiç tahmin etmemiştim. Özellikle hazırladığınız o ünlü tablolar harikaydı. Bunları görmesi çok iyi oldu. Sergi de aynı şey. Kızım için çok faydalı oldu bu’*. Bu nedenle, serginin ziyaret edilmesinin çocukların özgüven duygusunu artırmış olduğu, kendileriyle gurur duymalarına yardım ettiği düşünülmektedir.

İnce Motor Beceriler Alanında Gözlemlenen Farklılıklar. Araştırmadaki öğretmenlerin ÖG çocuklarda gözlemledikleri farklılıklara bakıldığında, bir öğretmenin sınıfındaki çocuğun ince motor becerilerinde ilerlemeler gözlemlediğini bildirdiği belirlenmiştir. İnce motor becerilere ilişkin yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmanın bu bulgusuyla tutarlık gösterdiği görülmektedir (Edwards vd., 2020; Aksu, 2011; Geçen, 2015).

Öğretmenlerce belirtilen gelişim alanlarında gözlenen çeşitli farklılıklara ek olarak, bir öğretmen tarafından, araştırmacıyla sanat eğitime katılan sınıftaki iki çocuğun, kendi uyguladığı programdaki etkinliklere daha aktif katılım gösterdikleri de bildirilmiştir. Öğretmenin bu görüşü alan yazını desteklemektedir. Bu öğretmenin ifadesiyle örtüşen şekilde, sanat etkinliklerinin okul programında ele alınan pek çok etkinliği hem kolaylaştırdığı, hem diğer etkinliklerle/derslerle kolayca ilişkisinin kurulabildiği, böylece öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiği ayrıca, öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve zenginleştirilmesi için fırsatlar sağladığına yönelik araştırma bulguları mevcuttur (Korinda, 1961).

Okul öncesi öğretmenleri tarafından dile getirilen Tablo 56'daki ÖG çocuklarda gözlemledikleri bu farklılıklar ortak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tamamının ÖG çocukların uygulanan sanat eğitimi programından hep olumlu yönde etkilendiğini söylediği belirlenmiştir. Araştırma öncesinde yapılan ilk görüşmelerde öğretmenlere 'sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları nelerdir' diye sorulduğunda, öğretmenlerin sanat ve ince motor beceriler, sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi, yaratıcılık alanlarındaki var olan ilişkiden bahsettikleri; bilişsel, estetik, öz bakım gelişimi arasındaki ilişkiden bahsetmediği belirlenmişti. Araştırma sonunda çocuklarda gözlemledikleri alanlara bakıldığında ise, uygulanan sanat eğitimi programının estetik gelişimi ve öz bakım becerileri hariç tüm gelişim alanlarında çocuklar üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmişleridir. Özetle, çocukların hem sanatsal gelişimlerinde hem de bütünsel gelişimlerinde sanat eğitiminin bir katkısı olduğu yorumu yapılabilir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre araştırmacı tarafından uygulanan sanat eğitimi, çocukların gelişimine katkı sağlamıştır denebilir. ÖG çocukların okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlediği bu farklılıklar ebeveynler tarafından dile getirilen farklılıklarla da örtüşmektedir.

Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Eğitime Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin İleri Dönemlerde Yapacakları Çalışmalar

Araştırmadaki öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda belirlenen ikinci tema, *ilerleyen dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar* temasıdır. Araştırma öncesinde, öğretmenlerin tamamının (n=4) sanat eğitimi uyguladıkları, uyguladıkları sanat eğitiminin kapsamınsa boyama, kâğıt işleri, yoğurma maddeleriyle çalışmalar ve atık materyallerle çalışmalardan oluştuğu belirlenmişti. Araştırma sonundaki

görüşmelerin ardından yine benzer şekilde öğretmenlerin tamamının sanat eğitimi uygulamaya devam edeceklerini bildirdikleri belirlenmiştir. Derya öğretmen buna ilişkin *‘Bizim çalışmalarımızda sanat her zaman vardı. Artarak da devam edecek. Kendi başlarına bir şeyler yapmak onları mutlu ediyor. Onlarla birlikte biz de mutlu oluyoruz tabii’* diyerek, Filiz öğretmen de *‘Sanat etkinliği almaya devam edeceğim. ÖG çocukları da dikkate alarak, onların yaşını ve gelişim seviyelerine uygun olarak yapmaya devam edeceğim’* diyerek bilgi vermiştir. Seda öğretmene, ileriki dönemde neler yapacağına ilişkin *‘Zaten fazlasıyla veriyorum ama daha farklı çeşitlendirebilirim’* diyerek görüşünü bildirmiştir. Bu görüşlerle benzer şekilde Gizem öğretmen, *‘Ben sanat çalışmalarını yaptırırken genelde şey olarak hani mesela bir kitap okuyorum. Arkasından onunla ilgili sanat çalışması yapıyorum. Hani rastgele gelişigüzel değil de. Hem çocuğa bir şeyler katsın diye. Ünlü ressamların suluboyalarını çok yaptık bu yıl A3 boyutunda ki hala yapıyoruz. Hem büyük boyamalar daha çok hoşlarına gidiyor hem de büyük küçüğe göre biraz daha şey. Ayrıntısı da fazla olduğu için. Bundan sonra da böyle yapacağım’* diyerek sanat eğitime ilişkin gelecek planlarından bahsetmiştir.

Araştırmacının Çocuklarla Uyguladığı Sanat Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Araştırma sonrasında okul öncesi öğretmenlerle yapılan son görüşmede ortaya çıkan bazı görüşler de *eğitimin içeriği-süresi veya yaşanan sorunlara ilişkin görüşler* teması etrafında birleştirilmiştir. Buna göre, öğretmenler eğitimin içerik ve süresi hakkındaki görüşlerini içerik ve süreyi birlikte değerlendirerek cevaplar vermişler ve bu konudaki görüşlerini çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Örneğin, Derya öğretmen *‘İçeriği çok güzeldi sizi takip ettiğim kadarıyla. Eğitimi de uzatabiliriz. Bir yıl boyunca bile olabilir’* diyerek sanat eğitimi kapsamını beğendiğini açıklamıştır. Gizem öğretmen de, ÖG çocuklarla birlikte uygulanan sanat eğitimi sürecinde her sanat formunun ele alındığını gördüğünü ve sanat etkinliklerinin belli bir amaca hizmet ettiğini fark ettiğini şu sözleriyle açıklık getirmiştir: *‘Evet, ben çok beğendim. Gerçekten çok güzel olmuş. Ben isterdim keşke (eğitim) dönem bitene kadar devam etseydi. Çünkü kendi velimden söyleyeyim. Dönütü çok güzeldi. Çok memnun kaldılar... Veli de onun faydasını çok gördü... İçerik... Her konu var. Rastgele olmamış. Konu verilmiş. Çocuğu evet orda sırf alayım aşağıda bu etkinliği yaptırayım (değil)... Yani bir amacı olduğunu gördüm o şeyde. Hani dediğim gibi, insan (sanat eğitimi) bittikten sonraki o ürünleri görünce, evet bir şeyler yapılmış’.*

İçerik ve süreye ilişkin görüşü sorulan Seda öğretmen, sınıfındaki iki ÖG çocuğun bakış açısını yansıtmış ve çocukların araştırmacıyla birlikte sanat etkinlikleri uygulamaktan çok mutlu olduklarını *'Şimdi kızlarım sizinle çok güzel vakit geçirdikleri için onlar için yetmedi bu süre. Ya böyle şey biraz mutsuz geldiler sizden ayrıldıkları için. Bazen ekstra alıp götürdüğünüz zamanlar da oldu Asel ve Deniz'i. Buna isteyerek ve mutlu bir şekilde gittiklerini ve o derse katıldıklarını gözledim. O süre onlara yetmedi galiba'* sözleriyle dile getirmiştir. Görüldüğü gibi, uygulanan eğitimin içeriği öğretmenlerce takip edilmiş ve tüm öğretmenlerce beğenilmiş aynı zamanda da süresiyle ilgili olarak daha uzun sürmesi beklentisi dile getirilmiştir.

Sanat eğitimi sürecinde yaşanan sorunları olup olmadığına ilişkin ise öğretmenlerin tamamının herhangi bir sorun yaşamadıklarını bildirdikleri tespit edilmiştir. Çalışma grubu öğretmenlerinden Filiz öğretmen, *'Sorun olduğunu düşünmüyorum hiç. Gayet de güzel gittiğini düşünüyorum etkinliklerinizin. Çocuklar açısından da öyle. Sizi gördüklerinde zaten koşarak geliyorlar yanınıza. Gayet güzel gitti bence'* diyerek çocukların araştırmaya istekle katıldıklarını bildirirken; Derya öğretmen de *'Herhangi bir sorun yaşamadım. Bizim sadece işte Çağrı'nın gelmediği günlerde aile ile işbirliği kurup yapamadık'* diyerek eğitimle ilgili sorun yaşamadığı fakat ÖG çocuğun okula gelmediği günlerde araştırmaya katılamadığını, aile ile işbirliği yapılarak çocuğun devamının sağlanması gerektiğini söylemiştir.

Yapılacak İleriki Araştırmalarla İlişkili Görüşler/Öneriler

Öğretmenleriyle yapılan ikinci görüşmelerde ortaya çıkan son tema ise ÖG çocukların sanat eğitimi ile ilişkili olarak *ilerleyen çalışmalara yönelik öneriler/beklentiler* temasıdır. Bu kapsamda, hem halen sınıflarında bulunan hem de ilerleyen dönemlerde sınıflarında yer alabilecek ÖG çocukların sanat eğitimine yönelik ne tür gereksinimleri, beklentileri, önerileri olduğu belirlenmek istenmiştir. Bu temayla ilişkili olarak, araştırmacı tarafından sadece ÖG çocuklarla yürütülen sanat eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklarla da yürütülebileceği, ya da resmi bir tanısı bulunmayan ama öğretmenlerce gelişim geriliği riski bulunduğu düşünülen çocuklarla veya daha az sayıda ÖG çocukla çalışılabileceği şeklinde öneriler verilmiştir.

Yine bu tema altında, okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen farklı bir bulgu da ÖG çocuklarla sanat eğitimi çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, deneyimlerini artırmaya ve bu konuda bilgilerini zenginleştirmeye gereksinim duyduğudur. Derya öğretmen sanat

eğitimiyle ilgili bilgi alma isteğini *‘Keşke bu sanat eğitimi derslerini arada bize de seminer olarak verseler. Biz de kendimizi yenilemiş oluruz’* sözleriyle dile getirmiştir. Yapılan bir araştırmada, üniversitelerin yaklaşık %75’ine yakınının, hizmet öncesindeki öğretmen adaylarına küçük çocukların görsel sanat becerilerine yönelik sadece bir ders zorunlu kıldığı, kalan %25’lik kısmında ise görsel sanatlarla ilgili herhangi bir ders bulunmadığı belirlenmiştir (Jeffers, 1993). Yapılan farklı bir araştırmada da, birçok öğretmenin uygulamalarını nasıl biliyorsa öyle devam ettirdiği, örneğin sanat eğitime yönelik yaklaşımı hazır boyama kitaplarını boyatmak ya da kendi hazırladığı projelerden oluşan sanat etkinliklerini uygulamaksa, bu alışkanlıklarını daha iyi ve daha zengin bir alternatif öğrenene kadar sürdürdüğü belirlenmiştir (Eisner, 1999). Ülkemizde lisans eğitimi düzeyinde sanat eğitimi derslerindeki durum analiz edildiğinde de durumun benzer olduğu belirlenmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamak için toplam 240 AKTS toplanması gerektiği ve sanat eğitime yönelik yalnızca bir dersin alınmasının zorunlu olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimini tamamlamak için gereken toplam kredinin yalnızca %1.66’sı sanat eğitime yönelik bir derse ayrılmıştır (https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf). Aynı şekilde, özel eğitim öğretmenliği için de benzer durum söz konusudur. Özel eğitim öğretmenliği lisans eğitimini tamamlamak için gereken toplam kredinin yalnızca %1.25’i sanat eğitime yönelik tek bir derse aittir (https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf). Pek çok araştırmada sanat eğitiminin çocuklar üzerinde olumlu yansımaları belirlendiği için hizmet öncesindeki öğretmen adaylarına yönelik daha fazla sayıda teorik ve uygulamalı sanat eğitimi derslerinin alınmasının zorunlu olması gerektiği düşünülmektedir.

Sanatın çocuklara olan sayısız faydaları dikkate alındığında, öğretmenlerin hizmet öncesinde hazırlanmaları, üniversitelerin ÖG çocuklarla çalışacak olan öğretmen yetiştiren bölümlerinin, ÖG çocukların sanat eğitime odaklanan bir sanat eğitimi dersi içermesi gerekliliği kaçınılmazdır. Hizmet öncesindeki öğretmenlere ÖG çocukların sanat eğitime yönelik rehberlik eden, tüm çocukların sanat eğitime erişimini savunan, çocukların ihtiyaç duydukları destekleri almaları için işbirlikçi ortaklıklar kuran danışman öğretmenlere gerek bulunmaktadır. Bu durumda, üniversite öğretim üyelerinin

yalnızca hizmet öncesi deneyimi geliştirmek için değil, aynı zamanda sanat eğitimi ve özel eğitim arasındaki işbirliği için derslerin tasarımı da işbirliği yapması gerektiği düşünülmektedir (Begeske, Lory, David ve Rispoli, 2021).

Sanat eğitimi veren öğretmenlerin, ÖG çocuklarla kazandıkları deneyimleri arttıkça kendilerini daha yeterli hissettikleri bilinmektedir (Cramer, Coleman, Park, Bell ve Coles, 2015). Deneyim kazanmanın bir yolu, mesleki hizmet içi eğitimler veya atölye çalışmalarıdır (Novacović, 2015). Kearns'e (1986) göre, hizmet içi çalışmalara katılım, ÖG çocuklarla sanat çalışmaları yapmada ve karşılaştıkları sorunları çözmede yardımcı olmaktadır. Bu araştırmadaki okul öncesi öğretmenlerin ortalama çalışma deneyimlerinin 10 ile 15 yıl arasında değiştiği ($\bar{x}=12,5$ yıl) göze alındığında, öğretmenlerin, erken çocuklukta sanat eğitimi konusunda periyodik olarak bir sanat eğitimi almaları, sanata ilişkin bilgi ve becerilerinin gelişmesine yardım edebilecektir. Bu yenilenmenin aynı zamanda, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden ÖG çocukların sanat eğitimi ile elde edeceği kazanımlarını artıracak için gerekli olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan son görüşmelerden elde edilen bulgular ortak değerlendirildiğinde, araştırmacının uyguladığı sanat eğitiminin çocuklara farklı alanlarda katkılar sağladığı tüm öğretmenlerce dile getirilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, eğitim sonrasında çocuklar, sanata özgü becerilerin elde edilmesiyle sanatsal gelişimde ve bilişsel, ince motor beceriler, sosyal, duygusal, dil, yaratıcılık gelişiminde olumlu katkılar elde etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin ÖG çocukların sanat eğitimine karşı hâlâ olumlu tutumları olduğu, ilerleyen zamanda sınıflarında sanat eğitimine ilişkin çeşitli etkinlikler yapmaya devam edecekleri, araştırmanın yapılmasından dolayı memnun oldukları ve ÖG çocukların gelişimlerine yardımcı olabilecek bu gibi araştırmaların daha uzun sürmesini temenni ettikleri tespit edilmiştir.

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

(Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Etkinlikleri Süresince Gelişimine İlişkin Görüşleri)

Araştırmanın yedinci sorusu “*ÖG çocukların sanat etkinlikleri süresince gelişimine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri nedir?*” sorusudur. Bu kapsamda, ÖG çocukların ebeveynleri ile yapılan ilk görüşmelerde, özel eğitim öğretmenlerinin iletişim numaraları rica edilmiş ve iletişim numaraları üzerinden öğretmenler aranarak

araştırma hakkında detaylı şekilde bilgilendirilmiştir. Covid19 Pandemisi ve iş hayatından kaynaklanan diğer zorluklar nedeniyle veya öğretmenlerin ses kaydı izni vermemesi gibi nedenlerden dolayı kendileriyle yüz yüze görüşme yapma fırsatı bulunmadığı için, hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara görüşlerini yazmaları istenmiştir. Çocuklardan birinin özel eğitim öğretmeni, araştırmacının hem yüz yüze görüşme talebini hem de görüşme formundaki soruları yazıyla yanıtlama isteğini geri çevirerek araştırma için katkı sağlamak istememiştir. Bu nedenle, araştırmaya beş özel eğitim öğretmeni ile devam edilmiştir. Yarı yapılandırılmış ilk görüşmeler için hazırlanan formlar, çocuğun ebeveyni vasıtasıyla kendilerine ulaştırılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri formu cevaplamayı tamamladığında, formlar yine ebeveynler tarafından araştırmacıya iletilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinden araştırma öncesinde bir kez ve araştırma sonunda bir kez olmak üzere iki kez yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir.

Araştırma Öncesi Özel Eğitim Öğretmenleri Görüşleri

Bu araştırmaya başlamadan önce, çocukların özel eğitim öğretmenlerinden Kasım 2021 tarihinde yarı-yapılandırılmış görüşme formuna görüşlerini yazmaları istenerek beş özel eğitim öğretmeninden toplam beş adet görüşme kaydı elde edilmiştir. Araştırma öncesindeki görüşme formundaki sorular, açık uçlu sekiz sorudan oluşmuştur. Araştırma öncesinde ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar Tablo 60'ta yer almaktadır.

Tablo 60.

Araştırma Öncesinde Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan İlk Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar
1. Okul öncesi dönemde sanat eğitimi hakkındaki görüşler
2. Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi hakkındaki görüşler
3. Sanat eğitiminin özel gereksinimli çocuklara katkıları
i. Bilişsel gelişim
ii. Sosyal-duygusal gelişim
iii. Dil gelişimi
iv. Estetik gelişim
v. İnce motor beceriler
vi. Yaratıcılık gelişimi
4. Özel gereksinimli çocukların sanat alanındaki becerileri
5. BEP’lerde sanat etkinliklerine yer verme durumu ve buna ilişkin deneyimleri
6. Özel gereksinimli çocukları sanata dâhil etmek için yapılan uyarlamalar
7. Beklentiler

Tablo 60 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin form üzerinde yazdıkları ifadelerden yola çıkılarak yedi ana temaya ulaşıldığı görülmektedir. Bu temalar, *okul öncesi dönemde sanat eğitimi hakkındaki görüşler; okul öncesi dönemde ÖG çocuklarla sanat eğitimi hakkındaki görüşler; sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları; çocukların sanatsal becerileri; BEP lerinde sanat etkinliklerine yer verme durumu ve buna ilişkin deneyimleri; çocukları sanata dâhil etmek için yaptıkları uyarlamalar ve beklentiler* temalarıdır.

Sanat Eğitime İlişkin Görüşler

Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmede elde edilen birinci tema *okul öncesinde sanat eğitimi hakkındaki görüşler* temasıdır. Öğretmenlerin sanata bakış açısı, çocuklara sanatı nasıl öğreteceklerini etkilediği ve belirlediği için önemlidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sanatı ve çocukları algılama biçimleri sanatın uyguladıkları programda yer alıp almayacağını etkilemekte ve belirlemektedir (Mmolotsi, 2019). Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının (n=5) sanat eğitime olumlu tutum gösterdikleri ve görüşlerinin tamamının olumlu ifadelerle yansıtıldığı görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin sanatı çoğunlukla yaratıcılık ve hayal gücü kullanımı ile ilişkilendirdiği, sanatın, çocuğun kendini ifade etmesinin bir başka yolu olduğunu düşündükleri ve sanatı, bilişsel becerileri destekleyen bir aracı olarak gördükleri belirlenmiştir.

Bu araştırmadaki özel eğitim öğretmenlerince çocuğunun sanatına yani öğretmenlerin ilişkilendirdiği şekilde yaratıcılığına üç kez, hayal gücüne ise iki kez atıf yapılmıştır. Araştırma grubu öğretmenlerinden biri olan İnci öğretmen, yaratıcılık ve sanat arasındaki ilişkiyi şu ifadeleriyle açıklamıştır: *‘Sanat eğitiminin çocuğu ezberci, kalıplaşmış bilgi ve öğretim tekniklerinden soyutlayıp, çocuğa özgü olan hayal gücü ve yaratıcılığı ile ön plana çıkardığını düşünüyorum’*. Bu görüşle benzer şekilde, Gonca öğretmen de *‘Okul öncesi dönemde sanat etkinlikleri çocukların yaratıcılığını ve becerilerini ortaya çıkarır’* diyerek sanat ve yaratıcılığı ilişkilendirmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin bu ifadeleri, alan yazınla benzerlik göstermektedir. Özel eğitim öğretmenlerin de altını çizdiği gibi, çocuklar sanat etkinliklerinde farklı malzeme ve teknikler kullanarak yaratıcı potansiyellerini geliştirirler (Eisner, 2002). Çocukların görsel sanatlarla meşgul olmaları, sözel ya da sözel olmayan şekilde yaratıcı ifade gelişimini destekler. Bu nedenle, çocukların özellikleri dikkate alınarak yaratıcılık gelişimine yönelik uygun sanat materyali, ortam ve zaman yaratılmalı ve sanat etkinlikleri planlamalıdır (Mitchell, 2004).

Araştırmadaki öğretmenler sanatı yaratıcılık dışında, bilişsel beceriler için bir kolaylaştırıcı olarak da görmektedir. Öğretmenlerce belirtilen bilişsel becerilerden biri odaklanmadır ve *‘Sanat, çocukların konsantrasyon yeteneğini artırmaktadır’* (Serpil öğretmen). özel eğitim öğretmenlerinden bir diğeri Nazlı öğretmen ise, *‘Sanat eğitiminin temelde çocuğu görmeye, aramaya, sormaya, denemeye ve sonuçlandırmaya yönlendirdiğini düşünmekteyim’* ifadesiyle sanatın bir anlamda bilimsel süreç becerileriyle yakın ilişkisine işaret etmiştir. Alan yazındaki çalışmalar, Nazlı öğretmenin bu görüşünü destekler niteliktedir. Sanat, çeşitli yollar sağlayarak çocukların bilime ilişkin deneyim sağlama sürecini somut hale getirir. Çünkü bilimin temelinde, gözlem yapma, problem çözme, görünür hale getirme, keşif yapma gibi beceriler vardır ve bu beceriler sanat etkinliklerinin de bir parçasıdır (Yıldız, Demirtaş, Çelik ve Maba, 2017). Nazlı öğretmenin ifadeleriyle paralel olacak şekilde, Yıldız Taşdemir (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, Sanat ve Bilimle Keşif Programı isimli bilim ve sanat etkinliklerinden oluşan bütünlük bir program hazırlanıp okul öncesi dönem çocuklarına uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sanat ve bilimin birlikte uygulandığı programın çocukların orijinallik ve detaylandırma başta olmak üzere yaratıcı düşünme becerilerini ve gözlem yapma ve iletişim kurma gibi bilimsel süreç becerilerini

geliştirdiği, çocukların sanat yapmaya ve bilimsel eylemlerde bulunmaya karşı motive olduğu belirlenmiştir.

Özel Gereksinimli Çocuklarla Sanat Eğitime İlişkin Görüşler

Araştırmada özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmede elde edilen ikinci tema *okul öncesi dönemde ÖG çocuklarla sanat eğitimi hakkındaki görüşler* temasıdır. Bu tema altındaki görüşler incelendiğinde, ÖG çocuklar için sanat eğitimini önemli bulduklarına ilişkin paylaşımların yapıldığı belirlenmiş ve ayrıca, *‘oldukça önemlidir (Nazlı öğretmen)’*, *‘çok büyük öneme sahiptir (Gamze öğretmen)’*, *‘mutlaka alınmalıdır (Nazlı öğretmen)’* gibi güçlü ifadelerle ÖG çocuklar ve sanata ilişkin düşüncelerini vurguladıkları görülmüştür. Araştırma grubundaki bir özel eğitim öğretmeni olan Nazlı öğretmenin, ÖG çocuklar ve sanat eğitimi ilgili düşünceleri şöyledir: *‘Sanat eğitimi, sadece özel yeteneği olanlara ya da sanatı meslek olarak seçmek isteyenlere yönelik değildir. Yaşam boyunca çeşitli aşama ve basamaklarda sürdürülebilecek bir süreçtir’*.

Alan yazın incelendiğinde, sanat etkinliklerinin ÖG çocuklarla yürütülmesi konusunda olumlu ve olumsuz olmak üzere iki karşıt görüş olduğu belirlenmiştir (Silver, 1975, 1978; Silver ve Lavin, 1977). Bu araştırmadaki özel eğitim öğretmenlerinin olumlu ve güçlü ifadeler kullanmaları, sanat eğitime olumlu tutum gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu görüşleri, alan yazındaki benzer bulgularla da örtüşmektedir. özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu, sanatı çocuklar için değerli etkinlikler olarak görmekte ve sanata karşı olumlu tutum sergilemektedir (Bağlama, Yücesoy, Miralay ve Sakallı Demirok, 2018; Ünal Kaya, 2007).

Bu araştırmada sanata olumlu tutum beslemeye ek olarak, özel eğitim öğretmenleri tarafından sanatın ÖG çocukları tanıma sürecinde etkili bir rol üstlendiğine ilişkin görüşler de üç farklı öğretmen tarafından paylaşılmıştır. Serpil öğretmen buna ilişkin görüşünü, *‘Bu etkinlikler ile eğitimciler çocukların duygu ve düşünceleri hakkında bilgi sahibi olurlar’* açıklamasıyla, Nazlı öğretmen *‘Sanat eğitimi çalışmak öncelikli olarak çocuğu tanımak açısından çok büyük önem arz ettiğini düşünmekteyim. Çocuğu tanıma aracı olarak yaşam boyu kullanılabilir’* ifadesiyle açıklık getirmiştir. İnci öğretmen ise *‘ÖG çocuklar belli isimlerde tanı almış olsa da her biri farklı özellikleriyle ön plana çıkıyor. Sanat eğitimi, ÖG çocukların eğilimlerini keşfetmeye yardımcı olur’* şeklindeki açıklamasıyla çocuğu tanımak için sanat sürecinin incelenmesinin önemi üzerinde durmuştur. Alan yazındaki benzer çalışmalarda da bu üç öğretmenin altını

çizdiği şekilde, öğretmen ve ebeveyn gibi çocukla yakın ilişkide olan kişilerin, çocuklarının ortaya koydukları çalışmalardan onların dünyalarını anlama fırsatları elde edebilecekleri belirlenmiştir (Yavuzer, 1992). Buna göre, küçük yaşlarda sözcükleri yeteri kadar ustalıkla kullanamayan çocuklar için sanat, özellikle de resim, büyüme süreci hakkında bize değerli bilgiler vermektedir. Ancak, bir çocuğu tanımak için sadece resmini kullanmak yanıltıcıdır. Çocuğun sanatına ek olarak, gözlem veya diğer projektif tekniklerin de eklenmesiyle çocuk gerçek anlamda tanınabilir (Yavuzer, 1992).

Bu araştırmada öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenen önemli bir diğer bulguysa sanatın ÖG çocuklar için keyif verici özelliğinin olduğunun belirtilmesidir. Bu konuda, İnci öğretmen ‘*ÖG çocuklar, sanat etkinlikleri ile verilen kazanımlarda daha çok keyif almaktadır*’ ifadesiyle ÖG çocuklara beceri kazandırma sürecinde çocukların eğlendiklerine de dikkat çekmiştir. Öğretmenin bu ifadesi, alan yazındaki bulgularla benzer niteliktedir. ÖG çocukların gözüyle sanat etkinlikleri eğlenceli ve memnuniyet vericidir. Bu nedenle, hiçbir çocuk sanat etkinliklerinden mahrum bırakılmamalıdır (Alvino, 2000; Çevirgen vd., 2018).

Sanat Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuklara Katkılarına İlişkin Görüşler

Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmede elde edilen üçüncü tema *sanat eğitiminin ÖG çocuklara katkıları* temasıdır. Yapılan incelemede özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre, sanat eğitiminin, ÖG çocuğa farklı alanlarda olumlu katkılar sağladığını ve sanat eğitiminin olumsuz yönü olmadığını bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerinin söz ettiği sanat eğitiminin çocuklara katkılara ilişkin bilgilere Tablo 61’de yer verilmiştir.

Tablo 61.

Araştırma Öncesinde Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin ÖG Çocuklara Katkıları

Gelişim Alanı	f
Bilişsel gelişim	3
İnce motor beceriler	3
Sosyal-duygusal gelişim	2
Yaratıcılık gelişimi	1
Dil gelişimi	1
Estetik gelişimi	1
Toplam	11

Tablo 61 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenleri tarafından, sanat eğitiminin başta bilişsel ve ince motor beceriler olmak üzere, çocukların yaratıcılık, sosyal, duygusal, dil ve estetik gelişimi alanlarına olumlu katkılar sağladığını bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerinin görüşlerine göre, sanat eğitimi ile en fazla bağ kurulan gelişim alanlarından biri bilişsel gelişimdir. Nazlı öğretmen, sanat eğitiminin ÖG çocuğun bilişsel gelişim alanına etkisi hakkındaki görüşüne şu ifadeleriyle açıklık getirmiştir: *‘Çocuğun gözlem yapma, özgün buluş ve pratik düşüncesini geliştirdiğini düşünüyorum. Sanat etkinlikleri, çocuğun olayları olmadan da beyinde gerçekleştirebilme gücünü artırır’*. Benzer şekilde Melis öğretmen de *‘Etkinliklerin onları geliştireceğini, planlama becerilerinin artacağını düşünüyorum’* diyerek sanat etkinlikleri ve bilişsel gelişim arasında bağ kurmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin bu görüşleri alan yazını desteklemektedir. Sanat ve çocukların bilişsel gelişimi yakından ilgilidir. Çocuklar bu süreçte, hem bir fikir üretir hem de bu fikre bir şekil vermeyi deneyimler, çizerken bir şeyler yaratır, keşfederler, denerler ve farklı tür boyaları az ya da çok sert bastırınca nasıl farklı izler bıraktığını öğrenme gibi bile olsa pek çok bilgiyi bağımsızca öğrenebilirler. Bu da, onların problem çözme becerilerini destekler. Bu nedenle sanat, çocuk gelişiminin önemli bir parçası olarak değerlendirilmelidir (Goodman, 2020). ÖG çocukların görsel sanatlara yönlendirilmeleri gözlem yapma ve çevreye karşı farkındalığın artması gibi bilişsel becerilerin artırılmasına yardım edebilmektedir (Laçınbay ve Yılmaz, 2018). Ayrıca, sanat motive edici, anlamlı ve enerji verici olduğu için temelde bir anlam yaratmak ve bunu paylaşmakla ilgilenir. Başka bir ifadeyle, bir kişisel gelişim sürecini teşvik eder. Çocukların görüntüleri dışsallaştırmaları ve uygun beceriler geliştirmesini sağlar. Öyleyse sanat eğitimi, ÖG çocuklar için ‘iyidir’ (Peter, 1998).

Tablo 59’a göre, bilişsel gelişim dışında, ayrıca, öğretmenlerin ince motor beceriler, yaratıcılık, sosyal, duygusal, dil ve estetik gelişimi alanlarına atıf yapıp bu konularda paylaşım yaptıkları da belirlenmiştir. Bunlara ilişkin örnekler şunlardır: Gonca öğretmene göre, *‘Sanat etkinlikleri, ÖG çocukların birçok materyal kullanarak el-göz koordinasyonu sağlamasına yardımcı olmaktadır’*; İnci öğretmene göre, *‘Estetik zevkleri, görsel ve işitsel algılarına olumlu katkılar sağlamaktadır’*; Serpil öğretmene göre *‘Duygularını ifade etmekte zorlanan çocukların kendilerini ifade etmesine olanak sağlar. Sosyal-duygusal alanda önemli katkılar sağlar’*; Gonca öğretmene göre *‘İç dünyasından yaratıcılığının gelişimi anlamında birçok bilgi verir’*; Melis öğretmene göre, *‘Çocukların*

ilerde kendini ifade etmelerinde sanat önemlidir'. Bütün bu ifadeler ile alan yazın karşılaştırıldığına benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Sanat eğitimi çocuğu bütünsel olarak güçlendirir (Silver, 1975, 1978; Silver ve Lavin, 1977; Özden, 2011).

Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Becerilerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerinin verdiği görüşler doğrultusunda ulaşılan dördüncü tema ise *çocuğun sanat alanındaki becerileri* temasıdır. ÖG bir çocuk için hazırlanan bir müdahale programının başarısı, çocuğun o anki var olan becerilerine uygun olmasına ve gerekli desteklerin sağlanmasına bağlıdır (Smith, Miller, Bredekamp, 1999). Melis öğretmen bir çocuğun gerçek performansını belirlemek için çocuğu bütünsel olarak desteklemeye ilişkin görüşünü, '*Çocukların her yönden desteklenmesinin performanslarını açığa çıkaracağına inanıyorum*' ifadesiyle bildirmiştir. Bu araştırmada olduğu gibi, sanat eğitiminin çocukları tanımada ve gerçek performanslarını belirlemede başvurulabilecek kaynaklardan biri olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerinin eğitim verdikleri bu araştırmanın çalışma grubundaki ÖG çocuklarının sanat alanındaki yeterlik ve yetersizlikleriyle ilgili bildirimleri incelendiğinde, öğretmenlerinin çocukların yeterlikleri hakkında bilgi paylaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin paylaştıkları ifadeler şöyledir: '*Sanatsal faaliyetlere ilgisinin ve eğiliminin olduğunu düşünüyorum*', '*Büyük bir istekle katılıyor*', '*Tahtaya çok güzel resimler çiziyor her geldiğinde*', '*Deniz bu alanda kendini çok iyi ifade etmekte, birçok beceriyi bağımsız gerçekleştirebilmektedir*', '*İlgi alanı dâhilinde olduğunda performansı yeterli*'. Ayrıca, öğretmenlerin tamamının çocukların yetersizlikleri hakkında herhangi bir paylaşımda bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırmadaki özel eğitim öğretmenlerinin çalışma grubundaki çocuklarla çalışma deneyimleri üç aydır. Öğretmenlerin, çocukların özel eğitim destek hizmetlerini haftada iki kez, toplam seksen dakika gibi kısa bir süre alması nedeniyle buradaki gibi kısa ifadeler kullanmayı tercih ettikleri düşünülmektedir.

Sanatın, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına Dâhil Edilmesine İlişkin Görüş ve Deneyimler

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmede belirlenen beşinci tema *bireysel eğitim planlarında sanat etkinliklerine yer verme durumu ve bununla ilgili deneyimlerdir*. Araştırma öncesindeki yapılan incelemede, araştırma grubundaki beş öğretmen arasından üç özel eğitim öğretmenin (%60) öğretim

planlarında sanat etkinliklerine yer verdiğini bildirdiği, ikisinin (%40) ise yer vermediğini bildirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, aynı tanıya sahip (dil-iletişim yetersizliği) iki çocuğa hizmet veren iki farkı kurumdaki özel eğitim öğretmeninden birinin sanat etkinliklerinden yararlandığı diğerinin yararlanmadığı, başka bir deyişle, öğretmenler arasında öğretim planlarındaki amaçları gerçekleştirmede sanat etkinliğinden yararlanma bakımından da farklılıkların olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada belirlenen bazı özel eğitim öğretmenlerinin sanat eğitimi yapması, bazılarının yapmaması, uygulama farklılıklarının bulunduğunu göstermekte ve alan yazınla da örtüşmektedir. Buna göre, öğretmenler sınıflarında sanat temelli etkinlikleri uygulamasalar bile, sanat etkinliklerinin ÖG çocukların öğrenmelerini desteklediğini düşünmektedir (Smithrim ve Upitis, 2005). Başka bir ifadeyle, öğretmenler sanat eğitiminin önemli olduğunu düşünürler bile ÖG çocuklarla sanat etkinliği yapmaya yönelik istekleri ve eğitimleri yeterli değildir (Akyıldız, 2020; Bulut, 2020; Coleman, Cramer, Park ve Bell, 2015; Douglas ve Schwarts, 1967; Guay, 1994; Rihter ve Potočnik, 2020; Seefeldt, 1995; Ünal Kaya, 2007; Yige, 2015).

Öğretmenlerin eğitimi, öğretmen olarak sanat eğitimi deneyimleri, sanat eğitiminin yararlarına ilişkin beklenti ve düşünceleri, hobileri ve çocukluk yaşantılarındaki sanat deneyimleri, sınıflarındaki sanat eğitimi uygulamalarını etkilemektedir (Cemiglia, 2006; Oliver, 2017). Bu araştırmadaki İnci öğretmenin ‘*Özel hayatımda görsel sanatlarla uğraşan bir birey olarak çocukların eğitiminde de sanatsal faaliyetlere çocuğun düzeyine uygun olarak yer vermeye çalışıyorum*’ ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. İnci öğretmen de ÖG öğrencisinin yetersiz olduğu alanlarda yardım etmek için öğretim planlarında sanat etkinliklerine yer verdiğini bildirmiştir. Benzer şekilde, Serpil öğretmenin de sanatın ÖG çocuklara ulaşmadaki etkisinden bahsettiği ve ‘*Etkinliklerimde pozitif katkıları göz önünde bulundurarak sıklıkla kullanmaktayım*’ ifadesi öğretmen tutumu ile planlarında sanat etkinliklerine yer verme arasındaki ilişkiyi örneklendirebilir.

Birçok çocuğun genellikle öğretmenlerinin isteklerini ve müfredat gerekliliklerini yerine getirdiği, büyüdüklerinde ebeveynleri nasıl olması gerektiğine inanıyorlarsa o hayalleri gerçekleştirdikleri bilinmektedir (Mmolotsi, 2019). Oysaki çocukların ne ve kim olduklarını görsel bir formda aktarmaları için bol bol fırsata sahip olmaları gerçekten önemlidir. Bu nedenle, çocuklar, becerilerini ve deneyimlerini geliştirebilmek için zaman

içinde çok çeşitli sanat fırsatları sunulmalıdır (Lindsay, 2016). Dolayısıyla, okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklara evde ebeveynlerince, anasınıfında okul öncesi öğretmenlerince, ek özel eğitim hizmetleri almak için devam ettikleri özel eğitim kurumunda da özel eğitim öğretmenlerince çeşitli sanat deneyimleri sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki, BEP lerde sanat etkinliklerine yer vermeyen özel eğitim öğretmenlerin sanat eğitimini çocuklar için yararlı görmelerine rağmen kullanmamaları, hizmet öncesinde ÖG çocukların sanat eğitimine ilişkin deneyimlerinin yetersiz olabileceğini düşündürmektedir (Erim ve Caferoğlu, 2012). Begeske ve diğerine (2021) göre, öğretmen adaylarının, ÖG çocuklara hizmet veren farklı eğitim ortamlarını ve bu ortamlarda sanatın nasıl kullanıldığını görmüş olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, ÖG çocukların bireysel eğitim planları doğrultusunda, öğretmen adaylarının hem kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında hem de ayrı eğitim ortamlarında yürütülen sanat etkinliklerini görmeleri için mesleki uygulama deneyimlerinde saha ziyaretleri planlanmalıdır. Ayrıca, bu deneyimlerinde ÖG çocuklara en iyi uygulamaları yapan bir öğretmenle tanışmaları, programda uygun şekilde değişiklikler ve uyarlamalar yapma konusunda işbirliği geliştirilebilmeleri önemlidir.

Planlarında sanat etkinliklerine yer veren üç özel eğitim öğretmenin deneyimlerine bakıldığında ise üç öğretmenin de olumlu deneyimler yaşadıkları, sanat etkinliklerini uygularken herhangi olumsuz bir deneyim yaşamadıklarını bildirdikleri belirlenmiştir. Serpil öğretmen *‘Genellikle olumlu deneyim yaşıyoruz. Genellikle öğrencilerim sanat etkinliklerine büyük bir istekle katılıyor’* ifadesiyle ÖG çocukların sanat etkinliklerine katılma isteğinin çok olduğunu altını çizirken deneyimlerinin olumlu olduğunu bildirmiştir. Nazlı öğretmen de *‘Hayata bakış açılarının değiştiğini ve sorunlarla daha kolay baş edebildiklerini deneyimledim’* ifadesiyle sanatın terapötik yönüne atıf yaparak olumlu deneyimler yaşadığını bildirmiştir. İnci öğretmen ise *‘Çocukların, bir beceriyi kazandırmak için kartlar, kitaplar vb. ezberci ve kalıplaşmış eğitim materyallerinden ziyade sanat etkinliklerini yaparken daha çok keyif aldıklarını ve bu etkinlikleri gerçekleştirdiklerinde daha kalıcı olduğunu gözlemliyorum’* ifadesiyle hem sanatın keyif verici hem de öğrenilen becerilerin kalıcılığına yardım eden yönünü deneyimlediğini bildirmiştir.

Araştırmadaki birkaç soru öncesinde, ÖG çocuklar ve sanat eğitimi hakkındaki görüşleri sorulduğunda öğretmenlerin tamamının sanat eğitimini önemli bulduklarını

ifade ettikleri görülse de, iki öğretmenin çocukların BEP içeriklerinde yer alan amaçlara ulaşmada sanatla ilişkili bir etkinliğe yer vermedikleri görülmektedir. Bu bulguyla paralel bulgular, alan yazında da mevcuttur. Sanat etkinlikleri, farklı öğrenen çocuklara erişmede oldukça etkili görülse de ve ÖG çocukların öğrenmelerini desteklediği düşünülse de bazı öğretmenler sınıflarında sanat temelli etkinlikleri uygulamamaktadır (Smithrim ve Upitis, 2005).

Sanat etkinliklerine yer vermeyen iki öğretmenden birinin uzmanlık alanı dil-konuşma terapisi. Bu öğretmen *‘Ders içerisinde çok fazla el becerisi kullanmıyoruz. Ama sınıfta tahtaya çok güzel resimler çiziyor her geldiğinde’* ifadesiyle çocuğun ilgi alanına işaret etmiştir. Çocuğun ebeveyninden de eş zamanlı olarak alınan bilgiye göre bu çocuk, sanatsal etkinlikler yapmaya ilgi duymaktadır. Öğretmenin, çocuğun sanata olan bu ilgisinden yola çıkarak çocuk için hazırladığı müdahale programına çok kolay bir şekilde sanatı dâhil edebileceği düşünülmektedir. Örneğin, Good (2017) yaptığı bir çalışmada, alıcı ve ifade edici dil yetersizliği yaşayan 4 yaşındaki bir çocuk için hazırladığı müdahale sürecini açıklamaktadır. Dil-iletişim bozuklukları alanında uzman olan araştırmacı, müdahale sırasında bu çocuğun sanata olan ilgisini keşfetmiş ve çocuğun dil gelişimini desteklemek adına sanatı programına almaya karar vermiştir. Çocuğun sanata olan bu ilgisinden yola çıkarak da hem müdahale programını daha ekonomik hale getirmiş hem de çocuğun eğlenerek öğrenmesine katkıda bulunurken dil becerilerini desteklemiştir. Bu nedenle, ÖG çocuklarla çalışan tüm özel eğitim öğretmenlerinin de çocuğun ilgisinden yola çıkarak eğitim planlarına sanat etkinliklerini dâhil edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, ÖG çocuğa sahip ebeveynlerin, özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği yapması, çocukları hakkında detaylı bilgi paylaşımlarının gerektiği de bu noktada açığa çıkmıştır.

Sanat, kuru boyadan veya pastel boyadan çok daha fazlasıdır. Küçük çocukların sanata olan ilgisinden yola çıkarak, yönergeleri takip etme gibi bilişsel gelişim alanına veya kendine sorulan 5N1K sorularını cevaplama, alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirme gibi dil gelişimi alanına yönelik müdahale programları kolaylıkla hazırlanabilir. Üstelik tek bir sanat etkinliğiyle, pahalı malzemelere gerek duymadan, eldeki var olan materyallerle bile birden fazla hedef beceri geliştirilebilir ve zaman çocuğun lehine daha verimli kullanılabilir (Good, 2017).

Araştırmada yer alan ve sınıfında sanat etkinliği uygulayan bir özel eğitim öğretmeni İnci öğretmen, ‘ÖG çocuklarımızın ebeveynleri sanatsal faaliyetleri zaman kaybı olarak nitelendirmektedir. Ebeveynlerin beklentisi Türkçe ve Matematik derslerinin çocuğa öğretilmesi’ ifadesiyle ebeveynlerin çocuklarının bir sonraki eğitim basamağı olan ilkokuldaki Türkçe-Matematik gibi derslere önem vermeleri nedeniyle hoşnutsuzluğunu bildirmektedir. Öğretmenin bu ifadesi alan yazını da desteklemektedir. Sanatın, çocukların akademik ve sosyal-duygusal gelişiminde kilit rol oynadığına dair araştırma bulguları mevcut olmasına rağmen (McArdle ve Piscitelli, 2002), okullardaki akademik öğrenmelere ve standart test sonuçlarına sosyal-duygusal çıktılarından daha fazla önem verildiği görülmektedir (Bratkwaite, 2017). Hatta bazı okul yönetimlerinin sanata ayırılacak kaynak ve zamanı azaltarak çocukları akademik alanlarda hazırlamaya yönelik istek ve eğilimleri de bulunmaktadır (Ravitch, 2010). Sanat, okul programlarının önemli bir parçasıdır ve çocukların gelişimine sağladığı katkılar dikkate alındığında, akademik etkinliklerle sanatı üstünlük açısından kıyaslamanın bir gereği yoktur (Mansour, 2013).

Görsel sanat etkinlikleri, okul öncesi dönemde dil ve okuryazarlık alanında da çocukların güçlü yanlarını, gereksinimlerini, ilgilerini ve tercihlerini destekleyerek özel ve genel eğitim öğretmenlerine, patoloğlara veya sanat eğitimcilerine disiplinler arası eğitim için uygun bir çerçeve sağlamaktadır. Sanatın dil ve okuryazarlık becerileri ile bütünleştirildiği etkinlikler yardımıyla, başta dil-iletişim yetersizliği olan çocuklar olmak üzere ÖG çocukların erken okuryazarlık ile ilgili harf bilgisi, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı gibi konularda olumlu katkılar elde ettikleri belirlenmiştir (Becker, 2019). Bu nedenle, ÖG çocuklarla çalışan özel eğitimcilerin sanatın bu yönüne dikkat çekip ebeveynlerin sanat eğitiminin etkileri hakkında farkındalıklarını artırabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, özellikle otizm veya dil-iletişim yetersizliği olan ÖG çocukların görsellerle düşünmeye olan yatkınlığı nedeniyle, bu grup tanıya sahip çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesinde sanatla ilişkili derslere ve hizmet içinde de seminer/kurs gibi çalışmalara katılım yoluyla kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

ÖG çocuklar, özellikle de sanat eğitimi için kaynakların sınırlı olduğu kırsal bölgelerde yaşayanlar ya da ekonomik olarak dezavantajlı ailede yaşayan çocuklar genellikle sanat programlarının dışında bırakılmaktadır. Oysaki araştırmalarda en temel düzeyde sanat eğitiminin bile çocuklara kişisel ilgi, yetenek ve hedeflerini keşfetme, zenginleştirme fırsatı sağladığı, çocukların sanat etkinliklerine katılımını artırdığı

belirlenmiştir (Fuss, 2015). Bu bulgudan yola çıkarak özel eğitim öğretmenlerine planlarında sanat etkinliklerine daha çok yer vermeleri ve politika yapıcılara ÖG çocuğu olan ebeveynlere sanat materyallerinin ücretsiz olarak temin edilmesi gerektiği önerilebilir.

Özel Gereksinimli Çocukları Sanata Dâhil Etmek İçin Yapılan Uyarlamalar

Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmede elde edilen altıncı tema ise özel eğitim öğretmenlerinin *sanat etkinlikleri uygularken yaptıkları uyarlamalar* temasıdır. Öğretmenlerin kapsayıcı sınıf ortamlarında ÖG çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre, çeşitli stratejiler kullanmaları gereklidir. Bazı ÖG çocukların sanatta ilgilenebilmeleri için ‘düşük’ ve ‘yüksek’ teknolojik uyarlamalar bulunmaktadır. Düşük teknolojik uyarlamalar, çocuklara özgü uyarlanmış araç-gereç kullanımını, yüksek teknolojik uyarlamalar ise bilgisayarlar ve yazılım programları gibi birimleri içerir (Miller, 2013).

Bu araştırmada, öğretmen bildirimlerine göre, çocuğun sanat etkinliğine katılımını sağlamak için ‘Çocuğun düzeyine göre’ ve ‘Çocuğun ilgisine göre’ önlemler aldıklarını dört kez vurguladıkları, gerektiğinde fiziksel yardım sağlama ve ortamı düzenleme olarak iki farklı türde uyarlama yaptıkları görülmüştür. Sanat etkinliklerini çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olarak yaptığını açıklayan Nazlı öğretmenin ‘*Sanat etkinliklerini uygularken çocuğun performansını dikkate alarak, çocuğun ilgi alanlarına ve ilgi duyabileceği alanlarda sanat eğitimi vermeye özen gösteriyorum*’ ifadesi bunu örneklemektedir. Benzer şekilde Gamze öğretmenin ‘*Her çocuğun kendi performansına uygun beceriler tercih etmekte ve hangi alanda eksik varsa o alanda desteklemek amacıyla etkinlikler seçmekteyim*’ ifadeleri de çocuğa görelilik ilkesine örnek olarak gösterilebilir.

Bunların dışında özel eğitim öğretmenlerden ikisi de ayrıca, etkinliği seçerken çocuğun tercihini de dikkate aldığını bildirmiştir. Buna göre, Serpil öğretmen ‘*Öncelikle bu etkinliğin seçimini ve yürütülmesini birlikte gerçekleştiriyoruz*’ ifadesiyle, Nazlı öğretmen de ‘*Sanat etkinliklerini uygularken çocuğun ilgi alanlarına ve ilgi duyabileceği alanlarda sanat eğitimi vermeye özen gösteriyorum*’ ifadesiyle çocuğun ilgisini dikkate almanın önemine değinmiştir. Etkili öğretmenlerin bir özelliği, çocukların ilgilerine, seçimlerine duyarlı olmaları ve kendi öğrenmelerine liderlik etmeleri için onlara uygun ortamlar sağlamadır (Nutbrown, 2021). Görüldüğü gibi, bu araştırmadaki özel eğitim

öğretmenlerince etkinlikler uyarlanırken çocukların ilgisi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak uyarlamalar yapılmaktadır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Beklentileri

Araştırmada belirlenen son tema ise *beklentiler* temasıdır. Bu tema altında bir öğretmenin görüş bildirdiği belirlenmiştir. İnci öğretmen, ebeveynlerce sanat eğitimine önem verilmediğini, esas ilginin akademik becerilere verildiğini bildirmekte ve bu durumun değişmesini umut etmektedir. İnci öğretmen görüşünü şu ifadelerle açıklamıştır: *‘ÖG çocuklarımızın ebeveynleri, çoğu zaman sanatsal faaliyetleri zaman kaybı olarak nitelendirmektedir. Ebeveynlerin çoğunun beklentisi, kitap ve defter üzerinde çalışılan Türkçe ve matematik derslerinin çocuğa öğretilmesidir. Çoğu ebeveynin beklentisi, sayıları ve harfleri öğretilsin yeter doğrultusunda. Sanat eğitiminin önemi ve faydalarının bilinmediğini düşünüyorum’*. Aynı zamanda bununla bağlantılı olarak, Erim ve Caferoğlu (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun da (%85) görsel sanatlar dersi kapsamında ÖG çocuklara çizgi çalışmaları yaptırdığı ve çizgi çalışmalarının yazı yazmaya geçişte önemli bulduklarını söyledikleri belirlenmiştir. Görüldüğü gibi ÖG çocukların ebeveynleri özel eğitim öğretmenlerini, öğretmenler de ebeveynleri karşılıklı olarak etkilemektedir. İnci öğretmenin görüşü, çocuğun gelişmesi için öğretmen ve ailenin aynı ekipte olması gerektiği ve birbirleriyle uyum içinde hareket etmek durumunda olduğunu bildiren alan yazınla (Cüceloğlu, 2018) benzerlik göstermektedir.

Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2021), çocuğun ailesi de çocuğun gelişimine yönelik BEP geliştirme biriminde bir karar verici olarak atanmıştır. Belirli bir konuda ebeveynlere yönelik eğitimlerin verilmesi onların bilinçlenmesine yardım ederken, aynı zamanda çocuklarının yetersizliğine yönelik yapabilecekleri çalışmalara da zemin hazırlar (Şeker, 2013). Okullarda sanata gereksiz bir biçimde ‘süsleme’ rolü atfedilmekte ve diğer etkinliklerden daha az önemli olduğu değeri biçilmektedir (Goodman, 2020). Oysaki çocukların sanatı bir dekorasyon malzemesi değil, iç dünyalarının yansıması, en derin duygu, inanç ve düşüncelerinin bir ifadesidir (Duncum, 2000). Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerine, aile ile işbirliği yaparak çocuğun yarar sağlayacağı etkinliklerin önemi konusunda bilinçlenmelerini sağlamaları, sanat eğitiminin önemi konusunda ebeveynleri ikna etmeleri önerilebilir.

Araştırma öncesinde çocuğun özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ilk görüşmede elde edilen tüm bulgular ortak değerlendirildiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik olumlu tutum içinde oldukları, bilişsel gelişim ve ince motor beceriler başta olmak üzere sanatın çocukların farklı alanlarda gelişimine katkı sağladığını düşündükleri görülmüştür. Ayrıca, ÖG çocuklar için sanatın keyif verici özelliğinin olduğu belirtilmiş, öğrenilenlerin kalıcılığında o öğrenme sürecinden keyif almanın önemi vurgulanmıştır. Dahası, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin yarısından çoğunun (%60) sınıflarında sanat etkinliği yürüttüğü, öğretmenlerin %40'ının sanat eğitimini önemli bulsa da planlarında yer vermediği, aynı tanıya sahip çocuklara hizmet verseler de öğretmenler arasında sanatı bireysel eğitim planlarına dâhil edip etmeme konusunda da farklılıkların olduğu görülmüştür. Ek olarak, sanat etkinliği uygulamalarının hem çocuğa hem de özel eğitim öğretmenlerine hep olumlu deneyimler sağladığı ve ÖG çocuklar ve sanata ilişkin olumsuz deneyimlerin olmadığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, sanat etkinliği uygulama sürecinde ise öncelikle ÖG çocuğun düzeyine uygunluğunun ve ilgilerinin dikkate alındığı, gerektiğinde de sözel yardım, model olma veya fiziksel yardım sağlama gibi yardım türlerine başvurulduğu belirlenmiştir. Son olarak, araştırma öncesinde, çocukların bilişsel becerilerine ve estetik gelişimi alanına değinen sadece özel eğitim öğretmenlerinin olduğu, ebeveyn ve okul öncesi öğretmenlerin bilişsel ve estetik gelişiminden araştırma öncesinde söz etmedikleri belirlenmiştir.

Araştırma Sonunda Özel Eğitim Öğretmenleri Görüşleri

Araştırma sonrasında, çocukların özel eğitim öğretmenlerinden 2-5 Mayıs 2022 tarihlerinde yarı-yapılandırılmış görüşme formuna görüşlerini yazmaları istenerek beş özel eğitim öğretmeninden toplam beş adet görüşme kaydı elde edilmiştir. Görüşme formundaki sorular, açık uçlu dört sorudan oluşmuş ve öğretmenler formu cevaplamayı bitirdiklerinde formlar ebeveynler vasıtasıyla araştırmacıya iletilmiştir. Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan son yarı-yapılandırılmış görüşmelerde belirlenen tema ve alt temalar Tablo 62'de yer almaktadır.

Tablo 62.

Araştırma Sonunda Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Son Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde Belirlenen Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar
1. Özel gereksinimli çocuklarda gözlemlenen farklılıklar
i. Sanatsal gelişim
ii. Dil gelişimi
iii. Bilişsel gelişim
iv. Duygusal gelişim
2. Özel gereksinimli çocuklar ve sanat eğitime ilişkin bakış açılarındaki oluşan farklılıklar
3. İlerleyen dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar

Tablo 62’ye göre, araştırma sonunda, özel eğitim öğretmenlerinin form üzerinde yazdıkları tüm ifadelerden yola çıkılarak üç ana tema elde edilmiştir. Bu temalar, *ÖG çocuklarda gözlemlenen farklılıklar, okul öncesindeki ÖG çocuklarla sanat eğitime ilişkin bakış açılarındaki oluşan farklılıklar ve ilerleyen dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar* temalarıdır.

Özel Gereksinimli Çocuklarda Gözlemlenen Farklılıklar

Araştırmada özel eğitim öğretmenleriyle yapılan son görüşmede ortaya çıkan ilk tema *ÖG çocuklarda gözlemlenen farklılıklar* temasıdır. Buna göre, özel eğitim öğretmenlerince çocukların sanatsal, dil, bilişsel ve duygusal gelişim alanlarında farklılıklar gözlemledikleri bildirilmiştir. Buna göre, öğretmenler uygulanan sanat eğitimi sürecinde iki kez sanatsal gelişime, üç kez dil gelişimine, iki kez bilişsel gelişime, bir kez de duygusal gelişime ilişkin geri bildirim vermişlerdir.

Sanatsal Gelişime İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Özel eğitim öğretmenlerinin araştırma süresinde farklılık gözlemlediği alanlardan biri sanatsal gelişimdir. Sanatsal gelişime ilişkin Serpil öğretmen ‘*Birkaç kez duygulara yönelik çalışmam olmuştu. Gösterdiğim kartlardaki resimleri duyguyu tanıyabildi ve ona duygularla ilgili resim yapmasını istediğimde yapıyor*’ yazarak görüş bildirmiştir. Gonca öğretmen ise ‘*Renkleri, sayıları, hatta birçok harfi bile söylüyor. Resimli kartlardan hikâye üretirken başarılı. Kartın üzerindeki kavramın ne olduğunu anlatabiliyor, soruları cevaplıyor. Kavrama ilişkin boyama ev ödevi verdiğimde boyayıp getirdi*’ şeklinde görüş bildirmiştir. Bu iki öğretmenin yazdıkları ortak değerlendirildiğinde, ÖG çocukların görsel materyalleri okuma, görsel bilgileri yorumlama, açıklama, değerlendirme,

gördükleri resimlerden anlam çıkarma, görsellerle ilgili sorulan soruları yanıtlama, görseller kullanarak bir olay, öykü anlatma gibi sanatsal becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Görsel okuryazarlık, kendine özgü kural ve işleyişi olan bir dil olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, çocuklara görselleri işlemeyi öğretmek gerekmektedir (İşler, 2002). Sanat, duygu, düşüncelerin, isteklerin görsel bir boyutta ifade edilmesidir ve ÖG çocuklarla öğretmenleri arasında ortak bir zemin sağlar. Bu ortak zemin de ne sözlü iletişime ne de bilişsel gelişime odaklıdır. Ortak payda, çocuğun sanatıdır (Alexander, 2012). ÖG bazı çocukların görsel materyal okuma ve değerlendirme becerilerinde yetersizlikler ya da gecikmeler olduğu, çevreleri ile daha az ilgili oldukları, bazılarının da özellikle otizmlili çocuklar olmak üzere, görsel düşünür oldukları (Epp, 2008) bilinmektedir. Sanat eğitimi de bir görsel dil olduğu için bu çocukların gelişmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Sanat eğitimi yoluyla görsel okuryazarlığın temeli atılır. Görsel okuryazarlık ile ilgili araştırmalarda sanat eğitimi sürecine mutlaka sanat eleştirisinin eklenmesi ve ihmal edilmemesi gerektiği bildirilmektedir (İşler, 2002). Bu araştırmada çalışma grubunda yer alan çocukların üçünün dil-iletişim yetersizliği, birinin de otizm tanısı bulunduğu için görsel materyallerden (ünlü sanatçılara ait sanat eserlerinin replikaları) bir araç olarak yararlanılmış, araştırma kapsamında her etkinlikte de sanat eleştirisi yapılmıştır. Dolayısıyla, sanat eğitimi programı süresince sıklıkla yapılan bu sanat eleştirilerinin ÖG çocukların görsel okuryazarlık becerileri geliştirmelerine katkı sağlamış olduğu düşünülmektedir.

Dil Gelişimine İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Öğretmenlerinin görüşlerine göre, sanat eğitimi programı boyunca ÖG çocukların katkılar elde ettiği alanlardan diğeri dil gelişimi alanıdır. Bu konuda, üç özel eğitim öğretmenin görüş bildirdiği belirlenmiştir. Buna göre, çalışma grubunda yer alan dil-iletişim yetersizliği tanılı Ayhan'ın dil gelişimi ile ilgili olarak Nazlı öğretmen, *'Çocukta son zamanlarda dil gelişimi alanında ilerlemeler görmekteyim'* diyerek çocukta gözlemlediği farklılıklardan söz etmiştir. Benzer şekilde, araştırma grubunda yer alan zihin yetersizliği tanılı Metin'in özel eğitim öğretmeni de *'Metin'in dil gelişiminde çocuğu tanıdığım ilk zamandan bu zamana kadar ilerlemeler gözlemliyorum. Kavramları çalışmaya başlamadan önce, "Nasılsın, okulda neler yaptın" gibi sorular sorarım. Okulda yaptıklarını daha çok anlatıyor. Arkadaşlarından bahsediyor'* diyerek dil gelişiminde gözlemediği ilerlemeleri açıklamıştır. ÖG çocukların görsel sanatlara yönlendirilmeleri özgüven kazanmalarına ve

yeteneklerini tanımlarına yardım etmektedir. Bu çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için sanat iyi bir iletişim aracı olarak değerlendirilebilir (Laçınbay ve Yılmaz, 2018). Bu araştırmadaki özel eğitim öğretmenlerinin de belirttiği gibi çocuğun okulundan, özel eğitim kurumundan ve sanat eğitimi gibi farklı kaynaklardan düzenli olarak aldığı desteklerle dil gelişiminde önemli katkılar elde edilmiştir denebilir.

Bilişsel Gelişime İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Öğretmenlerinin görüşlerine göre, sanat eğitimi programı ile elde edilen gelişmelerden bir diğeri de bilişsel gelişim alanıdır. Bilişsel gelişimle ilgili olarak, iki öğretmen görüşlerini açıklamıştır. Bu konuda İnci öğretmen, *'Planımdaki tüm çalışmaları yapıyor. Eskiden genellikle süreyi ayarlayamazdı. Artık istediğim sürede çalışmalarını yapıyor'* diyerek çocuğun bilişsel alandaki ilerlemesinden söz etmiştir. Peter'e (1998) göre, sanatı, bilimden ayırmak yanıltıcıdır. Sanat potansiyel olarak tüm çocuklara bilgi, beceri ve anlayışlarını bütünleştirme fırsatı sunar. ÖG çocuklar, deneyimlediklerini çizerek ya da boyayarak anlatabilir, aynı zamanda çizip boyadıklarından da farklı deneyimler sağlayıp sanat yoluyla yeni bağlantılar kurmayı da öğrenebilir. Benzer şekilde, sanat çalışmaları sırasında çocuklar tüm olasılıkları araştırır ve çözümleyebilir (Cruz, 2009). Sanat, sadece eğlenceli olmaktan ya da dekoratif amaçla kullanılmaktan çok öte bilişin aktif olduğu bir bilişsel süreci içermektedir. Sanatsal deneyim, bazı bilişsel bağlamları da içermektedir. Örneğin, sanatsal yaratım süreciyle ilgili olarak çocuğun sanata ilişkin bilgi edinmesi, deneyimlerini analiz etmesi ve değerlendirebilmesi beklenmektedir (Davey, 1989). Bu araştırmada, uygulanan her etkinlik sonrasında çocuğun süreçle ilgili edindiği sanatsal bilgiyi gözlemek amacıyla Kendini İzleme Formunun ilk iki maddesinde yer alan 'Bugün ne öğrendim' ve 'Bu resimlerden hangisi kolaj/sanat müzesi vb. gösteriyorum' maddeleri çocuk tarafından doldurulmuştur. Formların incelenmesiyle ortaya çıkan bulgularda ÖG çocukların sanatsal bilgiyi elde ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla sanat eğitimi ile çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlandığı söylenebilir.

Sosyal-Duygusal Gelişime İlişkin Gözlemlenen Farklılıklar. Öğretmenlerince bildirilen sanat eğitimiyle ÖG çocukların gelişimine katkı gözlemlenen son alan sosyal-duygusal gelişim alanıdır. Bununla ilgili olarak bir öğretmen görüş bildirmiştir. Nazlı öğretmen, çocuğun duygusal gelişim alanına ilişkin *'Hem okuldan hem de bizden aldığı eğitimlerle kendini daha iyi anlattığını ve kendine güven duyduğunu görmekteyim'* diyerek açıklamada bulunmuştur. Nazlı öğretmenin uygulanan sanat eğitimi yoluyla bireysel eğitim verdiği ÖG çocuğun duygusal gelişim alanında katkılar elde ettiğini

bildirdiği gibi sanatın duygusal bir bağlamı vardır (Davey, 1989) ve sanat, çocukların duygusal alanda iyi oluşlarının desteklenmesinde, duygusal gereksinimlerinin karşılanmasında ve endişelerinin azaltılmasında güçlü bir yardımcıdır (Karkou ve Glasman, 2004). Özel eğitim öğretmeninin bu görüşü aynı zamanda, çocuğun hem ebeveyni ve hem de okul öncesi öğretmeni tarafından da tekrarlanmıştır. Duygusal alanda gelişme kat ettiği bildirilen bu çocuğun dil ve iletişim alanında yetersizlik tanısı bulunmaktadır. Bu nedenle, sanatın sözel dile alternatif bir dil olarak görev yaparak çocuğun kendini ifade etmesine yardım ettiği ve duygusal olarak iyi oluşuna katkı yaptığı söylenebilir.

Tüm paydaşların sanat eğitimi ile sosyal-duygusal gelişimde katkı sağlandığını bildirmeleri araştırmanın dikkate değer bulguları arasında yer almaktadır. Ancak, okuldaki sanat deneyimleri ile ilgili olumlu anıları olmayan çocuklar da olabilmekte ve bu çocuklar da zamanla sanatla ilgili her şeyden kaçınma eğiliminde olabilmektedir. Sanatla ilgilenmek bazı çocuklarda olumsuz anılar ve olumsuz etkiler bıraksa da, genel görüş sanatın her çocuk için olumlu deneyimler ürettiği yönündedir (Karkou ve Glasman, 2004). Bu çalışmada, çocukların sanat eğitimi kapsamında hazırlanan sanat etkinliklerinin neredeyse tamamını (%99,3) sevdiklerini/çok sevdiklerini bildirdiklerine ve sanatla ilgilenmekten dolayı mutlu/çok mutlu hissettiklerine defalarca kez (araştırma sürecinin %96,2'sinde) şahit olunmuştur. Dolayısıyla çocukların bu çalışmadaki anılarının hep olumlu yönde olduğu yorumu yapılabilir ve hem ileriki eğitim hayatlarında görsel sanatlar derslerini sevebilecekleri, hem de sanatın yaşamlarının bir parçası olabileceği düşünülmektedir.

Sanat Eğitime İlişkin Bakış Açılarında Oluşan Farklılıklar

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenleriyle yapılan son görüşmede belirlenen ikinci tema *okul öncesi dönemde ÖG çocuklarla sanat eğitimi hakkındaki görüşlerde oluşan farklılıklardır*. Araştırma uygulanmadan önce yapılan ilk görüşmede, özel eğitim öğretmenlerinin tamamının sanat eğitime ve ÖG çocukların sanat etkinlikleriyle meşgul olmalarına karşı olumlu yönde tutum gösterdikleri belirlenmişti. Son görüşmelerde de görüşlerinde farklılık oluşmadığı, yine aynı şekilde tüm özel eğitim öğretmenlerinin sanata önem verdiklerini bildirdikleri belirlenmiştir. Son görüşme kapsamında bu konuda görüş bildiren İnci öğretmen '*Sanat eğitiminin önemli katkıları vardır. Ebeveynlerin defter üzerinde çalışma isteklerinin bitmesini umut ederim. Sanatla*

ilgili bakış açısını farklılaştırmak için çalışmanızı önemli buluyorum' diyerek ÖG çocukların ebeveynlerinin çocuklarının akademik becerileri kazanmalarını daha çok önemsediklerini, sanat alanına yeteri kadar ilgi göstermediklerini bir kez daha vurgulamış ve bu araştırma gibi araştırmalarla sanat eğitiminin öneminin açığa çıkarılmasını umut ettiğini bildirmiştir. Maunganidze ve Tsamaase' ye (2014) göre, erken çocukluk eğitiminde öğrenmeyi geliştirmek için geliştirilen birçok politikaya rağmen, sanatın hala öğretilmeye değmeyen önemsiz bir konu olarak görüldüğü ve diğer önemli konular öğretilirken sanatın, zaman geçirmek için öğretildiği bildirilmiştir. Bu nedenle, bu araştırma gibi pek çok araştırmaların yapıp bulguların ÖG çocukların ebeveynleriyle paylaşılmasının ve sanat eğitiminin çocuk gelişimindeki önemli rolünün bu yolla aktarılabilceğı düşünölmektedir.

İleri Dönemlerde Özel Gereksinimli Çocukların Sanat Eğitime Yönelik Yapılacak Çalışmalar

Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan ikinci görüşmede elde edilen son tema *ileriki dönemlerde sanat eğitime ilişkin yapılacak çalışmalar* temasıdır. Bu tema altında, öğretmenlerin ileriye yönelik eğitim planlarına sanat etkinliklerini nasıl yansıtacakları, başka bir ifadeyle, ileri dönemlerde BEP lerde sanat etkinliklerine yer verip vermeyecekleri belirlenmek istenmiştir. Araştırma öncesinde yapılan birinci görüşmede üç özel eğitim öğretmenin BEP lerde sanat eğitime yer verdiği, ikisinin vermediğı belirlenmişti. Son görüşmelerde ise, sanat eğitime BEP lerde yer veren bu üç öğretmenin sanat eğitime yer vermeye devam edeceklerini bildirdikleri belirlenmiştir. Buna göre, İnci öğretmen '*Görsel sanatlarla ben de ilgilendiğim için öğretim planımda her zaman sanat etkinlikleri oldu. Bundan sonra da olacak*' söylemiyle, Nazlı öğretmen de '*ÖG çocuklarla sanat etkinlikleri planlamaya devam edeceğim. Çocuklar sanat eğitimi almalılar*' söylemiyle eğitim planlarına sanat etkinliklerini dâhil etmeye devam edeceklerini açıklamışlardır.

Öte yandan, ilk görüşmelerde sanat eğitimi uygulamaları yürütmeyen iki öğretmenin ise son görüşmeler kapsamında, gelecekte sanat eğitiminden yararlanabileceklerini bildirdikleri görölmüştür. Bu görüşünü Melis öğretmen, '*Planlarımızı çocuğun yetersizliğine bağlı olarak düzenliyoruz. Ben dil becerileri çalışıyorum ama ileriki planlarımda gerektiğinde sanat etkinlikleri alabilirim*', Gonca öğretmen ise '*Deniz için bireysel eğitim planlarımda kullanmamıştım. Bireysel olarak*

çocuk neye gereksinim duyuyorsa o alanı desteklemek için kullanabilirim şeklinde ifadeleriyle açıklamışlardır. Cruz'a (2009) göre, özel eğitim öğretmenleri de diğer öğretmenler gibi çocukların refahı için çalışan, çocuklar hakkında bilgi paylaşan bir bilgi kaynağı, bir lider ve bir işbirlikçidir. Bu nedenle, özel eğitim öğretmenleri bireysel planları yardımıyla çocukların 'sanat yıldızları' olarak yetişmelerine yardım eden kişiler olabilir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin, sanatın çocuklar üzerindeki değerli etkilerinin farkında olarak sanat eğitimi uygulamaya devam etmeleri gerektiği ve sanatın değeri hakkında çocukların ebeveynlerine de bilgi aktarmaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonunda özel eğitim öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bulgular ortak değerlendirildiğinde, sanat etkinlikleri süresince ÖG çocukların gelişiminde bir takım farklılıklar gözlemlediklerini bildirdikleri, bunların dil, sanatsal, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimde olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca, sanat eğitimine yönelik olumlu tutum içinde oldukları; bireysel olarak çalıştıkları ÖG çocukların gelişimine yardımcı olmak amacıyla ileride sanat etkinliklerinden yararlanacakları belirlenmiştir. Bu araştırmanın özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda önemli bulgularından biri de, ebeveynlerin sanat eğitimi yeteri kadar önemsemediklerini bildirmeleridir.

Ayrıca, tüm veri kaynaklarına ek olarak, sanat etkinlikleri sürecinin son aşaması olan ve ÖG çocukların sanat sürecini yansıtan sergiye Ankara ili, Mamak ilçesindeki bir lisede görev yapan ve branşı heykel olan bir görsel sanatlar öğretmeni davet edilerek gözlem, görüş ve önerilerini bildirmesi istenmiş ve bunlar araştırmacı günlüğüne not alınmıştır. Lisans eğitimi sırasında, lise düzeyindeki ÖG çocuklarla staj deneyimi olan görsel sanatlar öğretmeni V. D., *ÖG çocukların sergilenen türdeki sanat ürünlerini okul öncesi dönemde de yapabilmelerine şaşırdığını* bildirmiştir. Ayrıca, *ÖG çocuklara verilen sanat eğitimi sürecine özellikle 'sanat eleştirisinin eklenmesini' önemli bulduğunu ve durumdan memnun olduğunu* söylemiştir. Görsel sanatlar öğretmeni V.D.' ye, sanat eleştirisinin süreçteki rolü açıklanmış, V. D. ise *'Araştırmanızı çok beğendim. Küçük yaşlardan itibaren bu beceriler öğretildiğinde bizim işimiz de haliyle kolaylaşmış oluyor. Özellikle sanat eleştirisini küçük yaşlardan itibaren sanat programlarına eklemenizi çok beğendim. Biz sanat eleştirisi yapmayı üniversitedeyken öğrenmiştik. Tebrik ederim. Dediğiniz gibi dil-konuşma bozukluğu olan özel çocukların becerilerine yararlı olacaktır. Eğitimi çok faydalı buldum'* diyerek araştırmayı değerli bulduğunu bildirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, sayfa 43).

Araştırma Sonunda Ebeveyn, Okul Öncesi Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Birlikte Değerlendirilmesi

Bu araştırma sonunda ÖG çocukların ebeveynlerinin, okul öncesi öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde bu üç grubun da pek çok ortak noktada görüş birliği içinde olduğu açığa çıkmıştır. Buna göre, ÖG çocuklarla ilgili tüm paydaşlar araştırmacı tarafından uygulanan sanat eğitimi ile çocuğun sanatsal gelişimde, bilişsel, ince motor beceriler, sosyal, duygusal ve dil gelişiminde çocuğu desteklediğini düşünmektedir. Tüm paydaşlar sanatın gelişimdeki önemli rolünü gördükleri için de ileriki dönemlerde ÖG çocukları desteklemek için sanatsal etkinlikler uygulamaya devam edeceklerini bildirmişlerdir. Görüldüğü gibi, bu araştırmada çalışma grubunda yer alan çocukların, ebeveynlerinin, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri ve araştırmacının gözlemlerinin örtüştüğü en önemli bulgu sanat eğitimiyle çocuğun çok yönlü desteklendiğidir. Bu araştırmada, ÖG çocukların sanat eğitimine ne kadar ağırlık verilirse çocukların da sanata o kadar ilgi gösterdiği ve sanat eğitimi yoluyla pek çok gelişim alanında desteklendikleri görülmüştür. Bu nedenle, araştırmanın bu bulgusundan hareketle, ÖG çocuklar için hem okul öncesi hem de ileriki eğitim dönemlerindeki müfredatlar kapsamında sanat eğitime daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada tüm paydaşların hem araştırma öncesi hem de araştırma sonrasında görüşlerinde neredeyse hiç yer vermedikleri iki alan estetik gelişimi ve öz bakım becerileridir. Estetik gelişimiyle ilgili olarak sadece araştırma öncesinde bir özel eğitim öğretmeni tarafından bir kez yer verilmiş ve '*Sanat eğitimi, çocukların estetik zevklerine katkı sağlar*' diyerek görüş bildirilmiştir. Araştırmanın 14 hafta ile sınırlı olmasının, ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri tarafından çocukların estetik gelişiminde farklılık gözlemlenememesini açıklayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, ebeveynler veya okul öncesi öğretmenleri tarafından da araştırma öncesinde estetik gelişime ilişkin herhangi bir paylaşım gelmemiştir. Bu bulgu nedeniyle, ebeveyn ve öğretmenlerin estetik gelişime çocukların diğer alanlardaki gelişimi kadar ilgi göstermediği düşünülebilir. Bunun gibi, çocukların öz bakım becerilerine ilişkin hiçbir paydaş tarafından ne araştırma öncesinde ne de araştırma sonrasında bir görüş paylaşılmamıştır. Oysaki sanat etkinlikleri sırasında öz-bakım becerileri de öğretilmekte ve çocukların bu alandaki becerileri desteklenmektedir (Uçar, 2022).

Bu araştırmada veri kaynaklarından elde edilen görüşler ortak değerlendirildiğinde hem ebeveynler, hem okul öncesi öğretmenleri hem de özel eğitim öğretmenleri tarafından da  G çocukların sanat alanıyla ilgili dikkat, duygu ve davranış kazanımlarından, söz edildiği belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak, uygulanan sanat eğitimi ile  G çocukların öz-düzenleme becerilerine yardım edildiği de söylenebilir. Alexander'e (2012) göre öğrenme, çocuklar materyalleri manipüle ettikçe olurur. Sanat eğitiminde  G çocuklar, sanat materyalleriyle meşgul olurken bu süreçte içsel ve dışsal birtakım deneyimler elde ederler. Gardner'e (1989) göre, sanatsal bir teknik süreç üzerinde kontrolün kazanılması sürecinde kazanılan beceriler farklı öğrenme durumlarına doğrudan aktarılabilir. Bir görevde başarılı olduğunu hissedenden çocuğun kendine saygısı ve güveni gelişir.

Özetle, bu araştırmanın yapılmış olmasından dolayı okul öncesi dönemdeki  G çocukların, farklı görsel sanat ifade biçimlerini tanıdıkları, görsel sanatlar yoluyla kendilerini ifade edebildikleri ve yaratıcılıklarının ortaya çıkarıldığı söylenebilir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elden edilen veriye göre, araştırmanın hem çocuklara, hem ebeveynlere, hem okul öncesi öğretmenlerine hem de özel eğitim öğretmenlerine çeşitli yararlar sağladığı g r lm ştir. Araştırma grubunda yer alan çocuklar ve diğer yetişkin katılımcılar bu araştırmanın yapılmasıyla farklı şekillerde yararlar elde etmiştir. Özellikle  G çocuklar söz konusu olduğunda, sanatın  G çocukların bütünsel gelişimleri için büyük potansiyel barındırdığı söylenebilir. Ortaya çıkan tüm bulgu, 'bu araştırmada uygulanan sanat eğitimi programı çocukların sanatsal ve bütünsel gelişimlerine katkı sağlamıştır' şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın Güçlü ve Zayıf Yönleri

 G çocuklarla uygulanan sanat etkinliklerinin çocukların bütünsel gelişimine yansımaları konulu bu araştırmada çeşitli güçlü ve zayıf yönler bulunmaktadır. Araştırmanın bölümünde güçlü ve zayıf yönler ele alınmıştır.

Araştırmanın Güçlü Yönleri

Bu araştırmanın güçlü yönleri odak noktası, araştırmada kullanılan yöntem, kapsamlı sanat etkinlikleri, farklı kaynaklardan veri elde edilmesi (  genleme) ve  G kendi duygu ve düşüncelerinin alındığı K F'lerin araştırmaya dâhil edilmesidir. Araştırmanın güçlü ilk yönünün araştırmanın konusu ya da odak noktası olduğu

düşünülmektedir. Bu araştırma, Türkiye’de daha önce çalışılmamış olan okul öncesi dönemdeki ÖG çocukların sanatsal ve bütünsel gelişimlerinin hazırlanan sanat etkinlikleri aracılığıyla desteklenmesini ve bu süreçte elde edilen bulguların araştırmacı, ebeveyn, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini amaçlamıştır. ÖG çocukların sanat eğitimiyle ilgili yapılan önceki araştırmalarda ilkökul ve üzeri dönemdeki çocuklar çalışma grubu olarak belirlenmişti. Dolayısıyla, okul öncesi dönemdeki ÖG çocuklarla sanat etkinliklerine ilişkin bilgi toplamak, ÖG çocukların sanat etkinlikleri süreçlerinde neler yaşadığını görmek, çocukların tepkilerini belirlemek hem alan yazın için hem de araştırmacı için öncü ve oldukça ödüllendirici bir çalışma olmuştur ve daha geniş çaplı çalışmaların da bir başlangıcı olması umut edilmektedir.

Bu araştırmanın diğer güçlü yönü, araştırmanın yöntemidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi seçilmiş, hem araştırma öncesi hem sanat etkinlikleri uygulanırken hem de araştırma sonundaki tüm süreç ayrıntılı şekilde betimlenmiş, etik ilkeler gözetilerek okuyucuyla paylaşılmıştır. Ayrıca ÖG çocukların hem bireysel olarak hem de bir grup olarak bütünsel gelişimlerine yönelik izlenimler paylaşılmıştır.

Araştırmadaki güçlü yönlerinden bir diğeri, araştırma kapsamında hazırlanan sanat etkinlikleridir. Sanat etkinlikleri hazırlanırken öncelikle detaylı şekilde alan yazın taraması yapılmış, ele alınabilecek sanat teknikleri/türleri belirlendikten sonra etkinlik planları hazırlanmıştır. Bu etkinlik planları araştırma başlamadan önce sanat eğitimi, okul öncesi eğitimi ve özel eğitim alanında 10 farklı uzmanın görüşlerine sunulurak bu planlar hakkındaki görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Alınan geri bildirimlerle de sanat etkinliklerine son hali verilerek ÖG çocuklarla uygulanmıştır. Araştırma için hazırlanan sanat etkinlikleri oldukça kapsamlıdır. 14 hafta boyunca haftada üç etkinlik olarak uygulanmıştır. ÖG çocukların evlerinde, okullarında ve özel eğitim hizmeti almak için devam ettikleri merkezlerde karşılaşmadıkları türden sanat etkinlikleri çocuklara tanıtılmış ve bunlarla ilgili deneyimler elde etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca araştırma sonunda ÖG çocukların gelişimlerinin yansıtıldığı bir sergi ile tüm paydaşlara sunulmuştur. Sergiye katılan tüm paydalardan edinilen geri bildirimlerde çocuklarındaki gelişmeyi görmenin heyecanı ve mutluluğu ilgili araştırmalar için bir zemin hazırlayabilir. Dolayısıyla hem etkinliklerin kapsamlılığı hem de sürecin ÖG çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine yansıtılması bu araştırmanın güçlü bir yönünü oluşturmuştur.

Araştırmanın güçlü diğer bir noktası, elde edilen bulguların çeşitli veri toplama yöntemleriyle desteklenmesidir. Buna göre, araştırmanın kanıta dayanması için durum belirlenirken ebeveyn ve öğretmenlerden gerekli izinler alınarak ÖG çocuklar sanat etkinliklerinde deneyim sağlarken video kamera ile kayıt edilmiş, yetişkin katılımcılarla yapılan tüm yarı-yapılandırılmış görüşmeler de bir kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ayrıca, araştırmacı ve yetişkin diğer katılımcılara (ebeveyn-öğretmen) ek olarak ÖG çocukların kendilerinden de veri toplanmıştır (KİF). Araştırma öncesinde, sanat etkinlikleri uygulanırken ve araştırma sonunda farklı kişilerden, farklı araçlarla ve gözlem-görüşme gibi farklı yöntemlerle veri toplanması bu araştırmayı güçlü kılmış, farklı veri kaynaklarından elde edilen tüm veriyi harmanlayarak okuyucuyla paylaşmıştır.

Araştırmayı güçlendiren diğer bir yön ise veri elde ederken araştırmada ÖG çocukların seslerini duyurabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yansıtabilecekleri şekilde hazırlanan KİF'lerin kullanılmasıdır. Bu formlar yoluyla araştırmadaki sözel olarak kendini ifade edemeyen ÖG çocukların dahi sanat etkinliklerine ilişkin gerçek deneyimlerini paylaşmaları sağlanmıştır. Çocukların program süresince sanat etkinliklerine verdikleri tepkileri, bu etkinliklere katılımlarını ve etkinliklerin gelişimlerine olan katkılarını tam olarak incelemek amacıyla doğrudan ilk kaynak olan çocuklara başvurulması araştırmanın güçlü yönlerinden biri olup ileriki araştırmalarda da ÖG çocukların yaşadıkları deneyimleri belirlemek amacıyla bu gibi veri toplama araçlarının hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Zayıf Yönleri

Bu araştırmayı zayıflatan üç nokta olduğu düşünülmektedir. Bunlar ekolojik geçerliğin sağlanamaması, sanat etkinliklerinin yapıldığı ortama bir sanat atölyesi özelliği kazandırılmaması ve belirlenen yöntemle ilişkili olarak bir kontrol grubu olmamasıdır. Araştırmanın zayıf ilk yönü, ekolojik geçerliğin sağlanamamasıdır. Ekolojik geçerlik, eğitim sürecinin doğal ortamlarla ne denli örtüştüğünü ifade eden bir terimdir (Olçay ve Saral, 2023). Alan yazın, öğretim ortamının, etkinliklerin ve uygulayıcının/öğretim sürecindeki diğer bireylerin doğal bir deneyim sağlamasına vurgu yapar (Ledford, Hall, Conder ve Lane, 2016). Bu araştırmada ekolojik geçerliğin sağlanmasına yönelik önlemler alınmaya çalışılsa da bu, tam olarak gerçekleştirilememiştir. Örneğin, araştırmada sanat etkinlikleri okul öncesi öğretmenlerince (doğal uygulamacı) değil araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamacının (araştırmacı) katılımcıların (ÖG

çocuklar) aşına oldukları biri olmasını sağlamak amacıyla araştırmacı araştırma başlamadan önce ÖG çocukları sınıflarında sadece bir hafta boyunca ziyaret etmiş, onlarla birlikte aynı sınıf ortamında bulunmuş aynı zamanda çocukları tanımaya da çalışmıştır. Ancak, araştırma devam ettikçe araştırmacı ve ÖG çocuklar arasında doğal olarak beklenen bir yakınlık oluşmuştur. Benzer şekilde, sanat etkinlikleri ÖG çocukları daha ayrıntılı ve yakından gözlemleyebilmek için kendi sınıflarında (doğal ortam) değil, okullarının boş bir sınıfında yapılmıştır.

Araştırmanın ÖG çocukların doğal ortamında yapılamaması diğer bir zayıf yönün ortaya çıkmasına da zemin hazırlamıştır. Bu durum, sanat etkinliklerinin uygulandığı çalışma alanıyla ilgili yaşanan birtakım sıkıntılardır. İlk olarak, etkinliklerin yapıldığı ortama erişim ile ilgili sıkıntılar yaşanmaktadır. Çalışma grubundaki ÖG çocukların okulu, tam gün hizmet veren bir anaokuludur. Sanat etkinlikleri bu okulun kütüphane sınıfında yürütülmüştür. Burası aynı zamanda drama etkinliklerinin yürütüldüğü ve okuldaki pek çok sınıfın/çocuğun dönüşümlü olarak kullandığı bir ortamdır. Burayı kullanan çocukların sayısının fazla olması nedeniyle ortam, sanat etkinlikleri için davetkâr ve estetik bir ortam haline getirilememiştir. Ayrıca, tamamlanmış etkinliklerin sergilenmesiyle ilgili de bazı sıkıntılar yaşanmıştır. ÖG çocukların yapmış oldukları sanat ürünlerinin sergilenmesi, dikkate alınması gereken önemli bir konudur. Çocukların yaptıkları çalışmalar, sınıf panoları veya koridorlar gibi uygun yerlerde sergilendiğinde, hem bitirilmiş olan çalışmanın kendisi, hem de çalışmanın diğerler çocuklar tarafından görülmesi çocuğa büyük gurur, keyif ve çalışmaların sürekliliği için motivasyon verir (Buyurgan ve Buyurgan, 2001). Bu çalışmada, ÖG çocuklarla uygulanan sanat etkinlikleri sürecinde tamamlanmış sanat ürünleri sınıfın duvarında sergilendiğinde ve orada bırakıldığında ortamı kullanan diğer çocuklar tarafından çalışmalara zarar verildiği tespit edilmiştir. Diğer çocuklar tarafından sanat etkinliklerine zarar verilmesi ÖG çocukları üzmüştür. Bunun yaşanmaması için çocukların ürünleri sadece etkinlik sürecinde duvara asılarak sergilenmiş, çocuklar sınıflarına dönünce kaldırılmıştır. Sonuç olarak, çalışma alanı sanat etkinlikleri için estetik şekilde düzenlenememiştir. Sanat merkezi olarak sadece büyük bir sanat kutusu hazırlanmıştır. Yine de bu olumsuz çevresel koşullar, ÖG çocukların sanatla ilgilenmesine engel oluşturmamış, çocukların sanatla uğraşma isteklerinde bir azalmaya ya da herhangi olumsuz başka bir duruma yol açmamıştır. Çevresel koşulların farklılaştırılmasının, bir sanatçı atölyesinde çalışılıyormuş gibi ortamın yaratılmasının, çocuklar tarafından emek verilerek ortaya

Çıkarılan rnlerin farklı sunumlarla uzun süre sergilenmesinin G çocukların sanatsal ve bütünsel gelişimine yansımaları farklı araştırmalarda incelenebilir.

Araştırmanın gücünü azaltan son yn ise belirlenen yöntemden kaynaklı olarak çalışma grubunda az sayıda G çocuğun yer alması ve bir kontrol grubu olmamasıdır. Bu araştırmada, altı G ocuk sanat etkinliklerinde gözlemlenirken durum çalışması deseniyle izlenmiş, ele alınan konu yorumlayıcı bir perspektiften değerlendirilerek durum betimsel olarak anlatılmıştır. Bir kontrol grubu da oluşturulmamış ve izlenmemiştir. Araştırma bir nitel araştırma olduğu için genelleme amacı taşımamaktadır. Ancak farklı çalışmalarda katılımcılar değiştirilerek, kontrol grubu oluşturularak veya farklı yaş gruplarına yayılarak araştırma genişletilebilir.



BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi dönemde ÖG çocukların farklı sanatsal ifade biçimlerini tanımlarını ve görsel sanatlar yoluyla kendilerini ifade etmelerini sağlamak ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için sanat etkinlikleri hazırlanmış, ÖG çocuklar bu süreçte izlenmiş, sanat eğitiminin çocukların bütünsel gelişimlerine yansımaları incelenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına dayalı olarak belirlenen sonuçlar yer almaktadır. Buna göre,

- 1- ÖG çocukların araştırma öncesinde sanatsal gelişim açısından evlerinde, sınıflarında ve özel eğitim hizmeti almak için devam ettikleri kurumlarda yetersiz desteklendikleri, çocukların bu araştırma kapsamında yer verilen sanat teknikleriyle/formlarıyla neredeyse hiç deneyimlerinin olmadığı görülmüştür. Bu araştırma boyunca uygulanan pek çok sanat etkinliği çocukların ilk kez karşılaştığı türden/teknikten sanat çalışmaları idi ve ne ebeveynlerin, ne de okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin çocuklara deneyimlemeleri için fırsat yaratmadığı çalışmalardı. Yapılan gözlemler ve çocukların kendilerinden alınan veriye (KİF) göre, çocuklar etkinliklere severek katılım göstermiş, etkinlikler sırasında kendilerini mutlu/çok mutlu hissetmiş ve etkinlikleri yeniden tekrarlamak istediklerini bildirmişleridir. Bunun yanı sıra uyguladıkları tekniğe ilişkin sanatsal terimler kullanabilmiş ve sanat materyallerini tanıma ve kullanma bilgi ve becerilerini de arttırmışlardır.
- 2- Sanatsal gelişimde her ÖG çocuğun yol kat ettiği, çalışma öncesi yeteneklerine/becerilerine kıyasla çok sayıda sanatsal tekniğin gelişmiş bilgisini anlama ve uygulama konusunda önemli gelişmeler gösterdikleri belirlenmiştir. Çalışmada yürütülen çeşitli sanat etkinlikleri sırasında, ÖG çocukların yaratıcı süreçleri geliştikleri çeşitli ve karmaşık yolları vurgulamış, bu çocukların da tıpkı

tipik olarak gelişen akranları gibi sanatsal yeteneklerinde kendi hızlarında ilerleme kaydettikleri açıkça gözlemlenmiştir.

- 3- Uygulanan sanat etkinlikleri, ÖG çocukların yalnızca sanatsal becerilerine katkı sağlamakla kalmamış, ince motor beceriler, bilişsel, sosyal-duygusal, dil, yaratıcılık ve estetik gelişimlerine de çeşitli katkılar sağlamıştır. Dolayısıyla, sanat eğitiminin ÖG çocukları bütünsel olarak destekleyen etkinlikler olduğu ortaya çıkarılmıştır.
- 4- Sanat etkinliklerinin uygulanmaya başlamasıyla ÖG çocuklar aynı sanat etkinliklerine katılmış ve performansları/gelişimleri ortak bir değerlendirme çerçevesine göre (GGF) değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, çocukların davranışlarının ve sanatsal gelişimlerinin birbirlerinden farklı olduğu; *ince motor*, *dikkat süresi* ve *ilgilerdeki sınırlılıkların* ÖG çocukların hem sanatsal hem de bütünsel gelişim açısından daha yavaş yol almasına neden olduğu gözlemlenmiştir. Bu, her çocuğun kendi hızında sanatsal yolculuğunda benzersiz adımlar attığını ve çalışmadan önce sahip oldukları sınırlı sanatsal becerilerde gerileme olmadığını göstermiştir.
- 5- Araştırma öncesinde ebeveynlerin bazılarının görsel sanatı sadece ‘resim yapmak’ olarak düşündükleri ve sanat hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları görülmüş, ÖG çocuklarına okul dışında sanatla ilişkili çok sınırlı deneyimler sağladıkları, deneyimlerin çoğunlukla ‘resim yaptıрма’ olduğu; buna karşın, sanat eğitimi değerli buldukları, sanata ve sanat eğitime olumlu tutum besledikleri görülmüştür. Araştırma sonundaysa, tüm ebeveynlerce uygulanan sanat etkinlikleriyle ÖG çocuklarının sanatsal gelişim kaydettiği, sanatı sevdikleri, ilgi duydukları, sanat beğenisi geliştirdikleri ve sanatın farklı formlarını/tekniklerini tanıyarak kendilerini yaratıcı yollarla ifade edebildikleri dile getirilmiştir. Sanatsal gelişimin yanında ÖG çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve yaratıcılık gelişimi alanlarında da çeşitli katkılar elde ettiklerini gördükleri ebeveynlerce bildirilmiştir. Ayrıca, uygulanan eğitimin katkılarının sadece çocuklarla sınırlı kalmadığı ebeveynlerin de programdan yarar sağladığı dile getirilmiştir. Bununla bağlantılı olarak ilerleyen dönemlerde ‘resim yapmanın çok ötesinde’ çocuklarını sanata ilişkin çeşitli çalışmalarla desteklemeye devam edecekleri görülmüştür. Sonuç olarak, ebeveynlerin görüşleri sanat eğitimi başka ÖG çocukların da almalarını önermeleri konusunda birleşmiştir.

- 6- Araştırma öncesinde, ebeveynler gibi okul öncesi öğretmenlerin de sanat eğitimi önemsedikleri, sanata yönelik olumlu tutum içinde oldukları ve ÖG çocukların sanatsal uygulamalarla ince motor beceriler, sosyal-duygusal, dil ve yaratıcılık gelişimi alanlarında ilerlemeler kaydettiklerini bildirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, sınıflarında sanat eğitimi uyguladıkları, sınıflarında uyguladıkları sanat eğitimine ÖG çocukları dâhil etmek için gereksinimlerine uygun çeşitli uyarlamalara başvurdıkları, ancak yapılan sanat etkinliklerinin boyama, kâğıt işleri, yoğurma maddeleriyle çalışmalar ve atık materyallerle çalışmalar olarak sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Araştırma sonundaysa, okul öncesi öğretmenleri araştırmacının uyguladığı eğitiminin sınıflarındaki ÖG çocukların sanatsal beceriler kazanmalarına yardım ettiğini gördüklerini ve bilişsel, ince motor beceriler, sosyal-duygusal ve dil gelişimi ile yaratıcılık alanında çeşitli katkılar gözlemlediklerini bildirdikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla da ilerleyen zamanlarda sınıflarında sanat eğitime ilişkin çeşitli etkinlikler yapmaya devam edecekleri belirlenmiştir.
- 7- Özel eğitim öğretmenlerinin de araştırma öncesinde sanat eğitime yönelik olumlu tutum içinde oldukları, sanatı yaratıcılık ve hayal gücü kullanımıyla ilişkilendirdikleri, bilişsel beceriler için bir kolaylaştırıcı olduğunu düşündükleri, ÖG çocukları tanıma sürecinde etkili bir rol üstlendiği ve sanatın, çocuğun kendini ifade etmesinin bir başka yolu olduğunu bildirdikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sanatın ÖG çocuklara keyif verici özelliği olduğunu, sanat etkinliği uygularken ÖG çocukların düzeylerine uygunluğunu dikkate aldıklarını ve gerektiğinde yardım türlerine başvurdıkları dile getirilmiştir. Ayrıca, birlikte çalıştıkları ÖG çocukların ebeveynlerin sanat eğitime önem vermedikleri ve esas ilgiyi akademik becerilere verdiklerini gördükleri için bu durumun değişmesini umut ettikleri belirlenmiştir. Buna karşın, özel eğitim öğretmenlerin %40'ının sanat eğitimi önemli bulsa da ÖG çocukların BEP'lerinde sanat etkinliklerine yer vermedikleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonundaysa, özel eğitim öğretmenlerinin bu araştırmadaki ÖG çocukların ebeveyn ve okul öncesi öğretmenleriyle pek çok noktada aynı fikirde oldukları görülmüştür. Buna göre, birlikte çalıştıkları ÖG çocukların bu araştırma kapsamında uygulanan sanat eğitimiyle sanatsal gelişimlerine katkı sağlandığını gördükleri, bunun yanı sıra bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinde de çeşitli farklılıklar gözlemledikleri belirlenmiştir. Bununla ilişkin olarak da sanat etkinliklerini

uygulamayan özel eğitim öğretmenlerinin ÖG çocukların gereksinimine göre ilerde sanat eğitimi uygulayabileceklerini bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Öneriler

ÖG çocuklarla çalışmak ve onların sanat alanında gelişim kaydettiğini görmek, araştırmacılar için memnuniyet verici ve ödüllendiren bir deneyimdir. ÖG çocuklar da çoğu çocuk gibi sanat etkinliklerinin başlamasını dört gözle bekler (Miller, 2013). Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına dayalı olarak belirlenen bu sonuçlar doğrultusunda ilerde yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara, ebeveyn ve öğretmenlere yönelik öneriler şöyledir:

- Araştırma başlamadan önce yapılan gözlemler ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler ÖG çocukların sanat eğitimi bağlamında evlerinde ve okullarında yetersiz desteklendiğini belgelemişti. Bunun gibi, alan yazın da sanat eğitiminin akademik beceriler kadar değerli görülmediğini ve göz ardı edildiğini göstermişti (Leung, 2020; Silver, 1989; Yazar vd., 2014). Bu araştırma süresince ÖG çocuklara geleneksel (batik) ve evrensel (diğer) sanat teknikleri tanıtılmış, bu sanat tekniklerini kullanarak bireysel veya grup olarak uygulamalar yapmaları sağlanmış, sanat eserlerinin nasıl incelendiği uygulamalı olarak gösterilmiş, sanata olan takdirlerinin geliştirilmesi desteklenmiştir. Araştırma bulguları da araştırmadaki tüm ÖG çocukların sanatsal bilgi ve becerilerinde ilerleme kaydettiğini ve sanat etkinliklerine ilgiyle katıldıklarını göstermiştir. Dolayısıyla bu araştırma, ÖG çocuklarla sanat eğitimi uygulayan ebeveyn ve öğretmenlere bir kılavuz niteliği taşıyabilir ve yol gösterici olabilir. Araştırmadaki etkinlikler, ebeveyn ve öğretmenlerce birlikte çalıştıkları ÖG çocuklara göre uyarlanıp kullanılabilir.
- Bu araştırmadaki sanat etkinlikleri, çalışma grubundaki ÖG çocukların kendi sınıflarında (doğal ortam) değil, tüm ÖG çocukların bir araya getirildiği bir sınıfta araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dolayısıyla, ekolojik geçerlik sağlanamamıştır. İleriki araştırmalarda, sanat etkinlikleri ÖG çocukların okul öncesi öğretmenleri (doğal uygulamacı) tarafından kendi sınıflarında ÖG olmayan akranlarıyla birlikteyken uygulanabilir ve ÖG çocuklar süreçte izlenebilir. Benzer şekilde, sanat etkinlikleri ÖG çocukların ebeveynleri (doğal

uygulamacı) tarafından sunulabilir ve ÖG çocukların evlerindeki (doğal ortam) deneyimleri gözlemlenebilir. Bununla ilgili olarak ekolojik geçerlik verileri toplanabilir.

- Bu araştırmada ÖG çocukların sanat etkinliklerine ilişkin deneyimleri KİF yardımıyla toplanmış, kendini ifade etmede zorlanan özellikle dil-konuşma yetersizliği tanımlı ÖG çocukların kendilerini sözel olmayan yollarla ifade edebilmelerine olanak verilmiştir. Yapılacak farklı araştırmalarda da ÖG çocukların seslerini daha rahat duyurabilecekleri şekilde değerlendirme araçları hazırlanabilir, ÖG çocukların ölçme-değerlendirme süreçlerine daha aktif şekilde rol alması sağlanabilir.
- Bu araştırmanın sonuçları, ÖG çocukların kendileri için hazırlanan sanat etkinlikleri yardımıyla farklı sanatsal ifade biçimlerini tanıdıklarını, kendilerini ifade ettiklerini, sanatsal, bilişsel, ince motor beceriler, dil, duygusal, sosyal ve yaratıcılık gelişiminde çeşitli katkılar elde ettiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, sanat etkinliklerinin bir müdahale aracı olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla ÖG çocuğu olan veya ÖG çocuklarla çalışan ebeveyn ve öğretmenler, çocukları bütünsel olarak desteklemek amacıyla bu araştırmadaki gibi sanat etkinliklerinden yararlanabilirler.
- Bu araştırmada, ÖG çocukların uygulanan sanat etkinlikleri boyunca ilerleme kaydettiği ancak ince motor becerilerdeki yetersizliğin, sınırlı dikkat ve ilgilerin ÖG çocukların sanatsal gelişimini yavaşlattığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu üç alanda yetersizliği olan ÖG çocuklara yönelik yapılacak sanat eğitimlerinde çocukların ince motor becerilerini, dikkat sürelerini ve ilgi alanlarını destekleyecek farklı ek eğitimlere yer verilebilir.
- Araştırma başlamadan önce ebeveynler ÖG çocuklarıyla evlerinde resim yapıyor, bunun dışında sanatla ilişkili bir atölyeyi ya da müzeyi ziyaret etme gibi eylemlerde bulunmuyordu. Araştırma sürecinin başlatılmasından sonra, ebeveynler sanat eğitiminin çocuklarının gelişimine olan katkılarını her fırsatta dile getirmeye başladılar. Dolayısıyla ÖG çocuğu olan ebeveynlerin de sanat eğitiminin önemine yönelik bilgilendirici/uygulamalı eğitimlere/seminerlere katılmaları teşvik edilebilir. Buna yönelik eğitim programları ve atölyeler düzenlenebilir. Ayrıca Pandemi dönemi gibi sınıf içi eğitimin sınırlı olduğu özel durumlarda, dijital sanat eğitimi materyalleri ve teknolojinin sanat eğitiminde

kullanımı üzerine çalışmalar yapılarak sanat etkinlikleri daha esnek hale getirilebilir.

- Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ÖG çocuklarla sanat etkinlikleri uygularken boyama, kâğıt işleri, oyun hamuru ve atık materyallerle çalışmalar yaptırdıkları tespit edilmiş dolayısıyla çocukların sanat alanında yetersiz desteklendiği belgelenmişti. Okul öncesi dönemde sanat eğitimi, özellikle 2024'te yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitimi Programıyla birlikte değişikliğe uğramış, son programla birlikte geçmiş yıllara göre daha kapsamlı olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu, sanat eğitimi açısından umut vaat edici bir durumdur. Çünkü eski yıllarda çocukların yalnızca kesme, yapıştırma ve boyama gibi etkinliklerle bir ürün ortaya koymaları önemseniyordu. Ancak güncel programla birlikte, sanat alanındaki becerilerin geliştirilmesi sürecinde çocukların çeşitli sanat türleri ile tekniklerini tanınmaları, sanat eserlerini incelemeleri, sanatı takdir edebilmeleri ve sanat teknikleri ile yöntemlerini kullanarak kendi özgün uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli süreçler esas alınmıştır (MEB, 2024). Bu araştırmada belirlenen ÖG çocukların araştırmanın süreçlerini olumlu şekilde deneyimledikleri bulgusundan hareketle, ÖG çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimi uygulamalarını zenginleştirmek için uygulamalarında bu araştırmadaki gibi sanat eseri incelemeye, sanat eleştirisine, uygulamadıkları diğer farklı sanat teknik ve yöntemlerine de yer vermeleri teşvik edilebilir.
- Araştırmadaki sanat etkinlikleri uygulanmaya başlamadan önce, ÖG çocukların devam ettikleri özel eğitim kurumlarındaki özel eğitim öğretmenlerinin de sanat eğitimi açısından çocukları yetersiz destekledikleri, çocukların BEP'lerinde sanat etkinliklerine sınırlı düzeyde yer verdikleri belirlenmişti. Araştırmada belirlenen sanat etkinliklerinin ÖG çocukları bütünsel olarak desteklediği bulgusundan hareketle, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, dil-konuşma terapistlerinin, çocuk gelişimcilerinin veya ilgili diğer uzmanların da sanat etkinliklerini uygulamaları teşvik edilebilir.
- Bu araştırmadaki çocuklar farklı tanılardaki ÖG çocuklardan oluşturulmuştur. Farklı bir araştırmada tek bir tanı grubundaki ÖG çocuklarla çalışılabilir ve sonuçları izlenebilir. Ayrıca, bu araştırmadaki çocuklar 60-77 ay aralığındaki ÖG çocuklardan oluşturulmuştur. Farklı bir araştırmada, farklı yaş düzeylerindeki (0-3 yaş veya 3-6 yaş vb.) ÖG çocuklarla çalışılabilir ve sonuçları izlenebilir. Bunun

gibi, bu araştırmada hazırlanan sanat etkinlikleri, 14 hafta süreyle uygulanmıştır. Farklı bir araştırmada daha uzun süre boyunca uygulanabilir ve sonuçları izlenebilir. Benzer şekilde, bu araştırmaya katılan ÖG çocukların gelişimlerinin izlenmesi sadece okul öncesi eğitime katıldıkları dönemi kapsamıştır. Farklı çalışmalarda, boylamsal çalışmalar yürütölerek gelişimleri izlenebilir. Son olarak, bu araştırmada sanat etkinlikleri, çocukların devam ettiği anaokulunun boş bir odasında uygulanmış, fiziki şartlar elverişsiz olduğundan sanat merkezi oluşturulamamıştır. Farklı araştırmalarda sanat atölyesi ya da bir sanat merkezinin yer aldığı farklı bir ortamda etkinlikler uygulanabilir ve sonuçları izlenebilir.

Bu araştırma boyunca sanat etkinliklerinin ÖG çocukların sanatsal ve bütünsel gelişimlere olumlu katkılarından söz edilmiştir. Bu nedenle, ilgili konuya ilişkin ileriki uygulamalara yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Mevcut araştırmada, hazırlanan sanat etkinlikleriyle ÖG çocukların gelişimleri izlenmiş ve eğitimin çocuklara pek çok katkılarda bulunduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada kullanılan sanat etkinlikleri gibi bir örnek basılı doküman hazırlanabilir ve hem hizmet içinde hem de hizmet öncesindeki okul öncesi, özel eğitim veya görsel sanatlar öğretmenlerine bir kaynak olarak sunulabilir.
- Çalışma grubunda yer alan özel eğitim öğretmenleri tarafından, ÖG çocukların ebeveynlerinin çocukların akademik beceriler kazanmalarına sanatsal beceriler kazanmalarından daha fazla vurgu yaptıkları bildirilmiştir. Dolayısıyla, gelişimde önemli bir paydaş olan ebeveynler ilgili eğitimler veya rehberlik programları düzenlenerek eğitim süreçlerine dâhil edilebilirler ve çocukların gelişiminde daha aktif rol almalarını sağlayacak tedbirler alınabilir.
- MEB tarafından ÖG çocuklar için sanat eğitiminin önemini vurgulayan hizmet içi seminer, kurs veya sanat atölyeleri gibi yüz yüze ve online eğitimler planlanıp okul öncesi, özel eğitim ve görsel sanatlar öğretmenlerinin katılımları sağlanabilir. Öğretmenlere yönelik bu hizmet içi eğitimlerde mevcut araştırmanın bulguları paylaşılabılır. Bu yolla, öğretmenlerin ÖG çocukların sanat eğitimi konusunda bilgi, beceri ve yeterlikleri artırılabilir.
- Üniversitelerin okul öncesi eğitim, özel eğitim ve görsel sanatlar (resim-iş) bölümlerindeki öğretmen adaylarının ÖG çocuklar ve sanat eğitimi konusundaki

farkındalık düzeylerinin artırılması için sanat derslerinin sayısı artırılabilir ve ileride sınıflarında yer alabilecek ÖG çocukları sanat eğitiminde destekleyebilmeleri için bu derslerde mevcut araştırmanın bulguları paylaşılabilir.



KAYNAKLAR

- Abedini Baltork, M., & Rezaei, M. (2021). The effectiveness of arts education with artistic education approach on interest in arts and love of learning. *Journal of Curriculum Studies*, 16(60), 127-146.
- Acer, D. (2015). Preschool children's views regarding art: "Child artist-Artist child project". *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1679-1694.
- Adan, A. (2009). Görsel sanatlar eğitiminin down sendromlu çocuklar üzerindeki etkileri (Diyarbakır örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Adar, S. (2015). Zihin engelli 14 yaş grubu öğrencilerin çizgi konusundaki resim çizme becerilerinin karşılaştırması. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 4(15), 125-148.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı (2019). *Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik*. https://erapor.saglik.gov.tr/portal/documents/cocuklar_icin_ozel_gereksinim_degerlendirmesi_hakkinda_yonetmelik_ek2.pdf adresinden erişilmiştir.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB) Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Temmuz- 2021). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni*. https://www.aile.gov.tr/media/88684/eyhgm_istatistik_bulteni_temmuz2021.pdf adresinden erişilmiştir.
- Akaroğlu, E. G. (2014). *Sanat eğitim programının 6 yaş çocuklarının görsel algı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Aksu, M. (2011). *Zihin engelli çocuklarda görsel sanatlar eğitiminin motor beceri gelişimine katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Akhmetzyanova, A. I. (2014). The development of self-care skills of children with severe mental retardation in the context of Lekoteka. *World Applied Sciences Journal*, 29(6), 724-727.
- Akhtar, N., & Gernsbacher, M. A. (2007). Joint attention and vocabulary development: A critical look. *Language and linguistics compass*, 1(3), 195-207. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00014.x>
- Akyıldız, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin sanat ve estetik değerleri kazandırma özyeterlik algılarının incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), 209-234. <https://doi:10.34234/ded.629922>
- Alakuş, A. O., & Mercin, L. (Edt.). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (5.Baskı). Ankara: PEGEM Akademi
- Alkan, H., Topuz, O., İnce, B., & Kapıkıran, Ş. (2021). The effects of basic photography education on quality of life, self-esteem, life satisfaction and moods in children with diplegic cerebral palsy: A randomized controlled study. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 42(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/01942638.2021.1923613>
- Aleksandrovich, M., & Zoglowek, H. (2014). Autistic spectrum disorders and creativity: Comparative study of the art works. *Revija Za Elementarno Izobraževanje*, 7 (3/4), 5-16.
- Allen, E. K., & Cowdery, G. E. (2014). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Cengage Learning.
- Alter-Muri, S. B. (2017). Art education and art therapy strategies for autism spectrum disorder students. *Art Education*, 70(5), 20-25. <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1335536>

- Althouse, R., Johnson, M. H. & Mitchell, S. T. (2003). *The colors of learning: Integrating the visual arts into the early childhood curriculum*. New York: Teacher Collage Press.
- Altundağ, M., Ural, M., Eratay, E., & Aydoğan, Y. (2017). Yetersizliği olan ve olmayan okulöncesi çocuklara verilen seramik eğitimi ve uygulamaların değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-16.
- Alvino, F. J. (2000). *Art improves the quality of life: A look at art in early childhood settings (Report No. PS-029-040)* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 447 936).
- Anadolu Ajansı (2022). <https://www.youtube.com/watch?v=u4Oag82ODR0> adresinden erişilmiştir.
- Andelchick, H., & Schmitt, R.O. (2014). Student's perception of success in the art classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 15(13), 1-23.
- Anderson, A., & Valero, L. (2020). Supporting academic vocabulary and social-emotional skills of students with learning disabilities through arts integrated social studies approach. *Teaching Exceptional Children*, 53(2), 150-162. <https://doi.org/10.1177/0040059920942266>
- Andrus, L. (2012). Teaching urban students with special learning needs: What we have learned through the art partners program. In S. M. Malley (Ed.), *The intersection of arts education and special education: Exemplary programs and approaches* (p. 19-46). The John F. Kennedy Center.
- Arslan, E. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere halı dokuma becerisinin öğretilmesinde etkinlik çizelgesi ile yapılan öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Arslantaş, S. (2015). *İlköğretim, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kendini izleme stratejilerinin, öğrencilerin kendini izleme, öz düzenleme ve akademik başarı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuram ve yöntemleri* (Yedinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2017). *Okul öncesinde resim eğitimi* (Beşinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Avcı, C., & Sağsöz, G. (2018). Okul öncesi eğitimde görsel sanat etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 403-412. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.347947>
- Aykanat, E. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, C. E., & Yıldız, A. (2024). Görsel sanatlar öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1), 74-93. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2024.1364>
- Aykut, Ç. (2013). Kendini izleme stratejisi: Uygulama için 10 adım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 55-65. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000184
- Bailer, K. (2003). Earth's magic mud. *Green Teacher*, 72, 19.
- Barbara, H. A. (2010). Student ownership: Learning in a student-centered art room. *Art Education*, 63(4), 40-46. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519078>

- Bakırhan, A., Taşkesen, O., Taşkesen, S., & Tanoğlu, Ş. (2020). Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Atık Malzemelerin Öğrencilerin Tasarım ve Yaratıcılık Düzeyleri Açısından Oluşturduğu Farklar Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Research in Fine Arts Education*, 3(1).
- Balseçen ve Gökbulut (2020). Sanatta beğenin göreceliği ve ölçütü. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 6 (1), 367-374.
- Basha, T. (2015). Effect of drawing and printing activities in developing fine motor skills among children with intellectual disability. *Journal of Disability Management and Special Education*, 5(2).
- Başyurt, M., & Taşkesen, S. (2023). Anasanat atölye öğrencilerinin sanatsal yaratım süreçlerine ilişkin görsel günlükleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 11(2), 71-81. <https://doi:10.7816/sed-11-02-02>
- Bayer, K. (2022). *Görsel sanat etkinliklerinin özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmesine ve stres yönetimine etkisinin öğretmen görüşleri ile incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Beachum, J., & Gibson, R. (2019). Ladder to the sky: Empowering creative expression and children's voice through art appreciation. *Australian Art Education*, 40(2), 225-245.
- Bekomson, A. N. (2021). Creative behaviour and artistic expression of primary school pupils in Ikom Education Authority of Cross River State, Nigeria/N. Bekomson. *Review of Educational Research*, 90(2), 86-104.
- Bell, D. (2012). Talking about art with young people: Conversational strategies for aesthetic learning in early childhood settings. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 3(1), 1-17.
- Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229-241.
- Bingöl, H. O. (2013). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının fotoğraf dersinin işlenişine ilişkin tutum ve beklentileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Özel Sayı)*, 184-199.
- Bolu, H. (2010). *Zihinsel engelli çocukların gelişiminde sanat eğitimi derslerinin katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- Bolu Sert, H. (2017). *Zihinsel engelli çocuklara yönelik müze ziyaretinin değerlendirilmesi: Bir uygulama örneği* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bongiorno, L. (2023). *Supporting the development of creativity*. National Association for the Education of Young Children <https://www.naeyc.org/our-work/families/supporting-development-creativity> adresinden alınmıştır.
- Bottorff, J. L. (1997). Linking qualitative and quantitative research. In *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (Ed. J. M. Morse), pp: 227-246. California: Sage Publications.
- Brajčić, M., & Sunko, E. (2020). Interaction between Children with Developmental Disabilities and Artwork. *Journal of Elementary Education*, 13(3), 261-288. <https://doi.org/10.18690/rei.13.3.261-288.2020>
- Bresler, L. (1993). Three orientations to arts in the primary grades: Implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 29-34.
- Brown, E. D., Garnett, M. L., Anderson, K. E., & Laurenceau, J. P. (2017). Can the arts get under the skin? Arts and cortisol for economically disadvantaged children. *Child Development*, 88(4): 1368-1381. <https://doi.org/10.1111/cdev.12652>

- Bulut, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin sanat ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (3), 913-920. <https://doi:10.18506/anemon.622609>
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2020). *Sanat eğitimi ve öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Kılıç Çakmak, E. (2024). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (35. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Casciano, R., Cherfas, L., & Jobson-Ahmed, L. (2019). Connecting arts integration to social-emotional learning among special education students. *Journal for Learning through the Arts*, 15(1), 1-30. <https://doi: 10.21977/D915139672>
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2006). *Özel eğitime giriş* (İkinci Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Catterall, J. S. (2012). The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies. Research Report 55. Washington DC: National Endowment for the Arts.
- Clarkin-Phillips, J., Carr, M., Thomas, R., Waitai, M., & Lowe, J. (2013). Stay behind the yellow line: Young children constructing knowledge from an art exhibition. *Curator: The Museum Journal*, 56(4), 407-420.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2004). Special educational needs and inclusion: multiple perspectives of preschool educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 191-211.
- Cemiglia, E. G. (2006). *Artistic beginnings: A case study of everyday arts usage in one preschool's classrooms* (Doctoral Dissertation). Teachers College, Columbia University.
- Coates, E., & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 221-241. <https://doi.org/10.1080/09669760600879961>
- Cohen, E. P. (1974). Does art matter in the education of the black ghetto child?. *Young Children*, 29(3), 170-181.
- Cojocariu, V. M., & Năsturaş, N. (2014). A study on the impact of plastic arts class upon the plastic skills of pre-schoolers. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 18(2), 141-154.
- Coleman, M. B., Cramer, E.S., Park, Y., & Bell, S. M. (2015). Art educators' use of adaptations, assistive technology, and special education supports for students with physical, visual, severe and multiple disabilities. *Journal of Developmental Psychology Disabilities*, 27, 637-660. <https://doi:10.1007/s10882-015-9440-6>
- Coşkun, L. (2022). Early childhood preservice teachers' perceptions about art activities: A crosscultural study. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(2), 128-143. <https://doi.org/10.29329/jirte.2022.464.5>
- Cotter, K. N., Rodriguez-Boerwinkle, R. M., Silver, S., Hardy, M., Putney, H., & Pawelski, J. O. (2024). Emotional experiences, well-being, and ill-being during art museum visits: A latent class analysis. *Journal of Happiness Studies*, 25(1), 24.
- Coyle, C., & Cole, P. (2004). A videotaped self-modelling and self-monitoring treatment program to decrease off-task behaviour in children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental disability*, 29(1), 3-16.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.

- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Fourth Edition) USA: Pearson Education Limited.
- Culbert, K., Jones, C. T., Foster, T., Loepky, J., & Weber, J. (2020). "We make art, too": A panel discussion on disability art and activism on the Canadian prairies. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(4), 138-145. <https://doi.org/10.15353/cjds.v9i4.672>
- Çağlayan, N. (2014). Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 91-101.
- Çağlayan, N. (2018). Türkiye’de zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 403-418.
- Çakmak, N., & Türkcan, B. (2019). Değişmeyen algılar, değişmeyen sorunlar: Öğrenci-öğretmen-veli bağlamında ilkökul görsel sanatlar dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 768-791. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.13m>
- Çal, S. (2016). *2007-2014 yılları arasında Türkiye’de “sanat eğitimi” üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çevirgen, A., Aktaş, B., & Kot, M. (2018). The influence of visual arts education on children with ASD. *European Journal of Special Education Research*, 3 (2), 16-28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1172070>
- Danko-McGhee, K. (2006). Nurturing aesthetic awareness in young children: Developmentally appropriate art viewing experiences. *Art Education*, 59(3), 20-35.
- DeCleene, K. (2015). *Visual arts education for students with significant disabilities: Examining the intersection between art education, special education and the learning sciences* (Doctoral Dissertation), The University of Wisconsin-Madison.
- Demir, A. (2005). *3-7 yaş eğitim alan normal öğrencilerle, zekâ yaşı 3-7 yaş eğitilebilir öğrencilerin resimlerinin renk, leke, çizgi kullanımı bakımından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir, E., & Akyol, A. K. (2022). Görme engelli çocukların ziyaret ettikleri müzeye dair görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.51637/jimuseumed.1094483>
- Demir, V., & Küpeli, A. E. (2022). Tasarım eleman ve ilkelerinin öğrenilmesinde sanat müzelerinin görsel sanatlar dersine katkısı. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 125-138. <https://doi.org/10.47479/ihead.1206043>
- Denac, O. (2014). The significance and role of aesthetic education in schooling. *Creative Education*, 5(19), 1-5. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.519190>
- Deng, L. (2015). Inclusive museum and its impact on learning of special needs children. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/pa2.2015.1450520100110>
- Dere Çiftçi, H. (2007). *Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- DeSantis, K., & Housen, A. (2001). *A brief guide to developmental theory and aesthetic development*. New York, NY: Visual Understanding in Education.
- Diken, İ. H. (2009). *Erken çocukluk döneminde doğal ortamlarda öğretim* (1. baskı). Maya Akademi Yayınları: Ankara

- Diken, Ö. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında dil ve konuşmanın desteklenmesi. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Okul öncesinde kaynaştırma* (ss. 317-354). Ankara: Kök Yayınları.
- Diken, H. İ., & Açar, M. (Ed.) (2022a). *Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler "Aileler için rehber kitapçık"*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Diken, H. İ., & Açar, M. (Ed.) (2022b). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler "Aileler için rehber kitapçık"*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Diken, H. İ., & Bakkaloğlu, H. (2020). *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, I. H., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, R. F., Sucuoğlu, B., Ceber-Bakkaloglu, H., ... & Kara, O. K. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children*, 25(4), 346-353. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e318268541d>.
- Di Leo, J. H. (2003). Graphic activity of young children: Development and creativity. In L. Lasky & R. Mukerji- Bergeson (Eds.), *Art: Basic for young children*. Wahington, DC: NAEYC
- Doğan, İ. T., & Kavgaoğlu, D. (2020). Okul Öncesinde Fotoğrafçılık: Bir Atölye Tasarımı Uygulaması. *Istanbul Gelisim University Journal of Health Sciences*, (11), 178-201.
- dos Santos, E. V. S., dos Santos, C. E. S., de Santana Santos, R., & Assunção, A. C. L. (2014, July). Experience in Painting and Drawing in Special Education. In *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*, 44.
- Douglas, N. J., & Schwartz, J. B. (1967). Increasing awareness of art ideas of young children through guided experiences with ceramics. *Studies in Art Education*, 8(2), 2-9. <https://doi.org/10.2307/1320032>
- Drake, J. E. (2021). How drawing to distract improves mood in children. *Frontiers in Psychology*, 12, 622927. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.622927>
- Duh, M., & Korošec, A. (2014). The development of art appreciation abilities of pupils in primary school. *The new educational review*, 36(2), 42-54. <https://doi.org/10.15804/tner.14.36.2.03>
- Duku, K. F. (2017). Facilitating inclusive education in Ghana through art education. *Journal of Education and Practice*, 8 (33), 31-36.
- Durgun, R. (2015). *Türkiye'de okutulan görsel sanatlar ders kazanımlarının zihin engelli öğrencilere uygunluğuna yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Eckhoff, A. (2019). Displays of children's work in early learning and elementary school settings as documentation of children's learning experiences. *International Journal of Early Childhood*, 51, 73–91. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00233-8>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven London: Yale University Press.
- Elias-Ozkan, S. T., & BArch, M. S. (2007). From Clay Cones to Tesserae: the Generative Art of Mosaic Making. In *10th Generative Art Conference GA, Milano University, Italy*.
- Erden Kocaarslan, G. (2022). Peter Reynolds'ın Nokta adlı kitabının sanatsal öğeler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi (UGSEAD)*, 5(1). 1-15.

- Erdoğan, B. (2017). *Özel eğitim kapsamında müze eğitimi uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Edwards, B. M., Smart, E., King, G., Curran, C. J., & Kingsnorth, S. (2020). Performance and visual arts-based programs for children with disabilities: A scoping review focusing on psychosocial outcomes. *Disability and Rehabilitation*, 42(4), 574-585. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1503734>
- Ennis, G. M., & Tonkin, J. (2018). 'It's like exercise for your soul': How participation in youth arts activities contributes to young people's wellbeing. *Journal of Youth Studies*, 21(3), 340-359. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1380302>
- Eren, A., Geçen, F., & Çalış, D. (2019). Down sendromlu çocuklarda görsel sanatlar eğitimi üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(97), 178-190. <https://doi.org/10.29228/ASOS.36962>
- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-193. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000226
- Erim, S., & Caferoğlu, M. (2012). Görsel sanatlar eğitimi dersinin zihinsel engelli çocuklara katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 321-342.
- Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-32.
- Erkut, D. (2016). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Evrin İkiz, A. (2007). *Otistik çocukların gelişiminde resim-iş eğitiminin yeri ve önemi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fannan, C. M. (2017). *Teaching strategies for students with exceptionalities in the secondary art classroom with a focus on students with autism, Down syndrome, and visual impairment* (Unpublished Undergraduate Thesis). University of Central Florida, Orlando, FL.
- Fernando-Smith, L. (2023). What will we make? Using process art to spark preschoolers' development. *Teaching Young Children*, 16(2). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/winter2023/what-will-we-make> adresinden alınmıştır.
- Fox, J. E., & Schirmacher, R. (2018). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (Çev. Edt: N. Aral ve G. Duman), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (10th ed.) New York: McGraw-Hill Education.
- Friedman, A. (2016). Three-year-old photographers: educational and parental mediation as a basis for visual literacy via digital photography in early childhood. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 15-31.
- Furniss, G. J. (2011). Art is the heart. *School Arts: The Art Education Magazine for Teachers*, 111(3), 40-41.
- Gair, S. B. (1975). An art-based remediation program for children with learning disabilities. *Studies in Art Education*, 17(1), 55-67.
- Gangestad, S. W., & Snyder, M. (2000). Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *American Psychological Association*, 126 (4), 530-555.
- Ganz, J. B. (2008). Self-monitoring across ages and ability levels: Teaching students to implement their own positive behaviour interventions. *Preventing School Failure*, 53(1), 39-48.

- Gardner III, R., Cartledge, G., Seidl, B., Woolsey, M. L., Schley, G. S., & Utley, C. A. (2001). Mt. Olivet after-school program: Peer-mediated interventions for at-risk students. *Remedial and Special Education*, 22(1), 22-33.
- Geçen, F. (2015). *Görsel sanatlar uygulamaları ile özel eğitim kapsamında yer alan bireylerin eğitsel gelişimleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Geçen, F., & Parsıl, Ü. (2020). Yaratıcılık ve özel eğitimli çocukların sanat eğitimi yoluyla yaratıcılıklarının geliştirilmesi. *Pearson Journal*, 5(7), 372-380.
- Gel, H. Y. (1994). *Sanat eğitimi ve yaratıcılık*. İstanbul: Demet Yayıncılık.
- Gerber, B. L., Guay, D. M., & Burnette, J. (Eds.). (2024). *Reaching and teaching students with special needs through art* (2nd Edition). Taylor & Francis.
- Gholami Vnovel, N., Fallahi Khoshkonab, M., Ray Gouy, A., Hosseini, M. A., Khodaei Ardakani, M. R., & Reza Soltani, P. (2018). The effect of psychodrama on the social skills of school children suffering from attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Nursing Education*, 6(4), 57-64. <https://doi.org/10.21859/ijpn-06047>
- Gibbs, G. R. (2007). *Thematic coding and categorizing in analysing qualitative data*. London: SAGE Publications.
- Good, J. (2017). Picture engaged learners: Use art activities like painting, making jewelry and creating puppets to address an array of speech and language skills. *ASHA Leader*, 22(11), 40-41. <https://doi.org/10.1044/leader.HYTT.22112017.40>
- Gopal, R. (2023). Learning in the arts and aesthetic development. In M., Ramchand, R., Khunyakari, & A. Bose (Ed.) *Learning without Burden* (pp. 211-235). Routledge India.
- Gowen, E., & Hamilton, A. (2013). Motor abilities in autism: a review using a computational context. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 323-344. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1574-0>
- Gökbulut, M. (2003). *Özgün baskı Tekniklerinin Sanat eğitime katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Granö, P., & Turunen, S. (2022). 'Is it you in my picture?' A holistic approach to six-year-old children's art experiences. *International Journal of Art and Design Education*, 41(1), 142-157. <https://doi.org/10.1111/jade.12397>
- Greene, A. (2023). *Art integration pedagogy in relation to Frida Kahlo* (Undergraduate Project). California State Polytechnic University, Pomona. https://doi.org/AllisonGreene_LS4211Final2022.pdf
- Gönül, F., & Kınık, M. (2017). İşitme engellilerin sanat eğitiminde illüstrasyonun katkısı. *Ulakbilge*, 5(16), 1699-1713.
- Granö, P., & Turunen, S. (2022). 'Is it you in my picture?' A holistic approach to six-year-old children's art experiences. *International Journal of Art and Design Education*, 41(1), 142-157. <https://doi.org/10.1111/jade.12397>
- Greene, A. (2023). *Art integration pedagogy in relation to Frida Kahlo* (Undergraduate Project). California State Polytechnic University, Pomona. https://doi.org/AllisonGreene_LS4211Final2022.pdf
- Gross, K. (2017). *Art education and students with emotional disabilities: High school case studies of postmodern learning, social interaction development and academic achievement* (Doctoral Dissertation). Northern Illinois University, De Kalb, Illinois.
- Gross, K. M. (2020). Social interaction development in inclusive art rooms. *International Journal of Education Through Art*, 16(1), 129-142. https://doi.org/10.1386/eta_00021_1

- Guay, D. M. (1995). The sunny side of the street. A supportive community for the inclusive art classroom. *Art Education*, 48(3), 51-56.
- Haanstra, F. (2010). Self-initiated art work and school art. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 271-282. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01662.x>
- Haber Global (2022). <https://www.youtube.com/watch?v=PcGsYbUfpbs> adresinden erişilmiştir.
- Hanafiah, N. A., Mokodenseho, S., Dewi, R. A. P. K., Zahruddin, A., & Palayukan, H. (2023). Collage Media to Develop Fine Motor Skills in Early Childhood. *Bulletin of Early Childhood*, 2(1), 10-18. <https://doi.org/10.51278/bec.v2i1.711>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. A. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Hayhoe, S., Cohen, R., & Carrizosa, H. G. (2019). Locke and Hume's philosophical theory of color is investigated through a case study of Esref Armagan, an artist born blind. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 9(1), 1-31. <https://doi.org/10.5241/9-149>
- Heredia, M. S. (2017). *Implementing arts-integrated programs in early childhood education settings* (Master's thesis). Mills College, Oakland.
- Hirsch, D.S. (1988) *Art and the special needs child: The Guggenheim Program* (Doctoral Dissertation). Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick.
- Holliday, E. L., Harrison, L. J., & McLeod, S. (2009). Listening to children with communication impairment talking through their drawings. *Journal of early childhood research*, 7(3), 244-263. <https://doi:10.1177/1476718X09336969>
- Hogan, J., Hetland L., Jaquith D. B., & Winner, E. (2018). *Studio thinking from the start: The K-8 art educator's handbook*. National Art Education Association: Teachers College Press.
- Horn, M., & Giacobbe, M. (2023). *Talking, drawing, writing: Lessons for our youngest writers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032682594>
- Hotaman, D., & Erdoğan, N (2022). Görsel sanatlar dersinde farklı eskiz çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 79(10), 1209-1221.
- Ikeda, S., Oe, T., Kitajima, T., & Shibata, Y. (2023). Identifying learning concepts in art activities: Teaching strategies for inclusive group learning, *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2175200>
- Ikhtiyorovna, N. G. (2020). Aesthetic education and methods of aesthetic development in children with disabilities. *International Journal on Integrated Education*, 3(8), 32-35. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i8.531>
- Isbell, R.T., & Raines, S. C. (2007). *Creativity and the arts with young children* (2nd Ed). Thomson: Delmar Learning.
- Jacob, U. S., Ademokoya, J. A., Eni-Olorunda, J. T., & Oyundoyin, B. M. (2021). Pictorial illustration for enhancing reading skills of learners with intellectual disability. *The International Journal of Arts and Social Sciences Education*, 6(1), 65-73.
- Josefsson, P. (2022). Visual literacy in preschool. In *EDULEARN22 Proceedings* (pp. 7067-7071). IATED. <https://doi:10.21125/edulearn.2022.1656>
- Jansson, D. R., & Schillereff, T. A. (1980). Reinforcing remedial readers through art activities. *The Reading Teacher*, 33(5), 548-551.
- Kaçan, M. O., Ata, S., Kimzan, İ., & Karayol, S. (2019). Bazı değişkenlere göre annelerin çocuklarının öz bakım becerilerini destekleme uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 428-446.
<https://doi.org/10.21764/maeuefd.495352>
- Kallio-Tavin, M. (2020). Disability studies as a site of knowledge in art education, *International Journal of Education Through Arts*, 16 (1), 3-11.
https://doi.org/10.1386/eta_00013_2
- Karagiorgakis, I. (2013). *The visual arts-based experiences of students with learning disabilities: Two multiple-perspective case studies* (Master's Thesis). Queen's University. Ontario, Canada. <http://hdl.handle.net/1974/8435> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartopu, S. (2017). *Özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin mesleki sorunları* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Katz, L. G. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 5-9.
- Kavici, M. (2005). *Gelişimsel origami eğitim programının okulöncesi dönem çocuklarının çok boyutlu gelişimlerine etkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kılıçgün, M. Y., & Kılıçkaya, A. (6). 6 Yaş Çocukların İki El Kullanımı ve El-Göz Koordinasyonu Becerilerine Dokuma Eğitiminin Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 449-468.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kili, B. H. (2010). 7-9 yaş arası özel eğitim gören öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin çizgisel gelişimlerdeki farklılığın tespit edilmesi üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Kim, J. (2014). *The impact of two-dimensional versus three-dimensional art therapy on locus of control in special needs children in South Korea* (Doctoral Dissertation). The Florida State University, Tallahassee.
- Kind, S. (2014). Material encounters. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 5 (4/2), 865-877.
- Klinke, J. C. (2018). *Visual art and special education: Catharsis through visual communication* (Masters Theses). California State University, Los Angeles.
- Konuk Er, R. (2022). Early intervention in early childhood special education according to parents: A qualitative study. *OPUS Journal of Society Research*, 19(45), 103-115. <https://doi.org/10.26466/opusjsr.1063400>
- Kuščević, D., Brajčić, M., & Jurišić, M. (2022). Student experiences and attitudes towards the school subject visual arts. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 35(1), 4643-4657. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2021.2016461>
- Kotroni, P., Bonoti, F., & Mavropoulou, S. (2019). Children with autism can express social emotions in their drawings, *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(4), 248-256, DOI: 10.1080/20473869.2018.1434855
- Koksalan, B., Yayan, E. H., Ulutas, A., & Emre, O. (2017). Opinions of preschool children about self care. *European Journal of Education Studies*, 3 (5), 210-224
- Köse, E. (2006). *Özel eğitim gereksinimi olan çocukların gelişimine seramik eğitiminin etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kuščević, D., Brajčić, M., & Jurišić, M. (2022). Student experiences and attitudes towards the school subject Visual Arts. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 35(1), 4643-4657. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2021.2016461>

- Kukkoneng, T., & Chang-Kredl, S. (2018). Drawing as a social play: Shared meaning-making young children's collective drawing activities. *International Journal of Art and Design Education*, 37 (1), 74-87. <https://doi.org/10.1111/jade.12116>
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of learning disabilities*, 39(5), 432-446.
- Laçınbay, K., & Yılmaz, M. (2018). Özel yetenekli ve zihin yetersizliği olan ressam Muhammed Yalçın'a yönelik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 335-354. <https://doi:10.21565/ozelegitimdergisi.338752>
- La Croix, L., Sanders Austin, K., Pegoraro Schull, C., Miller, S. E., Kidd, J. K. (2024). Leveraging the environment to ignite children's literacy learning. *Teaching Young Children*, 17, 2. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/winter2024/leveraging-environment-for-literacy-learning> adresinden erişilmiştir.
- Lawson, R. L. (2001). *Exploring visual art and self-expression* (Master's Thesis). University of Regina, Saskatchewan, Canada.
- Ledford, J. R., Hall, E., Conder, E., & Lane, J. D. (2016). Research for young children with autism spectrum disorders: Evidence of social and ecological validity. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0271121415585956>
- Lee, S., Palmer, S.B., & M. L. Wehmeyer (2009). Goal setting and self-monitoring for students with disabilities: Practical tips and ideas for teachers. *Intervention in School and Clinic*, 44(3), 139-145.
- Lessner Lištiaková, I. (2024). Creative arts in the national museum of computing. *Curator: The Museum Journal*, 67(2), 499-517. <https://doi:10.1111/cura.12600>
- Leung, S. K.Y. (2020) Teachers' belief-and-practice gap in implementing early visual arts curriculum in Hong Kong, *Journal of Curriculum Studies*, 52(6), 857-869. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1795271>
- Lilly, K. V., & Venukapalli, S. (2021). How do children respond to different artistic genres?. *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*, 4(4).
- Litichenko, O., & Masteruk, D. (2023). Колір у художньо-продуктивній діяльності дітей дошкільного віку. *Educological discourse*, (2 (41)), 23-36.
- Liu, X., Hong, X., Feng, W., Li, X., Wang, X., Pan, Y., ... & Pan, Y. (2019). Study on the State and Influencing Factors of Family Art Education for Children Aged 0-3 in China. *Research on the Development and Education of 0-3-Year-Old Children in China*, 169-191.
- Loesl, S. D. (2012). The adaptive art specialist: An integral part of a student's access to art. In S. M. Malley (Ed.), *The intersection of arts education and special education: exemplary programs and approaches* (p. 47-68). The John F. Kennedy Center.
- Lopes, L., Santos, R., Coelho-e-Silva, M., Draper, C., Mota, J., Jidovtseff, B., ... & Agostinis-Sobrinho, C. (2021). A narrative review of motor competence in children and adolescents: what we know and what we need to find out. *International journal of environmental research and public health*, 18(1), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph1801001>
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth* (3rd ed.). New York: Macmillan
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1970). *Creative and mental growth* (5th ed). New York: McMillian.

- Luckenbill, J. (2017). *What's the harm if I paint my arm?": A toddler's guide to sensory activities in the home*. <https://www.naeyc.org/resources/blog/toddlers-guide-sensory-activities-home> adresinden alınmıştır.
- Lummis, G. W., Morris, J., & Paolino, A. (2014). An investigation of Western Australian preservice primary teachers' experiences and self-efficacy in the arts. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (5), 50-64. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.4>
- MacLean, J. (2008). The art of inclusion. *Canadian Review of Art Education*, 35, 75-91.
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., et al. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries* 72(2), 1–14. <https://doi: 10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Magkafa, D. (2022). *Exploring the design, development and evaluation of an app for autistic children in a museum setting* (Doctoral Dissertation). University of the West of England, Bristol.
- Mahsan, I. P. (2021). Expression of art and visual communication among special needed students of visual arts education subjects in primary schools: Ekspresi seni dan komunikasi visual murid berkeperluan khas dalam mata pelajaran pendidikan seni visual sekolah rendah. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan*, 10(1), 41-54. <https://doi.org/10.37134/jpak.vol10.1.4.2021>
- Malley, S. M. (Ed.) (2017). *The intersection of arts education and special education: Exemplary programs and approaches*. The John F. Kennedy Center. https://www.kennedy-center.org/globalassets/education/networks-conferences--research/research--resources/vsa-resources/parents-and-educators/professional_papers_vol_1.pdf adresinden alınmıştır.
- Manzella, D. (1957). Photography and art education. *Art Education*, 10(6), 15-20.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2003). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(4), 162-169.
- Marr, D., Cermak, S., Cohn, E. S., & Henderson, A. (2003). Fine motor activities in Head Start and kindergarten classrooms. *The American journal of occupational therapy*, 57(5), 550-557.
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the human sciences*, 1(1), 3-27.
- Mason, C. Y., Steedly, K. M., & Thormann, M. S. (2008). Impact of arts integration on voice, choice, and access. *Teacher Education and Special Education*, 31(1), 36-46. DOI:10.1177/088840640803100104
- Matthews, J. (2003). *Drawing and painting: Children and visual representation*. London: Paul Chapman Publishing.
- Maunganidze, L., & Tsamaase, M. (2014). Early childhood education in Botswana: A case of fragmented fits. *International Education Studies*, 75(5), 1-7.
- Metin, S., & Aral, N. (2020). The drawing characteristics of gifted and children of normal development. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15 (1), 73-84. <https://doi:10.18844/cjes.v15i1.4498>
- Meyerowitz-katz, J. (2003). Art materials and processes—a place of meeting art psychotherapy with a four-year-old boy. *Inscape*, 8(2), 60-69. <https://doi.org/10.1080/17454830308414055>

- Millward, P., & Parton, A. (2001). Expression in the visual arts. *Evaluation & Research in Education*, 15(3), 189-196.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2018a). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2018b). *Görsel sanatlar ve el becerileri dersi öğretim programı 1. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) ders kitabı- Öğretmen kılavuz kitabı*. <https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/ciltler/1kademe/1kademegorselsanatlarveelbecerileriOK.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2018c). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için görsel sanatlar ve el becerileri dersi öğretim programı 1. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf)*. Ankara.
- MEB, (2018d). *Görsel sanatlar ve el becerileri dersi öğretim programı 1. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) ders kitabı- Öğretmen kılavuz kitabı*. <https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/ciltler/1kademe/1kademegorselsanatlarveelbecerileriOK.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2019). *Müze eğitimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. ISBN: 978-975-11-4894-0.
- MEB (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokulononcesiOnayli.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Miles Batson, R. D. (2010). *Effects of an arts integration curriculum versus a non-arts integration curriculum on the school experiences of kindergarten through middle school students with autism* (Doctoral Dissertation). Trevecca Nazarene University, Nashville.
- Montessori, M. (2015). *Emici zihin* (Çev. O. Gündüz). Kaknüs Eğitim Kitaplığı.
- Moser, T., Reikerås, E., & Egil Tønnessen, F. (2018). Development of motor-life-skills: variations in children at risk for motor difficulties from the toddler age to preschool age. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 118-133. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306964>
- Musneckienė, E. (2020). Inclusive education in the arts: Challenges, practices and experiences in Lithuania. *Journal of the European teacher education network*, 15, 18-29.
- Navei, N., Akyem, S. Y., & Diabour, K. K. (2022). Art education for learners with special educational needs: Case study of visual artefacts produced by hearing-impaired pupils of Tetteh Ocloo State School for the Deaf. *European Journal of Special Education Research*, 8 (2). <https://doi.org/10.46827/ejse.v8i2.4210>
- Niestorowicz, E. A. (2017). *The world in the mind and sculpture of deafblind people*. Cambridge Scholars Publishing.
- Novacović, S. (2015). Preschool teachers' role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education: Hrvatsky Casopis za Odgoji Obrazovanje*, 17 (1), 153-163. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1497>
- Okvuran, A. (2017). Aileyle müze ziyaretinin değeri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 87-92.
- Olçay, S., & Saral, D. (2023). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Yürütülen Lisansüstü Tezlerin Ekolojik Geçerliğine İlişkin Değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 688-709. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1206227>

- Oliver, A. (2017). *Examining characteristics of early childhood teachers in relationship to their perceived value of visual arts in the classroom* (Doctoral Dissertation). Northcentral University, Scottsdale, AZ.
- Ölmez Ceylan, Ö. & Bakir, A. A. (2023). How Did Teachers Feel during the Distance Education Process? Memories and Metaphors from Virtual Classrooms. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(1), 802-824.
- Özcan, M. (2015). Zihinsel engelli bireylerde görsel sanat eğitimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 1(2), 71-83.
- Özkan, Z. C. (2017). *Hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerde sanat beceri eğitimine ilişkin uzman görüşleri ve bir program önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özkazanç, C. N. (2017). *Gelişimsel dil konuşma bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren okul öncesi çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Patton M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189–1208.
- Pelowski, M., & Akiba, F. (2011). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New ideas in psychology*, 29(2), 80-97.
- Pelowski, M., Markey, P. S., Forster, M., Gerger, G., & Leder, H. (2017). What do we actually hope to accomplish by modeling art experience?: Reply to comments on "Move me, astonish me... delight my eyes and brain: The Vienna Integrated Model of top-down and bottom-up processes in Art Perception (VIMAP) and corresponding affective, evaluative, and neurophysiological correlates". *Physics of Life Reviews*, 21, 159-170.
- Pesso-Aviv, T., Regev, D., & Guttman, J. (2014). The unique therapeutic effect of different art materials on psychological aspects of 7-to 9-year-old children. *The Arts in Psychotherapy*, 41(3), 293-301. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.04.005>
- Pivac, D. (2022). Problem-based learning and teaching in the process of experiencing and creating an artwork. in Robert Potočník (Ed.) *Innovative Learning and Teaching for Quality Careers of Graduates and Excellent Higher Education: Art Didactics in Higher Education*. University of Ljubljana Press: Ljubljana. Page: 107-122. <https://doi.org/10.51746/9789617128314>
- Polster, L. (2010). What is art?. D, M, Danaue, & J., Stuart (Ed.) In *Artful teaching: Integrating the arts for understanding across the curriculum* (p. 19-30). Teachers Collage Press.
- Probine, S. A. (2014). *The visual arts as a learning tool within an early childhood setting* (Master's Thesis). The University of Auckland, New Zealand.
- Rabkin, N., & Hedberg, E. C. (2011). *Arts education in America: What the declines mean for arts participation*. National Endowment for the Arts: United States of America.
- Read, H. (1981). Sanat ve toplum (Çev. Selçuk, M). Ankara: Ümran Yayınları
- Rende, R. (2023). *Meaningful art projects parents can fit into a busy day*. National Association for the Education of Young Children <https://www.naeyc.org/our-work/families/meaningful-art-projects-parents-can-fit-busy-day> adresinden erişilmiştir.
- Richards, A. G. (2003). Arts and academic achievement in reading: Functions and implications. *Art Education*, 56(6), 19-23. <https://doi.org/10.1080/00043125.2003.11674144>

- Richards, R. D. (2009). Young visual ethnographers: Children's use of digital photography to record, share and extend their art experiences. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1), 1-16.
- Rihter, J., & Potočnik, R. (2022). Preservice teachers' beliefs about teaching pupils with special educational needs in visual arts education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 235-248. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862340>
- Robb, A., Jindal-Snape, D., & Levy, S. (2021). Art in my world: Exploring the visual experiences in the everyday lives of young children and their impact on cultural capital. *Children & Society*, 35(1), 90-109. <https://doi.org/10.1111/chso.12392>
- Rose, S. E., Jolley, R. P., & Burkitt, E. (2006). A review of children's, teachers' and parents' influences on children's drawing experience. *International Journal of Art & Design Education*, 25(3), 341-349. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00500.x>
- Rugmai, T. (2021). The process of creating a work of art from sensory integration of students with intellectual disabilities of the Panyanukul Schools in Eastern Thailand. *Journal of Urban Culture Research*, 22, 195-216.
- Runco, M. A., Acar, S., & Cayirdag, N. (2017). A closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 242-249. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.003>
- Round, A., Baker, W., & Rayner, C. (2017). Using visual arts to encourage children with autism spectrum disorder to communicate their feelings and emotions. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 90-108.
- Salderay, B. (2001). *Zihin engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Salderay, B. (2010). Engelli bireylerin yapmış olduğu görsel sanatlar çalışmalarının engelli birey aileleri ve engelli bireylerle çalışan eğitimciler tarafından değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 219-229.
- Salderay, B. (2014). Özel eğitim sürecinde görsel sanatlar uygulamalarının önemine ilişkin aile düşünce yapılarının değişimi. *Manas Journal of Social Studies*, 3(3), 87-101.
- Sampson, A. J. (2023). Inclusive classroom and academic performance of deaf-and-dumb students in visual arts in the University of Uyo, Nigeria. *LWATI: A Journal of Contemporary Research*, 20(1), 37-55.
- Samy, A., & Lotfy, M. (2022). Practicing plastic art as a method for developing creativity and innovation in children. *International Design Journal*, 12(5), 79-83.
- Santos, G. D., & Carvalho, A. S. P. (2014). *Expressive arts in education and therapy- A special encounter* in Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference, University of Minho, Braga, Portugal, pg. 13-17. ISBN:978-989-8525-33-8
- Sellman, E. (2012). Waiting Room: Exploring the impact of medical and educational discourse on identity through painting. *Journal of Visual Art Practice*, 10(3), 275-289. https://doi.org/10.1386/jvap.10.3.275_1
- Sorensen, M. K. (2010). *Integrating art and literacy in the elementary classroom* (Honors Program Theses). University of Northern Iowa, Iowa.
- Sarı, B. (2022). *Özel eğitim öğretmenlerinin lisans düzeyinde aldıkları resim-iş öğretimi dersine bakışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

- Savva, A. (2003). Young pupils' responses to adult works of art. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 300-313.
- Sax, K. L. (2011). *Arts enrichment and emotion regulation for preschool children in Head Start* (Unpublished Doctoral Dissertation). West Chester University, Pennsylvania.
- Sayın, A. (2016). *Hafif mental retarde bireylerin sanatsal uygulamalarındaki elemanların araştırılması ve çözümlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Sazak, E. (2020). Akademik olamayan becerilerin öğretimi. İ. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 247). Ankara: Pegem Akademi.
- Schiller, M. (1995). An emergent art curriculum that fosters understanding. *Young Children*, 50 (3), 33-38.
- Schleien, S. J., Mustonen, T., & Rynders, J. E. (1995). Participation of children with autism and nondisabled peers in a cooperatively structured community art program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 397-413.
- Schloss, P. J. & Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schormans, A. F., Hutton, S., Blake, M., Earle, K., Head, K. (2021). Social isolation continued: COVID-19 shines a light on what self-advocates know too well. *Qualitative Social Work*, 20 (1/2), 83–89. <https://doi.org/10.1177/1473325020981755>
- Schwarz, T., & Luckenbill, J. (2012). Let's get messy! Exploring sensory and art activities with infants and toddlers. *YC Young Children*, 67(4), 26.
- Schweizer, C., Knorth, E. J., van Yperen, T. A., & Spreen, M. (2020). Evaluation of 'Images of Self,' an art therapy program for children diagnosed with autism spectrum disorders (ASD). *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105207>
- Sedaghati, P., Balayi, E., & Ahmadabadi, S. (2022). Effects of COVID-19 related physical inactivity on motor skills in children with intellectual disability. *BMC Public Health*, 22(1), 2381.
- Sedgewick, R. (2021). *The role of visual arts participation in promoting children's social and emotional wellbeing* (Doctoral Dissertation). Newcastle University, Newcastle.
- Seefeldt, C. (Ed.). (1999). *The early childhood curriculum: Current findings in theory and practice*. New York: Teachers College Press
- Sezici, E., & Akkaya, D. D. (2020). The effect of preschool children's motor skills on self-care skills. *Early Child Development and Care*, 190(6), 963-970. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1737040>
- Sibanda, Z., & Sibanda, L. (2022). Quality Art and Design Education among Physically Challenged Ordinary Level Learners at a Special Education Secondary School in Zimbabwe. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 3(2), 23-47. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0055>
- Siegesmund, R. (2002). Bringing accountability to elementary art. *Kappa Delta Pi Record*, 39(1), 24-28.
- Silver, R. A. (1975). Clues to cognitive functioning in the drawings of stroke patients. *American Journal of Art Therapy*, 15(1), 3–8.
- Silver, R. A. (1989). *Developing cognitive and creative skills through art: Programs for children with communication disorders or learning disability* (3rd Ed). New York: Ablin Press.

- Silver, R. A., & Lavin, C. (1977). The role of art in developing and evaluating cognitive skills. *Journal of Learning Disabilities*, 10 (7), 416-424.
- Sonmez Kartal, M., & Yucesoy Ozkan, S. (2015). Effects of class-wide self-monitoring on on-task behaviors of preschoolers with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(4), 418-432.
- Stipek, D., Recchia, S., McClintic, S., & Lewis, M. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 57(1), 1-95.
- Striker, S. (2005). Çocuklarda sanat eğitimi (Çev. Akın, A.). (1 Baskı) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Stringer, M. K. (2013). *Enriching the public history dialogue: Effective museum education programs for audiences with special needs* (Doctoral Dissertation). Middle Tennessee State University, Tennessee.
- Synder, M. (1974). Self-monitoring of Expressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526-537.
- Szubielska, M. (2018). People with sight impairment in the world of visual arts: Does it make any sense?. *Disability & Society*, 33(9), 1533-1538.
- Szubielska, M., Wojtasiński, M., Pasternak, K., Szymańska, A., & Wójtowicz, M. (2022). Does art activism affect pre-school children's attitudes towards individuals with blindness?. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), 371-381. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1735624>
- Şahin, D. (2015). Zihinsel engelli bireylerde görsel sanatlar eğitiminin önemi. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(2), 25-37.
- Şen, V. (2019). *Özel eğitim öğrencilerinin eğitiminde görsel sanatlar dersine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Tam, C. O. (2013). Problems and strategies in the teaching of visual arts appreciation and criticism to students with intellectual disabilities. *The International Journal of Arts Education*, 11(2), 100-136.
- Tavşan, F., & Bektaş, U. (2023). Özel gereksinimli çocuklar için kapsayıcı çocuk müzesi tasarımı. *Türkiye Klinikleri Pediatric Nursing-Special Topics*, 9(2), 61-70.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tawney, J. W., & Gast, D. (1984). *Single-subject research in special education*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Terwiel, C. (2010). *Okulöncesi sanat eğitiminde bir malzeme olarak "kil" in yeri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Tiara, O., Yusuf, A., & Tristiana, R. D. (2019). Fine motor skill and cognition development in children with autism using finger painting method. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 10(9), 392-397.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2023). *Kolaj*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2024). *Motivasyon*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2024). *İstatistiklerle çocuk, 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Cocuk-2023-53679> adresinden erişilmiştir.
- Tohum Otizm Vakfı (2024). <https://tohumotizm.org.tr/dukkani-2/#:~:text=Sayfalar%20Ar%C5%9Fiv%20%2D%20Tohum&text=Otizm%2C%20ya%C5%9Fam%C4%B1n%20ilk%20y%C4%B1llar%C4%B1nda%20ortaya>

- e%C4%9Fitim%20programlar%C4%B1ndan%20yararlanmas%C4%B1%20hayati%20%C3%B6nemdedir adresinden erişilmiştir.
- Topper, Ö. (2006). *Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renkleri söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Tyler, C. W., & Likova, L. T. (2012). The role of the visual arts in enhancing the learning process. *Frontiers In Human Neuroscience*, 6, 8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00008>
- Uçar, B. (2022). *Özel eğitim gerektiren bireylerin öz bakım becerilerinin geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ullán, A. M., & Belver, M. H. (2021). Visual arts in children's hospitals: scoping review. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 14(4), 339-367. <https://doi.org/10.1177/19375867211003494>
- Ulus, H. (2019). Türkiye'de Görsel sanatlar Dersi ve Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştirme Üzerine. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 3(3), 55-69.
- UNICEF (2021). *Fact sheet: The world's nearly 240 million children living with disabilities are being denied basic rights*. <https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/fact-sheet-worlds-nearly-240-million-children-living-disabilities-are-being-denied> adresinden erişilmiştir.
- UNICEF (2024). *Erken çocukluk gelişimi (EÇG)*. <https://www.unicef.org/turkiye/erken-%C3%A7ocukluk-geli%C5%9Fimi-e%C3%A7g> adresinden erişilmiştir.
- Uyanik, O., Inal, G., Calisandemir, F., Can-Yasar, M., & Kandir, A. (2011). New Explorations with Waste Materials in Early Childhood Education. *US-China Education Review*, 111-118.
- Ünal Kaya, S. (2007). *Görsel sanatlar eğitiminin zihin engelli öğrencilerin eğitime katkısı (özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir araştırma)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2002). The importance of pilot studies. *Nursing Standard (Through 2013)*, 16(40), 33-36.
- Varnell, S. (2022). *Visual arts activities relate to cortisol and observed interest for preschool children* (Master's Thesis). West Chester University, Pennsylvania.
- Velazquez-Martin, B. M. (2013). *Emotion regulation and academic school readiness: Examining preschool relations and considering the impact of arts enrichment for economically disadvantaged children* (Doctoral Dissertation). West Chester University, Pennsylvania.
- Virawanti, T., & Sugiarto. (2022). Development of Styrofoam Media as Puzzles to Develop Fine Motoric Children Aged 3-4. *Journal of Childhood Development*, 2(1), 21-27. <https://doi.org/10.25217/jcd.v2i1.2318>
- Vilkenienė, A. (2015). Arts education of pupils with special educational needs: Objectives and principles. *Pedagogika*, 118 (2), 239-253. <https://doi.org/10.15823/p.2015.017>
- Wikipedia (2023). *Vincent van Gogh*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Vincent_van_Gogh adresinden erişilmiştir.
- Winner, E., Hetland, L., Veenema, S., Sheridan, K., & Palmer, P. (2020). Studio thinking: How visual arts teaching can promote disciplined habits of mind. In *New directions in aesthetics, creativity and the arts*, 189-206. Routledge.
- Winsler, A., Gara, T. V., Alegrado, A., Castro, S., & Tavassolie, T. (2020). Selection into, and academic benefits from, arts-related courses in middle school among low-

- income, ethnically diverse youth. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(4), 415-432. <https://doi.org/10.1037/aca0000222>
- Wittber, Z. (2017). *Primary students' engagement with the visual arts and their transition into year 7* (Masters' Thesis). Edith Cowan University, Australia.
- Woodruff, A. W. (2019). Finding museum visitors with autism spectrum disorders: Will art help in the search? *Museum and Society*, 17(1), 83-97. <https://doi.org/10.29311/mas.v17i1.2586>
- Woodruff, A., (2023) "A Blending of Disability Studies, Art Education, and Museum Education", *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education* 2023(1), 1-24. <https://doi.org/10.17077/2326-7070.33676>
- World Health Organization [WHO] (2023). *World report on disability*. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability> adresinden erişilmiştir.
- Yaman Bayram, Ş. (2019). Çocuk ve gençlik sanat müzesinin görsel sanatlar eğitimine katkısı. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 32-66. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.03.003>
- Yağmur, Ö., Osmanoğlu, N., Küçükosman, A., Çağış, M. B., Çıplakkılıç, N., & Nazifoğlu, M. Ş. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programında Görsel Sanat Eğitimiyle İlişkili Kazanımlar Doğrultusunda Öğretmenlerin Uyguladığı Sanat Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 138-164.
- Yalçın, M., Başar, M., & Çetinkaya, A. (2013). The investigation of the self-care capabilities of the students who have started pre-school education at the age of 3-4 and the students who have started pre-school education at the age of 5-6 depending on parents' views (The city of Uşak sample). *Uşak University Journal of Social Sciences*, 6(4), 208-244.
- Yarımıkaya, E., & Esentürk, O. K. (2020). The novel coronavirus (COVID-19) outbreak: Physical inactivity and children with autism spectrum disorders. *Life Span and Disability*, 23(1), 133-152.
- Yates, E., & Szenasi, J. (2021). Positioning children as artists through a ceramic arts project and exhibition: children meaning making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 303-318. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895267>
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzoğlu-Atasoy, N. (2001). Müze eğitiminde ABD ve İngiltere'den bazı örnekler. *2000 Yılı Anadolu Medeniyetleri Müzesi Konferansları*.
- Yazar, T., Aslan, T., & Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve ortaöğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 593-605. <https://doi.org/10.7822/omuefd.33.2.18>
- Yedikardeş, C. (2014). *Kilden yapılan uygulamalar yoluyla 7-10 yaş aralığındaki Down Sendromlu çocuklara beceri kazandırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yıldırım Alptekin, S. (2000). *Zihinsel engelli öğrencilere renk ve şekil kavramlarının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B., & Altun Könez, N. (2019). Küçük değişiklikler, büyük farklılıklar: Okul öncesi sınıflar için öğretimsel uyarlamalar. K. Dulkadir, S. Şahin, A. Odacı

- (Editörler), *Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Yol Haritası* (s. 24-57). Ankara: Gazi Yayın Dağıtım.
- Yige, M. M. (2015). *A comparative case study of teaching art in inclusive classrooms in Turkey and the UK* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Reading, Institute of Education, England.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative Research Methods*, 5(14), 359-386.
- Zakaria, M. Z., Yunus, F., & Mohamed, S. (2021). Drawing activities enhance preschoolers socio emotional development. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), 18-27. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.2.2021>
- Zembat, R., Tosun, D., Çalış, N. B., & Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 19-32.
- Zimmerman E., & Zimmerman, L. (2000). Art education and early childhood education: The young child as a creator and meaning making maker within a community context. *Young Children*, 55(6), 87-92.
- Züngür, E. (2022). Temel eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri. *Kafdağı*, 7(2), 134-159. <https://doi.org/10.51469/kafdagı.1196721>



EKLER

EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 27/09/2021
Toplantı Sayısı : 15
Karar Sayısı : 303

303-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Emel Ergin**'in "Okul Öncesinde Bütünleştirme Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Emel Ergin**'in "Okul Öncesinde Bütünleştirme Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.



EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-29384637
Konu : Araştırma İzni

11.08.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.
b) 04.08.2021 tarihli ve 204000 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Emel ERGİN'in "Okul Öncesi Sınıflarda Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Çocukların Sanatsal Gelişimi" konulu çalışması kapsamında İlimiz Altındağ, Etimesgut, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerindeki okullarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
Altındağ, Etimesgut, Çankaya,
Gölbaşı, Keçiören, Mamak,
Pursaklar, Sincan, Yenimahalle
İlçe MEM

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 06
E-Posta : iletisim@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@tr01.kop.tr

Bilgi için:
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : Faka:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorg.meb.gov.tr> adresinden 11b0-0feb-3338-8882-867a koda ile teyit edilebilir.

EK 3. Aydınlatıcı Onam Formu

Araştırmanın Adı:

Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocuklarla Uygulanan Sanat Etkinliklerinin Çocukların Bütünsel Gelişimine Yansımaları

Sayın Gönüllü,

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında, Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR danışmanlığında yürütülen, öğrenci Emel ERGİN' in yukarıda ismi yazılı doktora tezi çalışmasına katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir.

Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra, daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya erginnemell@gmail.com e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

- **Çalışmanın amacı nedir?**

Bu araştırmanın amacı, anasınıflarında uygulanan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılan 57-78 aylık özel gereksinimli çocukların görsel sanatlar becerilerinin izlenmesidir. Bu araştırma ile özel gereksinimli çocukların farklı sanatsal ifade biçimlerini takdir etmelerine, bu yolla kendilerini ifade etmelerine ve çocukların yaratıcılığını ortaya çıkarmaya yardım edilmesi amaçlanmaktadır.

- **Çalışmaya katılma koşulları nelerdir?**

Bu çalışmada özel gereksinimli çocuklar ve yetişkinler (belirlenen çocuğun bir ebeveyni, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni) yer alacaktır. Araştırmadaki çocuk grubuna, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için anasınıflarına yönlendirilmiş özel gereksinimli (Dil-Konuşma Yetersizliği, Zihin Yetersizliği ve Otizm tanısı olan çocuklar) çocuklar dahil edilecektir. Sanatsal becerilerin kazanılması ve sanat tekniklerin uygulanabilmesi için ince-kaba motor becerilerde ve el-göz koordinasyonu becerilerinde belirli bir yeterliliğin olması gerekmektedir. Bu nedenle, bu çalışmaya kalemi/boyayı/fırçayı tutma, makasla kesme, yapıştırıcı kullanma ve çeşitli sanat/sanatçı çalışmalarına ve görsel/işitsel uyaranlara bakma gibi motor becerilerde yeterliği olan özel gereksinimli çocuklar çalışmaya dâhil edilecektir. Bu çalışmadaki 18 yaş üstü diğer tüm katılımcılar (çocuğun bir ebeveyni, okul öncesi öğretmeni, özel eğitim öğretmeni) ise gönüllülük esasına göre çalışmaya kabul edilecektir. Araştırmada elde edilen tüm bilgiler, katılımcının gizliliğini koruyacak şekilde özel bir kod numarası ile kaydedilecektir.

- **Çalışma kapsamında nasıl bir uygulama yapılacaktır?**

Bu çalışma toplam 16 hafta sürecektir ve tüm çalışmalar çocuğun devam ettiği okulda/sınıfta yapılacaktır. Bu kapsamda, 1. ve 16. haftalarda özel gereksinimli çocuğun bir ebeveyni ve okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacak; 2 ve 15. haftalar arasında ise özel gereksinimli çocuklarla görsel sanat etkinlikleri uygulanacaktır. Ayrıca 16. haftada, çocukların sanatsal gelişiminin sergilenmesi amacıyla bir sergi çalışmasına yer verilecektir. İlk hafta yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görsel sanat etkinliklerinin uygulanmasından önce çocuğun ebeveyninin, okul öncesi öğretmenin ve özel eğitim öğretmenin görüşleri/beklentileri toplanacak; 16. haftadaki yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görsel sanat etkinliklerinin uygulanmasından sonraki görüşleri elde edilecektir. Görsel sanat etkinlikleri kapsamında ise 14 hafta boyunca her hafta bir sanat tekniği seçilecek ve haftanın 3 günü sanat etkinlikleri uygulanacaktır. Özel gereksinimli çocukların sanatsal becerilerdeki gelişimlerini takip etmek için araştırmacı tarafından günlük tutulacak, değerlendirme formu

doldurulacak, çocuktan öz-değerlendirme yapması istenecek, portfolyo oluşturulacak, video kaydı alınacak ve tüm bu çoklu kaynaklardan elde edilecek verilerle çocukların sanatsal gelişimlerine ilişkin değerlendirme yapılacaktır. Görsel sanat etkinlikleri kapsamında nokta, çizgi, boyama/renkli çalışmalar, baskı, sanatın öğeleri, tasarım ilkeleri, kâğıt işleri, kil/oyun hamuru çalışmaları, üç boyutlu çalışmalar, dikiş dikme, dokuma, mozaik, fotoğrafçılık, sanat eleştirisi ve alan gezisi çalışmalarına yer verilecektir.

- **Araştırmaya kaç gönüllü dâhil edilecektir?**

Araştırmaya 6 özel gereksinimli çocuk, 6 ebeveyn, 6 okul öncesi öğretmeni, 6 özel eğitim öğretmeni dâhil edilecektir.

- **Bir gönüllünün bu araştırmanın gereklerini yerine getirebilmek için harcayacağı süre ne kadardır?**

Bu araştırmanın toplam 16 hafta sürmesi planlanmaktadır.

- **Gönüllüler, araştırmaya katılmaları halinde hangi risklerle karşılaşabilirler?**

Bu araştırma kapsamında, araştırmaya dâhil olan hiçbir kimse fiziksel veya ruhsal sağlıklarını tehdit edici herhangi bir riskle karşılaşmayacaktır.

- **Araştırmaya katılmanın yararları nelerdir?**

Erken çocukluk yılları, çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu yıllardır ve görsel sanat çalışmaları, bu dönemdeki çocukların bilişsel, ince motor beceriler, sosyal, duygusal, dil, öz-bakım, yaratıcılık ve estetik gelişimi gibi tüm gelişim alanlarında gelişimlerine katkıda bulunur. Görsel sanat etkinliklerinin uygulanması özellikle özel gereksinimli çocuklar için oldukça etkili sonuçlara yol açmaktadır.

- **Gönüllüler, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmalari durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalırlar mı? Evetse, nelerdir?**

Hayır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizinle ve çocuğunuzla ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden ve çocuğunuzdan elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Çalışmaya Katılım Onayı

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim. Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:
Tarih:
İmzası:

Araştırmacının (Islak imzası)

Adı-Soyadı: Emel ERGİN
Tarih:
İmzası:

EK 4. Uygulama Güvenirliği Formu (UGF)

Bu form, özel gereksinimli çocukların sanatsal gelişim süreçlerinde izlenmesi amacıyla hazırlanan Sanat Eğitimi Programının uygun bir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Lütfen önce, bu formdaki davranışları inceleyin ve ardından ilgili videoyu izleyin. Uygulayıcı sıralanan davranışları gerçekleştirmişse ‘Evet’ kutucuğunu, gerçekleştirmemişse ‘Hayır’ kutucuğunu işaretleyin. Katkınız için teşekkür ederim.

Emel ERGİN

İletişim:

	Evet	Hayır	Açıklama (Varsa)
1- Sanat etkinliğine başlamadan önce o gün için gerekli materyaller hazırlandı mı?			
2-Bir önceki etkinliğe ilişkin hatırlatma sorusu/soruları soruldu mu?			
3-Çocukların eksik veya yanlış cevapları ya da tepki vermemeleri durumunda düzeltici sözel ipucu sunuldu mu?			
4-(Varsa) Bu sırada çocuklardan gelen sorular varsa uygun biçimde yanıtlandı mı?			
5-Etkinliğe başlarken o gün sanat etkinliğinde ne yapılacağına ilişkin bilgilendirme yapıldı mı?			
6-Etkinliğe başlarken çocukların dikkati eğitimci üzerinde miydi?			
7-Materyallere tüm çocuklar kolaylıkla erişebildi mi/kullanabildi mi?			
8-(Varsa) Etkinlik başladığında, çocuklar tepki vermediğinde veya etkinliğe henüz başlamadığında yönerge (Çizgi çiz, kolajını oluştur vb.) tekrarlandı mı veya uyarlandı mı?			
9-Etkileşimli diyaloglar oluşturularak/sorular sorularak çocukların dikkati etkinlikte tutuldu mu?			
10-Etkinlik sırasında çocuklara rehberlik sağlandı mı?			
11-Etkinlik sırasında gerektiğinde çocuklara yardım ya da ipucu sağlandı mı?			
12-Etkinlik, etkinlik planında yazıldığı gibi sunuldu mu?			
13-(Varsa) Etkinlik süresince çocuklardan gelen sanata ilişkin sorular uygun biçimde yanıtlandı mı?			
14-Etkinlik sürecinde çocukların doğru tepkileri için ‘Aferin. Harika. Çizgilerini çiziyorsun/Kolajını hazırlamaya başladın/’ vb. sözel pekiştireçler kullanıldı mı?			
15-Etkinliğin sonunda ilgili etkinliğe ait Kendini İzleme Formu sunuldu mu?			
16-Etkinliğin sonunda sunulan Kendini İzleme Formunun her bir çocuk tarafından doldurulması sağlandı mı?			
17-Etkinliği tamamlamak için çocuklara teşekkür edildi mi?			

EK 5. Bilgi Formları (BF)

Özel Gereksinimli Çocuk Kod Adı: Tanı: Yaş (Ay): Okul/Sınıf: Sınıf Mevcudu: Sınıfındaki Toplam ÖG Çocuk Sayısı: Kardeş Sayısı: ÖG Kardeş Sayısı: Araştırma Öncesi Kaynaştırma/ Bütünleştirme Deneyimi Var: ☐ Yok: ☐ Kaynaştırma/ Bütünleştirme Deneyimi (Ay): Destek Eğitim Hizmeti (Haftalık):
Özel Gereksinimli Çocuğun Ebeveyni Kod Adı: Yaş: Son Mezun Olduğu Okul: İlköğretim: ☐ Lise: ☐ Ön Lisans: ☐ Lisans: ☐ Y. Lisans: ☐ Çocuk Sayısı: ÖG Çocuk Sayısı: Gelir Durumu: Düşük: ☐ Orta: ☐ Yüksek: ☐
Özel Gereksinimli Çocuğun Okul Öncesi Öğretmeni Kod Adı: Yaş: Son Mezun Olduğu Okul: ☐ Ön Lisans: ☐ Lisans: ☐ Y. Lisans: ☐ Doktora: ☐ Sınıf Mevcudu: Sınıfındaki ÖG Çocuk Sayısı: Kaynaştırma Deneyimi: Var: ☐ Yok: ☐ Açıklama: Hizmet Yılı: Kaynaştırma/Bütünleştirme Deneyimi Hizmet Yılı:
Özel Gereksinimli Çocuğun Özel Eğitim Öğretmeni Kod Adı: Yaş: Son Mezun Olduğu Okul: ☐ Ön Lisans: ☐ Lisans: ☐ Y. Lisans: ☐ Doktora: ☐ Sınıfındaki ÖG Çocuk Sayısı: Kaynaştırma Deneyimi: Var: ☐ Yok: ☐ Açıklama: Hizmet Yılı: Kaynaştırma/Bütünleştirme Deneyimi Hizmet Yılı: Kurumdaki Görevi:

EK 6. Görüşme Kılavuzu (GK)

Araştırmanın Adı	Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarla uygulanan sanat etkinliklerinin çocukların bütünsel gelişimine yansımaları
Görüşmeci	Emel ERGİN
Görüşülen Kişi	
Görüşülen Kişinin Pozisyonu	☐ Ebeveyn ☐ Okul Öncesi Öğretmeni ☐ Özel Eğitim Öğretmeni
Görüşme Zamanı	
Görüşme Yeri	

Görüşmeye başlanmadan önce aşağıdaki basamakları yerine getirin. Tamamladığınız basamağı tik atarak belirtin.

- ☐ Görüşülen kişiye, verdiği yanıtların gizliliğini sağlayacağımı bildirdim.
- ☐ Araştırmanın amacını açıkladım.
- ☐ Ne şekilde veri toplanacağını açıkladım.
- ☐ Kimlerden veri toplanacağını açıkladım.
- ☐ Veriyle ne yapacağımı açıkladım.
- ☐ Ses kayıt cihazımı açıp kontrol ettim.
- ☐ Görüşme sorularına başladım.

Sorular:

1-

2-

3-

☐ Görüşme soruları tamamlandı, görüşmeye katıldığı için görüşülene teşekkür ettim.

EK 7. Ebeveynlerle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-E)

Bu form, özel gereksinimli çocukların sanatsal gelişiminin izlenmesinde kullanılacak olan yarı-yapılandırılmış soruları içeren bir formdur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, çocukların devam ettiği sınıfların okul öncesi öğretmenleri, ebeveynleri ve varsa özel eğitim öğretmenleri ile yapılacaktır. Görüşmeler sanat eğitimi uygulamadan önce ve sonra birer kez olmak üzere yüz yüze yapılacaktır.

Araştırma Öncesi Ebeveynlerle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Okul öncesinde sanat eğitimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Okul dışında çocuğunuzla ne tür sanatsal etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
3. Çocuğunuzun sanat alanındaki becerileri (performansı) nelerdir?
4. Okulda uygulanan sanat etkinliklerinin çocuğunuza etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Olumlu yönler (katkıları)
 - b. Olumsuz yönler
5. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi ile ilgili başka söylemek istedikleriniz, paylaşmak istedikleriniz var mı?

Araştırma Sonunda Ebeveynlerle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bildiğiniz üzere, çocuğunuz, bir süre boyunca araştırma kapsamında sanat eğitimi aldı.

1. Bu süre boyunca, çocuğunuzda gözlemlediğiniz farklılıklar neler oldu? Gözlemlerinizden bahsedebilir misiniz?
 - a. Sınıfa uyumunda
 - b. Evde yürüttüğünüz çalışmalara katılımında
 - c. Problem davranışlarında
 - d. Arkadaş ilişkilerinde ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?
2. Okul öncesinde sanat eğitimi hakkındaki görüşlerinizde farklılık oluştu mu? Bu farklılıklardan bahsedebilir misiniz?
3. Çocuğunuz için yapılan sanat etkinliklerini göz önüne aldığınızda ileriki dönemlerde evinizde ne tür sanatsal etkinliklerin çocuğunuza faydalı olabileceğini düşünüyorsunuz?
4. Bu çalışma ile ilgili başka söylemek istedikleriniz, paylaşmak istedikleriniz var mı?

EK 8. Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-OÖ)

Bu form, özel gereksinimli çocukların sanatsal gelişiminin izlenmesinde kullanılacak olan yarı-yapılandırılmış soruları içeren bir formdur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, çocukların devam ettiği sınıfların okul öncesi öğretmenleri, ebeveynleri ve varsa özel eğitim öğretmenleri ile yapılacaktır. Görüşmeler sanat eğitimi uygulamadan önce ve sonra birer kez olmak üzere yüz yüze yapılacaktır.

Araştırma Öncesi Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

-
1. Özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyimlerinizden bize bahsedermisiniz?
 2. Okul öncesinde sanat eğitimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 3. Sanat etkinliklerine yönelik, günlük akışınızda neler uyguluyorsunuz?
 4. Okul öncesinde özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Bu konudaki deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
 - a. Sınıfınızda daha önce özel gereksinimli çocuklarla sanat etkinliklerine yer vermediyseniz nedeni neydi?
 5. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi çalışmanın çocuklara katkıları nelerdir?
 6. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi çalışmanın olumsuz yönleri nelerdir?
 7. Sınıfınızdaki özel gereksinimli çocuğun performansının sanat alanına yansması nasıl?
 8. Sanat etkinliklerini uygularken özel gereksinimli çocuk için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?
 9. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi ile ilgili başka söylemek istedikleriniz, paylaşmak istedikleriniz var mı?
-

Araştırma Sonunda Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bildiğiniz üzere, ÖG çocuk, bir süre boyunca bu araştırma kapsamında sanat eğitimi aldı.

1. Bu süre boyunca, ÖG çocukta gözlemlediğiniz farklılıklar neler oldu? Gözlemlerinizden bize bahsedermisiniz?
 - a. Sınıfa uyum
 - b. Problem davranışlar
 - c. Diğer
 2. İleriki dönemde sanat eğitimiyle ilgili yapacaklarınızı, sanat eğitimini planlarınıza ne şekilde yansıtacağınız hakkında neler söylersiniz?
 3. Bu eğitimin içeriği, süresi hakkındaki düşünceleriniz nedir?
 4. Bu eğitimde yaşanan sorunlar hakkındaki görüşleriniz nedir?
 5. İlerleyen çalışmalara yönelik önerileriniz nelerdir?
 6. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi ile ilgili başka söylemek istedikleriniz, paylaşmak istedikleriniz var mı?
-

EK 9. Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (YYGF-ÖE)

Bu form, özel gereksinimli çocukların sanatsal gelişiminin izlenmesinde kullanılacak olan yarı-yapılandırılmış soruları içeren bir formdur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, çocukların devam ettiği sınıfların okul öncesi öğretmenleri, ebeveynleri ve özel eğitim öğretmenleri ile yapılacaktır. Görüşmeler sanat eğitimi uygulamadan önce ve sonra birer kez olmak üzere yüz yüze yapılacaktır.

Araştırma Öncesi Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Okul öncesinde sanat eğitimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Okul öncesinde özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi çalışmak size ne ifade ediyor? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?
3. Öğretimsel amaçlarınızda/bireysel eğitim planınızda sanat etkinliklerinin yeri nedir?
4. Birlikte çalıştığınız özel gereksinimli çocuğun sanat alanındaki performansını açıklayabilir misiniz? Bu konudaki yeterlikleri ve yetersizlikleri nelerdir?
5. Özel gereksinimleri olan çocukla gerçekleştirdiğiniz sanat etkinliklerinde yaşadığınız deneyimler nelerdir? Örnekler vererek bizimle paylaşır mısınız?
 - a. Olumlu-olumsuz deneyimler
 - b. Nedenleri?
6. Sanat etkinliklerini uygularken çocuğun performansını dikkate alarak ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz? Örneklerle açıkla mısınız?
7. Sanat etkinliklerinin özel gereksinimleri olan çocuklara etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. (Yanıt gelmezse) Olumlu yönler
 - b. Olumsuz yönler
8. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi ile ilgili başka söylemek istedikleriniz, paylaşmak istedikleriniz var mı?

Araştırma Sonunda Özel Eğitim Öğretmenleriyle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bildiğiniz üzere, birlikte çalıştığınız özel gereksinimli çocuk, bir süre boyunca araştırma kapsamında sanat eğitimi aldı.

1. Bu süre boyunca, çocukta ne tür farklılıklar gözlemlediniz?
 - a. Sizin sınıfınıza uyumunda
 - b. Bireysel eğitim planındaki/öğretimsel amaçlara yönelik çalışmalara katılımında
 - c. Problem davranışlarında
 - d. Arkadaş ilişkilerinde vb.
2. Okul öncesinde özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi hakkındaki görüşlerinizde ne gibi farklılıklar oluştu?
3. İleriki dönemde sanat etkinlikleri, bireysel eğitim planlarınıza nasıl yansıtacak?
4. Özel gereksinimli çocuklarla sanat eğitimi ile ilgili başka söylemek istedikleriniz, paylaşmak istedikleriniz var mı?

EK 10. Gelişim Gözlem Formu (GGF)

(Örnek Maddeler)

İnce Motor Beceriler

- FG1. Kalem tutar.
- FG2. Boyayı tutar.
- FG3. Fırçayı tutar.
- FG4. Kâğıda/yüzeye çizgi çizer.
- FG5. Makasla keser.
- FG6. Yapıştırıcı kullanır.
- FG7. Kili yoğurur.
- FG8. Kâğıdı yırtar.
- FG9. Kâğıdı katlar.
- FG10. Çeşitli sanat/sanatçı çalışmalarına ve görsel/işitsel uyaranlara bakar.

Dil Gelişimi

- DG1. Sanat etkinlikleri süresinde sanatsal öğelere ilişkin sözcükler/terimler kullanır.
- DG2. Sanata ilişkin (süreçlere, yeni ve alışılmadık sanat materyallere/sanat tekniklerine ilişkin vb.) sorular sorar.
- DG3. Önceden anlamını bilmediği/adını duymadığı sanata ilişkin sözcüklerin (doku, mozaik vb.) anlamlarını söyler.
- DG4. Kendi sanat çalışmaları hakkında konuşur/öyküler oluşturur.
- DG5. Başkalarının sanat çalışmaları hakkında konuşur/öyküler oluşturur.
- DG6. Akranlarla birlikte sanat sohbetleri yapar.
- DG7. Grupla yapılan sanat eleştirisinde söz alır.
- DG8. Sanata ilişkin okunan öykü kitaplarındaki sorulan soruları yanıtlar.

Estetik Gelişimi

- EG1. Kendi sanat çalışmasından memnuniyet duyar.
- EG2. Günlük yaşamındaki güzellikleri söyler/gösterir.
- EG3. Çevresini kendince güzelleştirmek için çeşitli düzenlemeler yapar.
- EG4. Bir sanat eserini neden güzel bulduğunu kendince açıklar.
- EG5. Kendi kültürüne ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder.
- EG6. Diğer kültürlerle ait sanat mirasını beğendiğini çeşitli yollarla ifade eder.

Devam ediyor ...

EK 11. Kendini İzleme Formu

(Kolaj Teması İçin Bir Örnek)

Bu form, özel gereksinimli çocuğun o gün uygulanan sanat etkinliğine ilişkin kendini izlemesini içeren bir formdur. Uygulanan sanat etkinliği öncesinde form tanıtılacak ve nasıl kullanılacağı çocuğa açıklanacaktır. Uygulama sonrasında ise, özel gereksinimli çocukla görüşme yapılarak çocuğun verdiği tepkiler kayıt altına alınacaktır. Süreçte uygulanan her etkinlik sonrası bu formu, araştırmacı gözetiminde çocuğun doldurması sağlanacaktır.

Çocuğun Adı-Soyadı	
Okulu – Sınıfı	
Tarih	

1- Bugün hangi sanat çalışmasını yaptım?

.....
(Çocuğa bugün yaptığı çalışmayı gösterin ve ‘Kolaj’ olarak ifade etmesini isteyin.
Çocuğun cevabını not edin).

2- Bu çalışmalardan hangisi kolaj gösteriyorum

(Çalışmanın türüne göre 2 görsel ekleyip bunların arasından seçim yapmasını isteyin).



3- Bu çalışmayı ne kadar sevdim?

(“Bu çalışmayı ne kadar sevdim?” diye sorup emojilerden uygun olanı göstermesini/isterse boyamasını söyleyin).



Sevmedim



Sevdim



Çok Sevdim

(“Bu çalışma sırasında kendini nasıl hissettin?” diye sorup emojilerden uygun olanı göstermesini/isterse boyamasını söyleyin)



Evet.



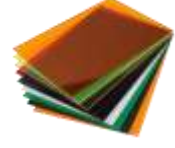
(Öyleyse hemen bugün yapma. Ama ilk fırsatta yapacaksın ve bana göstereceksin. Anlaştık mı?)

(“Bugünkü çalışmamız hakkında anlatmak istediklerin var mı? neler söylemek istersin?” diye sorun ve sözel dili olmayan çocuklar için düşüncelerini resmetmeleri isteyebilirsiniz.)

[illegible]

(Çocuğun söylediklerini/eklediklerini bu alana yazın).

7- Bugün çalışmamızda kullandığım materyalleri gösteriyorum
(Çalışmada kullanılan tüm materyalleri ve ilgisi olmayan diğer materyalleri de ekleyin ve işaretleme yapmasını söyleyin.)

EK 12. Uzman Teyidi Formu (UTF)

Sayın Uzman,

Ankara Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında yürütmüş olduğum doktora çalışmamda, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimi çocukların sanatsal gelişimlerini ve bütünsel gelişimlerini izlemekteyim. Araştırmam kapsamında çalışma grubumda yer alan ebeveyn, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmenleriyle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirdim. Verinin çözümlenmesi aşamasında, yaptığım görüşmelerin yazıya doğru aktarılıp aktarılmadığına yönelik görüşünüzü aşağıdaki forma iletmenizi rica ederim.

Emel ERGİN

e-posta:

	Görüşme Kaydı Doğru Şekilde Yazıya Aktarılmış		Açıklamalar
	Evet	Hayır	
Ebeveyn Görüşmeleri			
Okul Öncesi Öğretmeni Görüşmeleri			
Özel Eğitim Öğretmeni Görüşmeleri			

EK 13. Örnek Bir Sanat Etkinliği Planı*

(*Araştırmadaki diğer etkinlik planları için iletişim adresi: erginnemell@gmail.com)

BU ESERİN SANATÇISI BENİM

Kazanım ve Göstergeler	<u>Bilişsel Gelişim</u> • Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Göstergeleri: -Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. -Sanat etkinliklerine ilişkin dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. • Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. Göstergeleri: -Sanata ilişkin nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. <u>Motor Gelişim</u> • Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. Göstergeleri: -Pastel boya, kuru boya gibi farklı türde boyaları kullanır. -Yapıştırıcı kullanır. -Makas kullanır. <u>Dil Gelişimi</u> • Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. Göstergeleri: -Sanata ilişkin öğrendiği sözcükleri hatırlar. -Sanata ilişkin sözcüklerin anlamını söyler. -Sanata ilişkin yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. • Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. Göstergeleri: -Etkinlikle ilgili görsel materyalleri inceler. -Etkinlikle ilgili görsel materyaller hakkında düşündüklerini söyler/çeşitli yollarla ifade eder. -Etkinlikle ilgili görsel materyaller hakkında sorulan sorulara doğru cevap verir. -Etkinlikle ilgili görsel materyallerdeki renkleri söyler/gösterir. <u>Sosyal ve Duygusal Gelişim</u> • Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeleri: -Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. -Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur. • Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar. Göstergeleri: -Sanat eğitimcisi tarafından belirtilen sanat etkinliklerinin yürütüldüğü kendi sınıfından farklı ortamdaki kurallara uyar. • Kazanım 14. Sanat eserlerinin değerini fark eder.

	Göstergeleri: -Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. -Sanat eserleri ile ilgili duygularını söyler. Öz Bakım Becerileri • Kazanım 3. Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar. Göstergeleri: -Okuldaki sanat materyallerini temiz ve özenle kullanır. -Sanat materyallerini, etkinliği tamamladığında yerine yerleştirir.
Materyaller	• Fikret Mualla Saygı'ya ait <i>Küçük Siyah Köpek ve İnsanlar</i> isimli eserin bir kopyası (Bkz. Ekler) Her çocuk için: • A4 kâğıdı • Pastel boya (veya kuru boya, keçeli kalem vb. farklı boyalar) • Makas • Yapıştırıcı
Sanata İlişkin Sözcükler/ Kavramlar	• Sanat eleştirisi
Öğrenme Süreci	Materyalleri önceden hazırlayıp sanat kutusuna koyun. Çocuğun dikkatini çekerek birlikte çalışma masasına geçin. Bir önceki etkinlikte neler yaptığını hatırlayıp hatırlamadığını sorun. “Sanat eleştirisi” cevaplarını onaylayın. Cevabı gelmezse sanat eleştirisini yeniden açıklayın. Ardından, “Bugün sanat eleştirisi yapmaya devam edeceğinizi” bildirin. Bugün kullanacağınız esere ait replikayı çocuğun göreceği şekilde elinize alın. Çocuğun daha yakından incelemesi için incelediğiniz sanat eserinin 10x10 cm boyutundaki bir kopyasını çocuğa verebilirsiniz. Bu eseri, Fikret Mualla Saygı isimli bir sanatçının yaptığını ve adının Küçük Siyah Köpek ve İnsanlar olduğunu söyleyin. 4 aşamalı sanat eleştirisine başlayın. İlgili soruları çocuğa sorun. (Betimleme aşaması) – Bu esere dikkatle bakmanı ve neler gördüğünü bana söylemeni istiyorum – (Daha çok ayrıntı almak istendiğinde) Başka bir şey var mı? (Çözümleme Aşaması) – Bu eserde hangi şekiller var? – Hangi şekiller daha fazla? – Bu eserde hangi renkler var? – Renkler nasıl? (Renkler açık mı?/Koyu mu?/Canlı mı/mat mı/parlak mı? gibi sorular) – Ne tür çizgiler var? Hangi çizgiler gördüğünü parmağınla çiz. (Yorumlama Aşaması) – Bu insanlar sence şu an nerede olabilir? – Ne yapıyorlar? – Bu görüntüden bazı sesler geldiğini hayal edelim. Nasıl sesler duyuyorsun?

	(Yargı Aşaması) – Bu resmi sen yeniden yapsaydın nasıl yapardın? Nasıl eklemeler yapardın? – Neler çıkartırdın? Hoşuna gitmeyen bir şeyler var mı? – Sence sanatçı neden böyle bir resim çizmiş olabilir? – Evine asmak ister miydin? – Evinin neresine asmak istersin? – Sence bunu yapan sanatçı hangi duygularla yapmış olabilir? – Bu resmi beğendin mi? En çok neresini beğendin? Son olarak, bir A4 kâğıdını ve boyaları dağıtın. “Bugün incelediğimiz bu eseri A4 kâğıdında istediğin bir yere koy ve şimdi bu sanat eserini yeniden yapmanı istiyorum. Neleri eklemek, neleri değiştirmek, neleri çıkarmak istersin bir düşün. Hazır olduğunda resmini yapmaya başlayabilirsin” gibi ifadelerle çocuğu bu resmi yeniden yapmaya yönlendirin. Çocuğun kullanmayı tercih edebileceğini düşünerek makas ve yapıştırıcıyı da hazır edin. Çocuk kendi istediği gibi eseri yeniden yapmaya başladığında “Resmini nasıl yapmak istediğini anlatmasını isteyin. Çocuk tepki vermezse önce “Bu resmi kendi istediğin gibi yeniden yap. Neler eklemek neler çıkarmak istersin buradan?” deyin. Bu işe yaramadığında model olun ve esere bazı eklemeler yapıp/eserde bazı değişiklikler yapıp çocuğa gösterin. Bu iki ipucu da işe yaramadığında elini tutup fiziksel yardımla resmi yeniden düzenlemesine rehberlik edin. Çalışmasını tamamladığında size bildirmesini söyleyin. Çocuk çalışmasını tamamlayınca kendi eseri hakkında sohbet edin. İsterse kendi çalışmasına bir isim koyabileceğini söyleyin. Çalışmasını göz hizasında sergileyin. Etkinliği tamamlamak için Kendini İzleme Formlarını dağıtın ve çocuğun doldurmasına rehberlik edin.
Etkinlik Çeşitlemesi	• Sanat eserini değiştirerek sanat eleştirisini farklı zamanlarda tekrarlayabilirsiniz. • Çocuğun kardeşi varsa birlikte evde ya da bir arkadaşıyla birlikte sınıfta sanat eleştirisi yapmalarını isteyebilirsiniz. • Sınıftaki serbest zamanlarını/evdeki boş zamanlarını, isterse bir süre sanat eleştirisi yaparak değerlendirmesine teşvik edebilirsiniz.
Aile Katılımı	• Özel gereksinimli çocuğa sanat alanında kazandırdığınız becerilerin ev ortamına da aktarılması, evde de desteklenmesi ve ev ile okulun paralel gitmesi önemlidir. Bu nedenle, aileye çocuğun evde keyif alarak rahatlıkla uygulayabileceği etkinlik örnekleri önerin. Etkinlik çeşitlemesi bölümündeki etkinlikler aileye önerilmek için uygundur. • Aileye, çocuğun evdeki boş zamanlarını, sanat eleştirileri yaparak değerlendirmesine fırsat vermelerini önerin. • Aileye çocuğa duygusal destek sağlamak için çocuğun odasında, koridorda veya evin uygun köşesinde çocuğun yaptığı çalışmalardan oluşan bir alan ayırmalarını önerin.

	Ayrıca, çocuğun çalışmasına tepki verirken “Çalışmada yuvarlak ve düz çizgiler görüyorum... Kullandığın renkler çok canlı renkler...” gibi sanatsal ifadeler kullanmalarını hatırlatın.
Dikkat Edilecek Konular	• Etkinlik sürecinde çocuğun dikkatini bozacak dış uyaranları kontrol altına alın. • Okul öncesi dönemdeki çocukların, genellikle ilk üç aşamadaki sorulara kolaylıkla yanıt verdiğini hatırlayın. • Becerinin genellenmesi amacıyla çocuğun farklı zamanlarda sanat eleştirisi yapma denemeleri yapması için teşvik edici olun. • Çalışma için yeteri kadar süre ayırın. Süre sıkıntısı yaşıyorsanız/yaşayacağınızı düşünüyorsanız, başlamadan önce, çalışmasını bugün tamamlamak zorunda olmadığını, dilerse yarın/daha sonra da devam edebileceğini bildirin. • Çocuğun çalışmasının değerli olduğunu vurgulamak için uygun yerde göz hizasında sergileyin.
Değerlendirme	Çocuğu etkinlik sürecinde gözlemleyin. Sanat eleştirisine ilişkin maddeler için Gelişim Gözlem Formunu kontrol edin. İlgili maddeler: 1- Bir sanat eserinde “Neler gördüğünü” gösterir/söyler (Bir sanat eseri gösterilip ‘Neler görüyorsun?’ diye sorulduğunda gördüklerini göstermek için dokunur/gördüklerini sözel olarak ifade eder). 2- Bir sanat eserinde sevdiği noktaları gösterir/söyler (Bir sanat eseri gösterilip ‘Bu eserle ilgili sevdiğin neler var?’ diye sorulduğunda sevdiği noktaları gösterir/söyler). 3- Bir sanat eserinde sevmediği noktaları gösterir/söyler (Bir sanat eseri gösterilip ‘Bu eserle ilgili sevmediğin neler var?’ diye sorulduğunda sevmediği noktaları gösterir/söyler). 4- Bir sanat eserini yeniden yapması istendiğinde neler ekleyeceğini/çıkartacağını/değiştireceğini gösterir/söyler (Bir sanat eseri gösterilip ‘Bu eseri yeniden yapmanı istiyorum. Neler eklemek/çıkarmak/değiştirmek istersin?’ diye sorulduğunda eseri kendince yeniden yaparak eklemek/çıkarmak/değiştirmek istediklerini gösterir ya da eklemek/çıkarmak/değiştirmek istediklerini ifade eder). • Çocuk, sanat eleştirisi yapmaya ilişkin maddelere doğru tepki veriyorsa maddenin değerlendirmesi için ‘yapar’ seçeneğini işaretleyin. • Farklı zamanlarda etkinliği/ materyali/ ortamı uyarlayıp tekrarlamasına rağmen yardıma gereksinim duyuyorsa “yardımla yapar” seçeneğini işaretleyin. Yardım türünü not edin (Sözel yardım/model olma/fiziksel yardım). • Yardım sağlamanıza rağmen beceriyi gerçekleştiremiyorsa veya katılım sağlamıyorsa “henüz yapamaz” seçeneğini işaretleyin.

Plana İlişkin Ekler

(Bu ek, sanat eleştirisi aşaması için A4 büyüklüğünde renkli baskı alınarak ve lamine edilip çocukla birlikte incelenecek; sanat etkinliğinin uygulanabilmesi için ise 10x10 cm büyüklüğünde renkli baskı olarak çocuğa verilecektir)



Görselin Kaynağı: <https://www.evrensel.net/haber/357029/canli-ve-parlak-renklerin-arkasina-siginan-yalnizlik-fikret-mualla>

EK 14. Video Gözlem Kılavuzu

Bu form, video kayıtlarının çözümlenmesi ve analizi aşamasında kullanılacak formdur. Video kayıtlarına ilişkin gözlemlerin ne şekilde yapılacağıyla ilgili bu kılavuzda, araştırmacının videoya ilişkin izlemeye başlamadan önce, izleme sırasında ve sonunda yapacağı çeşitli işlemler almaktadır.

*Videoyu izlemeye başlanmadan önce aşağıdaki basamakları yerine getirin.
Tamamladığınız basamağı tik atarak belirtin.*

- ☐ Videoyu izleyeceğim ortamı (bilgisayar, tablet, mobil telefon vb.) hazırladım.
- ☐ (Gerekliyse) Kulaklık ve hoparlörü hazırladım.
- ☐ İzlerken bölünmeler olmaması için ortamın şarj bilgilerini kontrol ettim.
- ☐ Araştırmacı günlüğünü hazırladım.
- ☐ İlgili videoya ilişkin fotoğrafları hazırladım.
- ☐ İzleyeceğim videoya ilişkin etkinlik planı dikkatle inceledim.
- ☐ Çocukların hangi becerilerini izleyeceğimi not aldım.
- ☐ Videoyu izlemeye başladım.

Videoyu izlerken aşağıdaki basamakları yerine getirin. Tamamladığınız basamağı tik atarak belirtin.

- ☐ İlgili videoda incelediğim becerilerin çocuklar tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ayrı ayrı belirledim.
 - Beceri 1 ☐
 - Beceri 2 ☐
 - Beceri 3 ☐
 - ...
- ☐ Etkinliğin planda yazıldığı gibi sunulup sunulmadığını kontrol ettim.
- ☐ Beceriye ilişkin karar aşamasında araştırmacı günlüğünü kontrol ettim.
- ☐ Beceriye ilişkin karar aşamasında ilgili fotoğrafları kontrol ettim.
- ☐ Gerekli noktalarda Kendini İzleme Formunu kontrol ettim.

Videoyu izledikten sonra aşağıdaki basamakları yerine getirin. Tamamladığınız basamağı tik atarak belirtin.

- ☐ İlgili videoyu izlemeyi tamamladım.
- ☐ Gelişim Gözlem Formunu her çocuk için ayrı ayrı doldurdum.
- ☐ Gelişim Gözlem Formlarını ayrı ayrı çocukların portfolyolarına yerleştirdim.
- ☐ Gerekli olduğunda araştırmacı günlüğüne yeni notlar aldım.
- ☐ Videoyu izlediğim ortamı kapattım.
- ☐ (Ya da) Bir sonraki videoyu izlemeye başladım.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Öncesi Dönemdeki Özel Gereksinimli Çocuklarla Uygulanan Sanat Etkinliklerinin Çocukların Bütünsel Gelişimine Yansımaları” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 17.09.2024
Gönderim Numarası	: 2457150565
Sayfa Sayısı	: 324
Sözcük Sayısı	: 91141
Karakter Sayısı	: 653165
Benzerlik Oranı	: %2
Savunma Tarihi	: 26.09.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Emel ERGİN

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Emel ERGİN

E-Posta Adresi :

İŞ DENEYİMİ

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Uzman Öğretmen	Ankara- Ahmet Hızal İlkokulu	2007-Halen
Öğretmen	Antalya- Bademağacı İlkokulu	2005-2007

AKADEMİK BİLGİLER

Öğrenim Durumu

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Doktora	Temel Eğitim-Okul Öncesi Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2018-2024
Yüksek Lisans	Özel Eğitim-Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2012-2016
Lisans	Temel Eğitim-Okul Öncesi Öğretmenliği	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1999-2004

Yayınlar

Doktora Tezi:

- Ergin, E. (2016). *Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarla uygulanan sanat etkinliklerinin çocukların bütünsel gelişimine yansımaları* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yüksek Lisans Tezi:

- Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Makaleler

SCI, SSCI VE AHCI indekslerine giren dergilerde yayınlanan makaleler

- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2019).** Examination of in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 189(5), 820-834. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345891>

Diğer Dergilerde Yayınlanan Makaleler:

- Bakkaloğlu, H., & **Ergin, E.** (2020). Preschool teachers' views on in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 41-57. <https://doi.org/10.20489/intjecse.724950>
- **Ergin, E.**, & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 173-193. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000226

Hakemli Kongre/Bildirilerde Yer Alan Yayınlar

- Bakkaloğlu, H., & **Ergin, E.** (2018). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi geçişlere ilişkin görüşleri*. 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (ICECI 2018), Antalya, Türkiye, 29 Mart - 01 Nisan 2018
- Bakkaloğlu, H., & **Ergin, E.** (2017). *Kaynaştırma sınıflarında sınıf içi geçişleri kolaylaştırma stratejilerinin kullanımı*. 7. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi, Sakarya, Türkiye, 28 - 29 Nisan 2017
- **Ergin, E.**, & Bakkaloğlu, H. (2016). *Okul öncesinde sınıf içi geçişler Ankara ili örneği*. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye, 29 Eylül - 02 Ekim 2016
- **Ergin, E.**, & Bakkaloğlu, H. (2016). *Sınıf içi geçişler: Öğretmenlerin zor anları*. 6. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi, Ankara, Türkiye, 7 - 08 Mayıs 2016

Kitap Bölümleri

- **Ergin, E.** (2023). Herkes için sanat. D. Acer (Ed.), *Erken çocuklukta yaratıcılık ve sanat* (s. 365-412). Ankara: Eğiten Kitap

Projeler

- *Araştırmacı-Öğretmen*: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Projesi kapsamında ‘0-36 Ay Erken Çocukluk Bilişsel Gelişim Materyallerinin Geliştirilmesi’ isimli proje (Nisan 2018-2020).
- *Araştırmacı-Öğretmen*: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Projesi kapsamında ‘37-72 Ay Okul Öncesi Bilişsel Gelişim Materyallerinin Geliştirilmesi’ isimli proje (Nisan 2018-2020).