

T. C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL SANATLAR DERSİNİN
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI VE ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülcan ERDEN KOCAARSLAN

ÇANAKKALE
ŞUBAT, 2018

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersinin Öğretimine Yönelik
Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi**

Gülcan ERDEN KOCAARSLAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışmanlar

Yrd. Doç. Dr. Martina RIEDLER ERYAMAN

Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

Çanakkale
Şubat, 2018

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi**” isimli araştırmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere uygun yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

01/02/2018

Gülcan ERDEN KOCAARSLAN





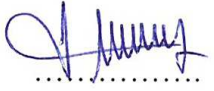
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Gülcan ERDEN KOCAARSLAN tarafından hazırlanan çalışma, 01.02.2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: ..10179972

	Akademik Unvan	Adı Soy Adı	İmza
Danışman:	Yrd. Doç. Dr.	Martina RIEDLER ERYAMAN	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Enver YOLCU	
Üye	Doç. Dr.	Hakan DEDEOĞLU	

Tarih.. 01..02.. 2018

İmza.....
Prof. Dr. Salih ZEKİ GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

İlkokul döneminde bulunan çocukların yaratıcılığının gelişmesinde, estetik bir bakış açısı kazanmasında ve sanatla kendini ifade etmesinde Görsel Sanatlar dersinin önemli bir payı vardır. Görsel Sanatlar dersi bu yaş seviyesi çocuklara sınıf öğretmenleri tarafından verildiği için sınıf öğretmenlerinin gerek öğretim gerekse de değerlendirme aşamasında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu da ancak geleceğin öğretmenleri olan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin lisans programındayken görsel sanatlar alanına yönelik öz-yeterlik ve mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip olmasıyla sağlanır.

Bu bilgiler ışığında, araştırmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmayla, konuyla ilgili gelecekte yapılacak araştırmalara bilimsel bir katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın tamamlanması aşamasında birçok değerli kişinin katkısı bulunmaktadır. Özellikle gerek bilimsel olarak gerekse de fikirleriyle bana yol gösteren, her zaman destekleyen değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Martina RIEDLER ERYAMAN ve Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN'a sonsuz teşekkür ederim. Bu süreçte benden desteğini hiç esirgemeyen, bana güvenen ve sevgisiyle yanımda olan eşim Mustafa KOCAARSLAN'a çok teşekkür ederim. Ayrıca beni bugünlere getiren her zaman bana güvenen ve hep yanımda olan aileme sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, araştırma için veri toplamamda yardımcı olan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi hocalarıma, veri toplama aracını içtenlikle cevaplayan sınıf öğretmenliği öğrencilerine ve bu çalışmada bana destek veren herkese çok teşekkür ederim.

ÇANAKKALE 2018

Gülcan Erden Kocaarslan

Özet

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Öğrenme ve öğretme süreçlerini etkileyen en önemli duyuşsal özelliklerin başında öz-yeterlik inancı ve tutum gelmektedir. İlkokul döneminde öğrencilerin sanatsal gelişiminde önemli bir rol oynayan sınıf öğretmenlerinin ve gelecekte bu mesleği icra edecek olan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mesleki davranışlarını etkilemede bu iki kavram oldukça önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırma genel tarama ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 bahar dönemi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören, 160 üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Dilmaç (2009) tarafından geliştirilen “Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği” ve Tanel, Şengören ve Tanel (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinde yüzde ve frekans gibi betimsel istatistiklerinin yanında parametrik testlerden ilişkisiz gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca korelasyon hesaplamasında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları genel olarak orta düzeyin üzerinde bulunmuş; “sınıf düzeyi” ve “ailede sanatla ilgilenen bireylerin olması” değişkenleri dışında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının genel olarak yüksek seviyede olduğu ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olduğu

tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Görsel Sanatlar Öğretimi Öz-Yeterlik İnancı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin ($r = .33$) olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları alanyazın ışığında yorumlanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri, Görsel Sanatlar Eğitimi, Öz-yeterlik İnancı, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum



Abstract

An Investigation of Primary Education Students' Self-Efficacy Beliefs Related to Visual Arts Teaching and Attitude Towards the Teaching Profession

The most important affective characteristics that impact learning and teaching processes are self-efficacy beliefs and attitudes. Both, primary teachers and primary education students who will perform this job in the future play an important role in students' artistic development during their primary school period. In this context, self-efficacy beliefs and attitudes will affect the behavior of primary education students significantly during the teaching process. Accordingly, this study aims to investigate third and fourth year primary education students' self-efficacy beliefs related to visual arts teaching and their attitude towards the teaching profession. The study was carried out through general screening and relational screening model. The participant group consists of 160 third and fourth year students who study primary education at Çanakkale 18 March University in the academic year of 2015/ 2016. A "Self-Efficacy Scale toward Visual Arts Teaching" developed by Dilmaç (2009) and the "Scale of Attitudes towards Teaching as a Profession" (Tanel, Şengören ve Tanel, 2007) were employed as data collection tools. In addition, a personal information questionnaire developed by the researcher was used. For the data analysis, t-test and one-way variance analysis (ANOVA) were applied for parametric tests as well as descriptive statistics such as percentage and frequency. Furthermore, a Pearson moment product correlation coefficient (r) was calculated.

As a result of this study, the self-efficacy beliefs of the pre-service primary teachers towards visual arts teaching and education were found generally above the "medium level" and there was no significant difference except for the variables of "class level" and "having individuals who are interested in art in the family." In addition, results indicated that the attitudes of the pre-service primary teachers towards the teaching profession were generally

“high level” and there was a significant difference in relation to the “class level”. Finally, it was found that there is a low level of positive and significant relationship ($r = .33$) between pre-service teachers’ self-efficacy beliefs related to visual arts teaching and attitude toward the teaching profession. In this context, various suggestions are made by interpreting the results of the research in light of the literature.

Key Words: Primary school teacher education, visual arts, self-efficacy, attitudes towards teaching as a profession



İçindekiler

Onay	i
Önsöz.....	ii
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler.....	vii
Semboller ve Kısaltmalar Listesi	x
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xiii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi	7
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
Varsayımlar	10
Tanımlar.....	11
Bölüm II	12
Eğitim	12
Öğretmenlik Mesleği	13
Öğretmenlik Mesleğinin Alanları ve Nitelikleri	17
Tutum.....	20
Tutumun Oluşması ve Tutumun Öğeleri	22
Tutumun Özellikleri ve İşlevi	24

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	25
Sosyal Bilişsel Kuram ve Öz-Yeterlik Kavramı.....	28
Öz-Yeterlik Algısını Etkileyen Faktörler.....	35
Öz-Yeterliliği Harekete Geçiren Süreçler.....	37
Eğitim Alanında Öz-Yeterlik İnancı	39
Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı ve Öğretmen Yeterliği	41
Sanat Eğitimi ve İlkokulda Görsel Sanatlar Dersi.....	48
Görsel Sanatlar Dersinin Programdaki Öğrenme Alanları	57
Sanat Eğitiminin İşlevi ve Gerekliliği.....	60
Sanat Eğitiminde Öğretim.....	61
Sanatsal Öğrenme	67
Görsel Sanatlar Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü.....	68
İlgili Alanyazın	70
Bölüm III: Yöntem	80
Araştırmanın Modeli.....	80
Araştırmanın Evren ve Örneklemi	80
Veri Toplama Araçları	83
Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği:	83
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği.....	85
Kişisel Bilgi Formu	85
Verilerin Toplanması	86
Verilerin Analizi	86

Bölüm IV: Bulgular.....	88
Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular	88
Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular	97
Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular	103
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	104
Sonuç	104
Tartışma.....	106
Öneriler.....	112
Kaynakça.....	114
Ekler	135

Semboller ve Kısaltmalar Listesi

GSÖİ : Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz-Yeterlik İnancı

ÖMT : Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ANOVA : Varyans Analizi

METK : Milli Eğitim Temel Kanunu

ÖYGM : Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

TEDP : Temel Eğitime Destek Projesi

Tablolar Listesi

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin güzel sanatlarla ilgili alan yeterlikleri.....	46
Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin sanatsal etkinlikleri öğrenme alan yeterlikleri	46
Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlemeye yönelik yeterlikleri.....	47
Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin Atatürk'ün sanatın gelişimine verdiği önemi açıklayabilmesine yönelik yeterlikleri.....	47
Tablo 5. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Kazanım Tablosu	60
Tablo 6. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler	81
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sanatsal Faaliyetlere İlişkin bilgileri	82
Tablo 8. Verilerin Normalliğine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	87
Tablo 9. Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	88
Tablo 10. GSÖİ Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	93
Tablo 11. GSÖİ Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	94
Tablo 12. GSÖİ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	94
Tablo 13. GSÖİ Puanlarının Sanatsal Faaliyetlere Katılım Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 14. GSÖİ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	96
Tablo 15. GSÖİ Puanlarının Resim Kursuna Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	97

Tablo 16. Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	98
Tablo 17. ÖMT Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	100
Tablo 18. ÖMT Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	101
Tablo 19. ÖMT Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları...	102
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin GSÖİ ve ÖMT Puanları Arasındaki Korelasyonlar.....	103



Şekiller Listesi

Şekil 1. Karşılıklı belirleyicilik	32
Şekil 2. GSÖİ puanına ilişkin histogram	87
Şekil 3. ÖMT puanına ilişkin histogram	87
Şekil 4. Toplam puana göre GSÖİ düzeyleri.....	93
Şekil 5. Toplam puana göre ÖMT düzeyleri	100



Bölüm I: Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın yapılma amacına, önemine, araştırmanın sayıtlarına, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlar kısmına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim, tüm toplumlar ve uluslar için sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmada önemli bir adımdır. Bununla birlikte eğitim, toplumların varlıklarını devam ettirmek ve kültürlerini gelecek nesillere aktarmak için vazgeçilmez bir araçtır. Eğitime ilişkin sözü edilen bu niteliklerden dolayı pek çok araştırmacı eğitim ile ilgilenmiş ve farklı tanımlar getirmişlerdir. Literatür incelendiğinde eğitime ilişkin bu tanımlamalardan bazıları şu şekilde açıklanmıştır:

Varış'a (1996) göre eğitim, kişinin yaşamını devam ettirdiği toplum içinde kazandığı davranış değiştirme sürecidir. Ertürk'e (1998) göre eğitim, kişinin kendi isteğiyle hareketlerinde amaçlı ve istendik yönde davranış değiştirme sürecidir. Erden (2011) eğitimi, kişinin kendi isteğiyle yaşantıları yoluyla davranışını değiştirme ve gereksinimlerin karşılamaya yönelik bir süreç olarak tanımlamıştır. İbn-i Sina ve Farabi'ye göre eğitimin amacı, bireyin yeteneklerini ortaya çıkararak onu mutlu etme ve topluma faydalı hale getirmektir (Akyüz, 2010). MEB (2017) ise eğitimin amacını, toplumun bütün bireylerini zihin, beden, ahlak ve duygu yönünden dengeli bir kişiliğe, özgür, akla ve bilime uygun düşünebilme gücüne, geniş dünya görüşüne hâkim, insan haklarına duyarlı, kişiliği önemseyen, topluma karşı sorumlu ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir. Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere eğitimin temel amacı bireyi bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden geliştirerek yaşadığı topluma faydalı hale getirmektir.

Şüphesiz ki eğitim sistemlerinin başarıya ulaşabilmesinde en önemli unsurlardan birisi de öğretmenlerdir. Erden'e (2005) göre öğretmen, belli bir plan, program ve amaçlar çerçevesinde öğrencide istendik yönde davranış kazandıran kişi olarak tanımlanmıştır. Öğretmen, öğrencilerinin farklı perspektiften bakabilmesine, belirli bir dünya görüşüne sahip

olabilmesine ve farklı düşünce biçimleri geliştirebilmesine yardımcı olan önemli bir kılavuzdur.

Öğretmenlik mesleği ise bireyler arasında yoğun bir iletişimin hâkim olduğu bir alandır. Bu meslek grubu, doğuştan getirilen birtakım özelliklerin yanı sıra çevreden alınan eğitim ve entelektüel bilgi ile evrensel bir nitelik kazanır. Öğretmenlik mesleği, aynı zamanda çocukları sevmeyi, sorumlu, adaletli, tarafsız, dürüst ve demokratik olmayı gerektirir.

Birçok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlikte de tutumlar mesleğin verimliliğini etkilemektedir. Yani öğretmenin, mesleğine yönelik tutumu hem mesleğinin hem de eğitim sürecinin kalitesine tesir etmektedir. Gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin görevi salt bilişsel anlamda eğitim vermek değil, diğer özellikleriyle (davranış, tutum gibi) öğrenciye ve topluma örnek olmaktır. Bununla birlikte çağdaş öğretmenler kendi mesleki kimliklerini çevreyle etkileşimli olarak farklı toplum yapılarına göre şekillendirebilme kabiliyetine sahip olmalıdır (Riedler, 2016).

Kişinin bir nesne, olay veya başka bir kişiye karşı tutumunun nasıl olduğunu bilmek bireylerin o uyarıcıya karşı nasıl bir davranış sergileyeceğini tahmin etmemize de yardımcı olabilmektedir. Bu doğrultuda özellikle meslek öncesi eğitimde bireyin gelecekteki davranışları belirlenmeye çalışmak oldukça önem arz etmektedir. Nitekim öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerine kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve davranışların onların gelecekte mesleklerini daha etkili gerçekleştirmesini sağladığı bilinmektedir. Öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğinin gerekliliğini en etkili biçimde yerine getirebilmek için alanlarına yönelik olumlu tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler zamanın çoğunu okul ortamında geçirdikleri için mesleğe yönelik olumlu veya olumsuz tutumları gerek çevresini gerekse de eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla kişilerin, mesleğinde başarılı olabilmesi büyük oranda mesleklerini severek yapmalarıyla mümkün olmaktadır. İş yaşamı bireyler için salt

ekonomik olarak değil, psikolojik olarak da önemlidir. Yani bireylerin iş doyumunu fazlaysa mesleklerine karşı olumlu tutum sergilerken, aksi bir durumdayken mesleklerine yönelik olumsuz bir tutum içinde bulunurlar (Köse, Kaya, Gezer ve Kara, 2011). Öğretmenler, mesleğine karşı olumlu bir tutum içindeyse, davranışıyla mesleğini severek yaptığını çevresine yansıtmanın yanı sıra kaliteli bir eğitim ortamı oluşturarak öğrenme ortamını daha zevkli hale getirecek ve öğrencinin başarısını arttıracaklardır. Özetle eğitim sistemi içinde toplumlara yön veren ve en temel öğelerden birisi olan öğretmenin, mesleğine yönelik tutumu hem mesleğin hem de eğitim sürecinin kalitesini etkilemekte ayrıca öğrencilerin sosyal algısına ve davranışına yön vermektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun yanı sıra son zamanlarda eğitimde, öğretimi etkileyen önemli unsurlardan birisi de öz-yeterlik inancıdır. Öğretmenin, mesleği en etkili şekilde yerine getirebilmek için mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip olmanın yanında güçlü bir öz-yeterlilik inancına sahip olması gerekmektedir (Tufan, 2016; Oğuz ve Topkaya, 2008; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Çelik ve Bindak, 2005).

Öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterlik inancı, eğitim süreci ve öğrenciler üzerinde etkili olduğu gibi, onların sahip olduğu kişilik, davranış ve tutumlar üzerinde de etkili olabilmektedir. Yani öğretmenin mesleğindeki başarısının önemli bir kaynağı mesleğine yönelik öz-yeterlik inancıdır. Öz-yeterlik inancı ilk zamanlar psikoloji alanında kullanılan bir kavram iken daha sonraları eğitim alanına taşınmıştır. Bandura tarafından kullanılan öz-yeterlik kavramı, “bireyin bir belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin kendi görüş ve inancı” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994, s.2).

Öğretmen öz-yeterliyi Köseoğlu, Yılmaz ve Soran’a (2005) göre, öğretmenin mesleğindeki performansını en üst düzeyde göstermesi konusundaki inançları şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenin sahip olması gereken öz-yeterlik, mesleğindeki sebatına, öğrencilerin

bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onların ihtiyaçlarına uygun davranabilmesine, belirlenen programın amaçlarına ulaşabilmesine, planlama becerisini kullanabilmesine, alanıyla ilgili yenilikleri takip etmesine bağlıdır (Gülebağlan, 2003). Bireylerin öz-yeterlik inancı yüksekse hedeflediği amaca kolaylıkla ulaşabilmekte ve karşılaştığı zorluklarda mücadeleci bir tavır gösterebilmektedir. Bireyin öz-yeterlik inancı düşükse, bir problemle karşılaştığında çabuk vazgeçebilmekte, sorunlara çözüm önerisi getirememekte ve bunun sonucunda başarısızlık olmaktadır (Bandura, 1994). Bu noktadan hareketle öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin mesleğe başlamadan önce sahip oldukları öz-yeterlik inancının, onların meslek hayatlarını önemli ölçüde etkileyeceği söylenilebilir.

Günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve tüketilmesine paralel olarak yaratıcılık, öz-yeterlik ve öz-güven gibi birçok duyuşsal özellik ön plana çıkmıştır. Sözü edilen bu duyuşsal özelliklerin kazandırılması ya da ortaya çıkarılması ancak görsel sanat eğitimiyle, bireye çocukluktan başlayarak nitelikli bir eğitimin verilmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları önem kazanmaktadır. Çünkü sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları öğrenci başarısı dolayısıyla da eğitim-öğretim üzerinde etkili olmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere öğrencinin görsel sanatlar dersindeki başarısında bu becerilerin temellerini atan sınıf öğretmenlerinin rolü son derece önemlidir. Öğrencilerin görsel sanatlar dersinde yer alan temel bilgi ve becerileri kazanmalarında özellikle okul hayatlarının ilk döneminde sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inancının düşük veya yüksek olmasıyla yakından ilişkilidir. Görsel sanatlar dersini önemsemeyen sınıf öğretmenlerinin bu konuda öğrencilerine faydalı olması beklenemez. Görsel sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı yüksek olan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri yaratıcı, üretken ve eleştirel düşünebilen bireyler olmada daha fazla şansa sahip olacaklardır. Ayrıca iyi bir görsel sanatlar dersi yaratıcılığı, öz-

yeterliği, öz disiplini, sosyal etkileşimi ve okula yönelik olumlu tutumu desteklemektedir (Koç, 2016). Bu noktadan hareketle, sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimine yönelik öz-yeterliliklerinin yüksek veya yeterli düzeyde olması beklenmekte ve bu becerilerin öğretimiyle ilgili gerekli donanımlara sahip olmaları gerekmektedir.

Günümüzde sanat eğitime verilen önemin özellikle de erken dönemde daha fazla olduğu bilinmektedir (Riedler, 2016). Görsel sanatlar dersi okul öncesi başta olmak üzere ilköğretim programlarının temelini oluşturan önemli bir alandır. Bu konuyla ilgili Gaitskell ve Hurwitz'e (1970) göre Manuel Barkan "Sanatta Yoluyla Yaratıcılık" (Through Art to Creativity) adlı kitabında: Anaokulu ve ilköğretim başlangıç sınıflarında, çocuklar için genel eğitimin gerektirdiği temel işlevleri ve özverileri kabul eden hemen hemen her (gerçek) iyi sınıf öğretmeni iyi sanat öğretmeyi öğrenebilir. Fakat ilköğretimin orta ve daha üst devreleri için belirli bir sanat eğitimi ve sanatın doğası üzerine bilgi şarttır (akt. Artut, 2009). ABD Ulusal Sanat Eğitimi Derneği'nin sınıf öğretmenlerinin rolüne ilişkin görüşleri göre şu şekildedir:

"birçok insan, çocuğu tanıyanın sınıf öğretmeni olduğunu ve böylece çocuğın sanatsal deneyimlerini onun günlük hayatta karşılaştığı diğer öğrenme alanları ile en iyi ilişkilendirebilecek olanın da sınıf öğretmeni olduğunu düşünmektedir. Onların bu şekildeki ilişkiler ve karşılıklı anlayış için de gereken anlatım ve iletişim aracı haline geleceğine inançları tamdır" (akt. Artut, 2009, s.176).

Gelişmiş ülkelerdeki görsel sanatlar eğitimindeki hızlı değişim ve dönüşümler sanat eğitiminin yapısındaki yerleşik paradigmalara sorgulanmasına neden olmuştur. Bu süreç ülkemizde de sanat eğitimi alanında birtakım değişiklikler yapılmasına zemin hazırlamıştır. Bu doğrultuda MEB tarafından hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim programları tekrardan düzenlenerek daha kapsamlı ve verimli bir hale getirilmiştir (MEB, 2017).

Literatür incelendiğinde özellikle Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nin önemli bir terimi olan öz-yeterlik inancının birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir (Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Doğan, 2013; Altunbaş, 2011; Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Özellikle branş öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, farklı disiplinlerdeki öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumlarının incelendiği birçok çalışma yapılmıştır (Avcı, 2008; İpek ve Bayraktar, 2009; Saracaloğlu, Serin, Bozkurt ve Serin, 2004; Kozcu-Çakır ve Şenler, 2007; Yenice, 2012). Buna karşın sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumlarını birlikte inceleyen yeterli sayıda çalışmanın yapılmadığı göze çarpmaktadır. Bu açıdan yapılan araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu tespit etmek ve aralarında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bununla birlikte görsel sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf düzeyi, sanatsal faaliyetlere katılma sıklığı, resim kursuna katılım, ailede sanatla ilgilenen birinin olup olmadığı) incelenmesi amaçlanmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın temel problemi “sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu temel soru çerçevesinde aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin;

1. Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
 - 1.1. Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 1.2. Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 1.3. Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları sanatsal faaliyetlere katılım sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 1.4. Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları ailede sanatla ilgilenen bireylerin bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 1.5. Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları daha önceden bir resim kursuna katılıp katılmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir?
 - 2.1. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 2.2. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir korelasyon (ilişki) var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yetiştirilmesinde, görev yapacakları yerlerde ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, davranış ve tutumları kazanmaları önemlidir. Öğretmenlik eğitimi alan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mesleki deneyim esnasında kendisi tarafından beklenen

davranışı sergileyebilmesi, mesleki bilgi ve becerileri en etkili şekilde kullanabilmesi için mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleklerinde başarıya ulaşabilmesi için en önemli faktörlerin başında öz-yeterlik inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının geldiği bilinmektedir (Eroğlu, 2012).

Görsel sanatlar dersi öğrencinin; duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmesini, yaşadığı ortamın farkında olmasını, farklı kültürleri tanıyıp hoş görmesini, kendi kültür ve toplumuna sahip çıkmasını, yaratıcı, eleştirel düşünebilmesini ve kendini tam anlamıyla anlatabilmesine yardımcı olması açısından oldukça önemlidir. Amaçlara uygun olarak yürütülen Görsel Sanatlar dersi, öğrencinin yaşadığı topluma olumlu açıdan bakabilmesi ve hayatı boyunca faydalı bir kişi haline gelmesinde etkili bir rol oynamaktadır. İlköğretimde yer alan görsel sanatlar dersi öğrencilerde sanatı ve sanat eserini kavrayabilme, sanattan haz alabilme ve üretken olmayı hedefleyen bir amaç gütmektedir (MEB, 2017). Görsel sanatlar dersinde bireysel çalışmalarla öğrencinin kişisel gelişimi amaçlanırken, grupta yapılan çalışmalarda, öğrenci grupta iletişim ve iş birliği içinde bulunarak toplumun bir ferdi olduğunu anlar ve sosyal bir varlık olarak kendini topluma kabul ettirir. Bahsi geçen bu temel bilgi ve becerilerin kazandırılması için sınıf öğretmenin görsel sanatlar dersini etkili ve verimli bir şekilde yürütmesi gerekmektedir. Dilmaç ve İnanç'a (2015) göre sınıf öğretmenleri, öğrencilerin sanatsal gelişimlerini en iyi şekilde fark eden ve onları yetenekli olduğu alanlara yönlendiren rehber kişilerdir. Bu görevi yerine getirecek sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin öğretimine ilişkin, öncelikle lisans eğitiminde olumlu yönde öz-yeterlik inancına sahip olması, gelecekteki meslek hayatında onlara olumlu katkı sağlayacaktır.

Görsel sanatlar öğretimi alanında gerekli donanımlara sahip sınıf öğretmenliği öğrencilerinin gelecekte öğrencilerine verecekleri görsel sanat eğitimi dersleriyle onların yaratıcı, üretici, eleştirel, bilinçli, kendine güvenen, dünyaya farklı bir perspektiften bakabilen

ve sanatsal bakış açısına sahip bireyler olarak yetişmesine yardımcı olacaktır. Bu açıdan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin pozitif yönde olmasının son derece önemli olduğu söylenilebilir.

Ülkemizde özellikle sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar alanına dair öz-yeterliklerinin saptamaya yönelik yeterli düzeyde araştırma yapılmadığı görülmektedir (Çatıkkaş, 2014; Koç, 2011; Dilmaç, 2009). Dilmaç (2009) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerini, görsel sanatlar öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ne düzeyde olduğu ve bu düzeylerin sınıf, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü açısından farklılaşmanın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Koç (2011) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Görsel Sanatlar Eğitimi Dersi Öğretmenlerinin Materyal Kullanımına Yönelik Görüşleri” adlı çalışmanın amacı Görsel Sanatlar Eğitimi dersi öğretmenlerinin materyal kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışılmıştır. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin kendi alanlarına ilişkin öz-yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yer almaktadır (Dalioğlu, 2016; İpek, 2015; Zararsız, 2012; Demir, 2011; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Sözü edilen bu araştırmalarda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar dersi öğretimine yönelik öz-yeterlik ve mesleğe yönelik tutumunun birlikte incelenmediği görülmektedir.

Bu çalışmada da sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Görsel sanatlar dersinin önemi ve yukarıda sözü edilen araştırmalardaki boşluğu doldurmayı amaçlaması bakımından yapılan bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın ilgili literatürdeki ve görsel sanatlar dersi lisans programlarının geliştirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar temelinde gerçekleştirilmiştir.

1. 2015-2016 bahar yılı döneminde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Görsel Sanatlar Öğretimi Dersini almış olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Veri toplama aracı olarak kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırma aşağıda belirtilen varsayımlar kabul edilerek gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sayısı belirlenen evreni yeterli düzeyde temsil etmektedir.
2. Başvurulan veri toplama araçları, araştırmanın temel amacına hizmet etmektedir.
3. Katılımcılar ölçek maddelerini yanıtlarken tarafsız davranmışlardır.
4. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde bilimsel ilkelere uygun istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Tanımlar

Öz-yeterlik İnancı: Sosyal öğrenme kuramcılarında Albert Bandura'ya (1994, s.2) göre "öz-yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin kendi görüş ve inancı" şeklinde tanımlanmıştır.

Tutum: Senemoğlu'na (2005, s.419) göre tutum, "bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum" olarak tanımlanmıştır.

Görsel Sanatlar Eğitimi: "Öğrencilere gözlem, izlenim ve gereksinimleri ile duygu ve tasarımlarını resimle anlatabilme bilgi, beceri ve yetisini, sanat yapıtlarını değerlendirmek için gerekli ölçüleri ve kavramları kazanmak konusunda onlara yardımcı olmak amacıyla yapılan eğitimidir" (Özsoy, 2003, s.15).

Sanat Eğitimi: Sanatın hayattaki yerini ve önemini kavratacak şekilde belli programlar çerçevesinde düzenlenmiş, sanatın farklı alanlarında beceri kazandırabilecek uygulama çalışmaları ve sanatsal yaratma duygusunu tanıtmaya yönelik bir eğitim sürecidir (San, 2003).

Bölüm II

Eğitim

Günümüzde teknolojik değişmelerdeki artış bilginin, yani eğitimin gerekliliğini bir kez daha kanıtlamıştır. Eğitim salt bilgi, bilim ve teknoloji alanında gereksinimleri karşılamanın dışında hukuk ve demokrasiye de önemli bir etkisi vardır. Ayrıca modern toplumlarda refah ve gelişmişlik seviyesi, bireylerin eğitim seviyeleriyle doğru orantılıdır. Bunun yanında eğitim bireyin, kendisini tanımasına, çevresiyle iletişim kurabilmesine, sahip olduğu yetenek ve yeterlikleri açığa çıkarabilmesine de yardımcı olmaktadır.

Literatüre bakıldığında birçok araştırmacı tarafından eğitimle ilgili birçok tanımlamalar yapılmıştır. Ertürk, eğitimi, “bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2000, s.1). Bir diğer tanıma göre “eğitim, bir süreci ifade eder ve bu süreç boyunca bireyin davranışlarında istenilen yönde bir değişim olması amaçlanır. Ancak bu davranışlardaki değişim kasıtlı olarak gerçekleştirilmelidir. Bu süreçte bireyin kendi yaşantıları esas alınır” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.26-27). Ayrıca, Sönmez’e (2009) göreyse eğitim, çevresel uyaranlar sonucunda, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlanmıştır. Yapılan tanımlamaların ortak noktasına bakıldığında, eğitimi amaçlara yönelik davranış değiştirme süreci olarak tanımlandığını ve yaşam boyu devam ettiğini görmekteyiz.

Eğitim insanlığın vazgeçilmez bir parçasıdır. Özellikle de çocuklara ve gençlere verilecek olan eğitim, onların yetenek ve becerilerini keşfedip eğitimle geliştirerek iyi ve faydalı bir vatandaş olmasını sağlayarak, toplumla uyumlu halde yaşamlarını devam ettirebilmelerine yardımcı olmaktır. Bu bağlamda okullar bireyi yani çocuğu hayata hazırlar. Burada kazanılanlar çocuğun hayatını ve toplumsal değerleri algılama biçimini pozitif yönde etkilediği söylenebilir (Varış, 1996).

Öğretmenlik Mesleği

Eğitim sistemi, kendi içinde öğrenciden başlayarak araç-gereç ve çevreyi içine alan geniş bir yapıdan oluşmaktadır. Bu sistemin en önemli öğelerinin başında öğretmen gelir. Öğretmen, eğitim-öğretimi düzenleyen kişidir. Bunun yanında, öğretmen sınıf ortamı içerisinde yapacağı faaliyetleri düzenleyip planlar, programın amaçları uygun olarak öğrencilere öğrenme sürecinde rehberlik eder. Bunlara ek olarak öğretmen, okulda ve toplumdaki görev ve sorumluluklarının farkında olup buna göre davranan kişidir. (Yetim ve Göktaş, 2004; Büyükkaragöz, 1998). Çelikten, Şanal ve Yeni'ye (2005) göre öğretmen hal, hareket ve tavırlarıyla, eğitilmiş kişiliğiyle örnek temsil eden ve öğrencilerin kişiliği biçimlendiren bir sanatkâr olarak tanımlanmaktadır. Fidan ve Erden'in (1998) tanımına göre öğretmen, farklı yöntemleri kullanarak bireyin öğrenme yaşantıları düzenleyerek öğrenmeyi yönlendiren, belirlenen amaç çerçevesinde istedik davranışlar kazandıran kişi olarak tanımlanmıştır. Erden'e (2005) göre öğretmen, düzenlenen amaçlar çerçevesinde bireyde istedik yönde davranış değişikliği oluşturan kişi olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan farklı olarak öğretmen, psikolog, eğitimci ve filozoftur. Düzenlediği uygulamalarla eğitime, bireye ve topluma yön veren, sahip olduğu değerleri bireye aktaran bir filozoftur (Şen, 2006). Eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan öğretmen, okuyan, inceleyen, araştıran, toplumda örnek teşkil eden, toplumun gelenek, görenek ve kültürünü gelecek kuşaklara aktaran, donanımlı insan yetiştirilmenin dışında ülkenin kalkınmasından da sorumlu bir rol üstlenmektedir (Özden, 2014). Öğretmen, öğretimin faaliyete geçiricisi, planlayıcısı ve düzenleyicisi olup öğretimin de ayrılmaz bir parçasıdır. Özetle öğretmen, planlı eğitim hizmeti veren birey olarak tanımlanabilir (Harmandar, 2004).

Öğretmenlik mesleği birçok açıdan diğer meslek alanlarından ayrılır bunların başındaysa, gerçekleştirdiği çalışmaların sonucunun ve ölçümünün zor olması gelir. Bu meslek bireye bilgi aktarımında bulunmasıyla bilimsel bir boyut taşıırken, öğrencilerin

bireyselliklerini dikkate almasıyla sezgisel bir boyutla beraber sanatsal bir boyut da taşımaktadır (Öksüzoğlu, 2009). Tekışık (1986) öğretmenlik mesleğini bir sanat olarak görüp vatani, devleti, milleti için faydalı, yaratıcı, yapıcı iyi bir insan yetiştirebilmek olarak tanımlamıştır. Alkan ve Hacıoğlu (2003) öğretmenliği, tüm eğitim faaliyetlerini kapsayan sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik özelliklere, alanına ait bilgi, yetenek ve mesleki gelişime açık uzmanlık gerektiren bir alan olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, aile, çevre, millet, devlet ve vatan için yapıcı, özgün, yaratıcı, faydalı, iyi bir insan ve vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır (Tekışık, 1986). Mustafa Kemal Atatürk öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak şunları belirtmiştir.

“Mekteplerde öğretim vazifesinin güvenilir ellere teslimi, memleket evlâdının o vazifeyi kendine hem bir meslek, hem bir ülkü sayacak, üstün ve saygı değer öğretmenler tarafından yetiştirilmesini temin için öğretmenlik, diğer serbest ve yüksek meslekler gibi, aşama aşama ilerlemeye ve herhalde refah teminine müsait bir meslek hâline konulmalıdır. Dünyanın her tarafında öğretmenler toplumun en fedakâr ve saygı değer unsurlarıdır” (Atatürk, 1997, s.317).

Burada öğretmenlik mesleğinin ne kadar kutsal ve önemli bir meslek grubu olduğu vurgulanmıştır. Tüm bu tanımlara bakıldığında öğretmenliğin, toplumları sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik olarak geleceğe taşıyan bireyin kişiliğinin ve geleceğinin oluşmasında rehberlik eden, salt bilgi değil ahlaki açıdan da bireyin topluma uyumuna yardımcı olan saygıdeğer bir meslek alanı olduğunu görmekteyiz.

Ülkemizde öğretmenliğin resmi düzenlemesi Milli Eğitim Temel Yasasının 1739 sayılı 43. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir. “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla alakalı idare vazifelerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmenler bu vazifelerini Türk Ulusal Eğitimi’nin hedeflerine ve esas prensiplerine uygun olarak yerine getirmekle mükelleftir” (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, s.5109). Öğretmenlik mesleği,

1973'teki 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda göre şöyle ifade edilmiştir: “Öğretmenlik, devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili öğretim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” (METK, 1973, s.5109).

Günümüzde değişen dünya ve teknoloji şartlarında öğretmenlere düşen sorumluluklar değişmektedir. Artan bilgi ve teknolojilere ayak uydurmak, eğitilmiş bireyler yetiştirmek öğretmenin öncelikli vazifesidir. Öğretmen bu vazifesini yerine getirme noktasında öncelikle bireyi tanımalı, sınıf ortamını etkin hale getirmeli, öğrencilerin bireyselliklerini göz önüne alarak farklı teknikler kullanmalıdır. Ayrıca öğretmen, yeni yöntem ve teknoloji ışığında öğrenciye rehber olarak ona yeni ufuklar açmalı, öğrenciyi düşünmeye teşvik ederek, onun analiz, sentez ve değerlendirme yapmasına yardımcı olmalıdır. Tüm bunların yanında öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak sınıf içindeki öğrenme ortamlarını buna göre düzenlemeli, istedik davranışları kazandırmak için öğrencilere rol model olmalıdır.

Öğretmenlerin mesleğini etkili şekilde yerine getirebilmesi için gerekli birtakım bilgi, beceriler ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Ülkemizde bireylerin öğretmenlik mesleği için sahip olması gereken alanlar; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon olarak belirlenmiştir. Öğretmenin mesleğinde başarıya ulaşabilmesi için gerekli olan genel kültüre, branşıyla alakalı öğretmenlik yapacağı öğretim basamağında asgari düzeyde bilgi ve yeteneklere sahip olmanın yanında, öğretmenlik meslek bilgilerine sahip olması şarttır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Öğretmenler başarılı ve donanımlı bireyler yetiştirebilmek için alanına ait bilgilere sahip olmasının dışında öğretmenlik mesleğinin gereğini gerçekleştirebilecek bilgi-beceriye sahip olması gerekmektedir. Öğretmen bireylere salt bir konu hakkında bir şeyler öğreten kişi olmaktan öte, eğitimcidir. Yani bir eğitimci olarak eğitim sistemi üzerinde de donanımlara sahip olup bunları uygulayabilen yetkinliği de vardır (Özden, 2014). Öğretmenin sahip olması gereken birtakım yeterlilikler şu şekilde sıralanabilir (Özden, 2014): (1) Öğretmenin

öğrenciye ve öğrencinin de öğrenmeye hazır olması. (2) Öğretmenin teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olması. Daha açık bir ifadeyle öğretim programları, konuları, öğretim yöntem ve teknikleri, alanın disiplinlerarası ilişkisi, alandaki değişimler, alanın ana kavram ve yapıları, aktarılabacak içeriğin teknolojiye entegre edilmesi gibi konularda bilgi sahibi olma. (3) Öğretimi planlama ve uygulama: Öğretimi, öğrencilerin, alanın, toplum ve müfredattın hedeflerine uygun şekilde planlama; öğretim programları bilgisine göre konuları en etkili biçimde sıralı olarak tasarlama ve uygulama. (4) Değerlendirme ve izleme: Öğrencilerin sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini sağlamak amacıyla standart ve standart olmayan değerlendirme stratejilerini belirlenen amaçlara uygun olarak kullanma. (5) Eğitim ortamında etkili iletişim kurma ve öğrencinin davranışlarını olumlu yönde değiştirebilme. (6) Öğrencinin bireysel ve mesleki alanda gelişimi planlayıp gerçekleştirme. (7) Yapılan uygulamaları değerlendirerek mesleki gelişime katkıda bulunma; bu uygulamalarını planlı bir şekilde düşünüp deneyerek öğrenme. (8) Öğretmenler, çevre, veliler ve okul personelleri ile işbirliği kurarak grup çalışması yapabilmek. Öğrencilerin hem gelişimlerini hem de öğrenmelerini destekleyerek veli, çevre, diğer meslektaşlar ve kurumlarla ilişkiler oluşturabilmek. (9) Öğretmenlik mesleğe dair görev, sorumluluk ve mesleğin mevzuatı bilme. Öğretmenlik mesleğinde yasal, ahlaki anlamda sorumlu davranabilmek ve kritik düşünebilmek.

Bunun yanında öğretmenin sahip olması gereken birtakım kişisel özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler, öğretim yöntemlerini iyi bilme ve kullanma, yenilik ve gelişime açık olma, mantıklı, tutarlı, sevecen, sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olma, tarafsız ve ön yargısız olma, bireyi destekleyici ve cesaretlendirici olma, güvenilir, dürüst, objektif ve ahlaklı olma, işbirliğine açık ve esnek olma; mesleki açıdan donanımlı olma, olaylara farklı açıdan bakabilmek, kendini idare edebilmek ve duygusal bakımından dengeli olma şeklinde ifade edilmiştir (Tezcan, 1997; Kolesnik, 1970, akt: Oktay, 1991; Erden, 2005).

Şüphesiz ki yukarıda belirtilen bu özellikler öğretmenin eğitim-öğretim içinde ne derece aktif bir role sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenin rolü onun sahip olduğu meslek ve öğretmenlik anlayışından kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğretmenler eş zamanlı olarak farklı roller üstlenmektedirler. Bu da zamanın şartlarına, toplumların yapısına ve kültürlerin çeşitliliğine göre değişmektedir. Öğretmen rolünü en iyi ve etkili bir biçimde yerine getirebilmek için alanını, mesleğin gereklerini iyi bilmeli ve uygulamalıdır. Öğretmenin rolleri arasında şunlar yer almaktadır: öğretici, alanında uzman, rehber, danışman ve yönlendiren. Bunların yanı sıra öğretmenin okul içinde eğitimci rolü varken, toplum içinde yol gösterici, örnek olucu gibi farklı birçok rolü vardır. Bu roller Celep (2004) tarafından şu şekilde belirtilmiştir. Öğretmenin bireye bilgi, beceri, okulun ve belirlenen programın amacına yönelik donanımları kazandıran eğitimci rolü vardır. Öğretmen, okul öncesinden ilk ve ortaokula kadar öğrenciler için ana-baba rolüne sahiptir. Öğretmen, öğrencilerin problemle başa çıkabilmesi, mesleklere yönelimi konusunda danışman ve rehber rolündedir. Öğretmen eğitim ve alanıyla ilgili çalışmalarını takip ederek üreten ve araştıran bir rol üstlenir. Öğretmen, öğrenci, veli, okul idaresi ve okul çevresi arasından işbirliğinde bulunarak işbirlikçi bir role sahiptir. Okuldaki görevlerin yapılması ve sınıfta dersin yürütülmesi konusunda idareci bir rol üstlenir.

Öğretmenlik mesleğinin alanları ve nitelikleri. Eğitim sistemlerinin başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin nitelikleriyle belirlenmektedir. Erden'e (2005) göre, bir öğretmen olumlu kişilik özelliklerine sahip olmanın yanında, bireyde öğrenme durumu ve öğrenme ortamı oluşturabilmelidir. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmenin birtakım mesleki özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlar: Genel kültür, alan bilgisi, pedagojik formasyondur.

Genel kültür alanıyla, öğretmen mesleğini yerine getirirken disiplinler arası bilgilerle ve bu bilgileri gündelik yaşamla ilişkilendirerek öğrenciye sunar. Böylece öğrencilerin

güdülenme ve başarı düzeyinin artmasına katkı sağlar. Genel kültür alanına ait bilgilere dair olgu ve olayların açıklanması, öğretimde bütünlük sağlamanın yanı sıra öğretim ilkeleri-güncellik, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta- yardımıyla bireyin hayatına transfer edilmesine de yardımcı olur. Bu sayede kazandırılacak konu, bir bütünlük içinde ele alınmış olup öğrenciye daha kolay kavratılır. (Yetim ve Göktaş, 2004; Sandıkçı, 2011). Ayrıca öğretmenin görevi sadece kendi alanına ait bilgileri bireye sunmanın yanında içinde bulunduğu toplumun kültürünü, değerlerini, gelenek ve göreneklerini de aktarmaktır. Bunu gerçekleştirebilmek için genel-kültür alanı devreye girer bu da ancak içinde bulunduğu toplumun değerlerinin bilinmesiyle mümkündür.

Özel alan bilgisi, öğretmenin hakim olduğu alana ait bilgi, beceri ve tutumları, öğretim yapılacak kademede ve okul türünde öğrenciye anlamlı bir şekilde sunmasına yardımcı olur. Başka bir ifadeyle, özel alan bilgisinin amacı alana ait bilgi, beceri, tutum ve değerleri bireye kazandırmaktır. Öğretmen, bunu gerçekleştirirken, sahip olduğu alana ait bilgileri öğrenciye farklı bir bakış açısından günlük hayatla olan ilişki kurarak aktarır. (Sarioğlu, Özdemir ve Yetim, 2005).

Pedagojik formasyonun amacı öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin mesleğe ait bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır. Öğretmenin alan bilgisi bakımından başarılı olması tek başına yeterli olmamaktadır. Çünkü sahip olduğu bilgiyi sınıf düzeyi ve bulunduğu okul türüne göre uygun dilde, bireyin bulunduğu yaş döneminde ve bireyin özelliklerine dikkat ederek öğrenciye sunması gerekmektedir. Öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin mesleğin gerektirdiği davranışlara sahip olabilmesi için, programda bulunan öğretmenlik deneyimi ve hizmet içi eğitim süreçlerinden geçmesi gerekmektedir (Erden, 2005).

Birey öğretmenliğin gerektirdiği vasıflara sahipse eğitimin kalitesini arttırarak toplumu daha ileri bir noktaya taşır, aksi bir durumdaysa, eğitimde aksaklıklara ve toplumun

gerilemesine neden olur. Ayrıca Eskicumalı'nın (2002) belirttiği üzere, üniversiteyi bitirip, alanında iş bulamayan bireyler için öğretmenlik mesleği iş bulma alanı haline gelmesi, toplum açısından öğretmenliğin saygınlığının azalmasına ve herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olarak algılanmasına neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleği, toplumdaki saygınlığını 70'li yıllara kadar korumuş ancak dinamik toplum yapısı ile birlikte bu durum değişmeye başlamıştır. 80'li yıllara gelindiğindeyse liberalizmin güçlenmesi, yeni meslek alanlarının doğması ve ekonomik gelir azalmasıyla birlikte öğretmenliğin de toplumdaki saygınlığı azalmıştır (Erden, 2005). Ülkemizde üniversiteler 1982 yılındaki değişiklikle öğretmen yetiştirme programı ve yetiştirme sürecinden sorumlu hale gelmiştir. Daha sonraki süreçte eğitim fakülteleri, devletin öğretmen ihtiyacını giderecek donanımlı öğretmenler yetiştirmiştir. Ancak 1990 yılının sonlarına gelindiğindeyse, toplumun ihtiyaçlarına yönelik gereklilikler dikkate alınmadığı için eğitimde sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunların başındaysa, üniversitedeki öğretim elemanlarının eğilimlerine göre ihtiyaç dışı bölümler açılmıştır. Bunun sonucunda bazı alanlarda öğretmenler ihtiyaç fazlası hale gelmiş, bazı alanlardaysa öğretmen ihtiyacı doğmuştur (Battal, 2003).

Daha sonrasında, devlet memurluğu için 657 sayılı Devlet Memurları Yasası çıkartılarak 1739 sayılı yasa ile öğretmenlik mesleği özel bir uzmanlık alanı haline getirilmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlik mesleği için özel birtakım koşullar konmuştur. Böylelikle öğretmenlik mesleğinin saygınlığı artırılmıştır. 1985 yılına gelindiğindeyse ilk kez sınavla öğretmen ataması yapılmıştır (Kavcar, 2003). Ardından 1989'da öğretmenler için sınav ve görüşme yöntemleri belirlenmiş ancak daha sonra bunun sadece eleme-seçme amacı güttüğü anlaşılmıştır. Bu sınavı kazanan öğretmenlerden pedagojik yeterlik aranmamıştır. Daha sonradan yetiştirme kursu aldıkları ancak nitelik bakımından takip edilmediği ve yetersiz kaldığı görülmüştür. Ayrıca formasyon almadan meslekte çalışan öğretmen sayısının fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirme programı mevzuatı ulusal bir politika haline

getirilmemiş ve devamlılık arz etmemiştir. Bu durum mesleğin saygınlığının, öneminin yitirilmesine ve eğitimin kalitesinin azalmasına neden olmuştur. (Dilaver, 1996). Öğretmen atamalarında ihtiyacı karşılamak için 1992'den 1999'a kadar sınavsız alım yapılmıştır. 1998'de YÖK öğretmen yetiştirme programında değişiklik yaparak Fen-Edebiyat Fakültelerini bitiren bireyler için öğretmenlik mesleğini zorlaştırmıştır (Dilaver, 1996).

Nitekim sınıf öğretmenleri eğitimin temel kademesinde görev yaptıkları için ayrı bir öneme sahiptirler. Sınıf öğretmeni çocuğun bilişsel gelişim basamaklarından önemli bir dönem olan 5-11 yaşlarında sınıf öğretmenleri ilkokulda öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarına etki ederek akademik ve gelecek yaşantılarının temellerini attığı için öğrenciler üzerinde önemli izler bırakırlar (Genç, 2005).

Tutum

Tutum, kelimesi ilk olarak 1862'de Herbert Spencer tarafından bireyin zihinsel durumunu ifade etmek için kullanılmıştır. Ardından Lange'nin de tutumun tanımını günümüze en yakın anlamıyla kullandığı bilinmektedir. Günümüzde tutum halen psikolog ve sosyologlar tarafından tartışma konusu durumunda olup, sosyal psikolojinin bilim dalı haline gelmesinde de etkili olmuştur (Güllü ve Güçlü, 2009). Tutumla ilgili olarak alan yazında birçok tanımlamalar yapılmıştır.

İnceoğlu'na (2000) göre tutum kavramı, kişinin kendine, etrafındaki toplumsal konu, nesne veya duruma karşı, geçirdiği yaşantı ve bilgilere dayanarak oluşturduğu bilişsel, davranışsal ve duyuşsal bir tepki olarak tanımlanmıştır. Tavşancıl (2006) ise tutumu, bireylerin karar vermesinin yanında onların davranışlarına rehberlik eden, tecrübe ve yaşantılar sonucunda meydana gelen bir olgu olarak tanımlanmıştır. Özgüven'e (1999) göre tutum, bireyin diğer bireyleri, durumu ve fikri kabul edip etmemesi durumunda gözlemlenen, duyuşsal eğilimler olarak ifade edilmiştir. Kağıtçıbaşı'na (2005) göre tutum, kişiye atfedilen herhangi bir nesneyle ilgili olan duygu, düşünce ve davranışların düzenli olarak oluşturduğu

eğilimdir. Robbins'e göreyse tutum, kişinin herhangi bir konuda ne hissettiği, nesne ve olaylar üzerindeki pozitif veya negatif değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır. Keeves'e (1997) göre tutum, kişinin karşısındaki nesneye kişilere, olay ve durumlara karşı olumlu veya olumsuz karşılık verme olarak tanımlanmıştır (akt. Çetin, 2003). Tutum, somut bir nesne ya da kavrama yönelik olarak, ona karşı ya da ondan taraf olma durumudur (Turgut, 1977, akt. Kır, 2012). Tavşancıl'a (2006) göre tutum, bireyin öğrenmesiyle oluşan ve bireyin davranışlarına kılavuzluk ederek karar vermeye iten olgu olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü üzere tutum konusunda birçok tanım yer almaktadır ancak birleştikleri ortak görüş; bireyin kişi, nesne ve olaylar karşısında takındığı olumlu-olumsuz düşünce, duygu ve hareket olduğu söylenebilir.

Tutumların oluşmasında bireyin geçmiş yaşantısı ve öğrenme yaşantısı oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bireyin bu tutumları gözle görülmemekte ancak hal, hareket ve davranışa döküldüğünde görülebilmektedir. Bireydeki bu tutumların oluşmasında bazı öğeler vardır. Bunlar: bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerdir. Bilişsel öğe, tutumla ilgili olarak bilgiye ve inanca dayanmaktadır. Yani tutum gösterilen şeye karşı sahip olunan düşünce, bilgi ve inançlar tutumun bilişsel öğesini oluşturmaktadır. Baysal (1981) tutumların bilişsel öğesinin, tutum uyarıcılarıyla ilgili gerçekleri içine alan bilgi ve inançlardan oluştuğunu ifade etmektedir (akt. Tavşancıl, 2006). Tüm bunlardan anlaşılacağı üzere tutumun bilişsel öğesi bireyin bir nesne, konu hakkında olumlu ya da olumsuz inançları içermektedir (Atkinson ve Hilgard, 1992, akt. Tavşancıl, 2006). Buradaki bilgiler doğrudan yaşantılara veya dolaylı yaşantılara da dayanılarak kazanılır. Buna karşın bireyin daha önce karşılaşmadığı ve bilmediği bir nesne veya konuya karşı tutumu oluşamaz. Buradan da anlaşılacağı üzere tutumun oluşabilmesi için kişinin bu konuyla ilgili bilgiye sahip olması gerekir. Morgan (1995) tutumu inanç, gerçek ve değerlerden ayıran en önemli özelliğin, tutumun duygusal bir bileşene sahip olmasından kaynaklandığını dile getirmektedir (akt. Tavşancıl, 2006).

Duyuşsal öge, bireyin tutum gösterdiği Şeye yönelik zihnindeki düşünceleridir. Davranışsal ögeyse, tutum gösterilen Şeye karşı bireyin gösterdiği tepkidir.

Tutumlar negatif ya da pozitif olarak derecelendirilebilmektedir. Negatif tutumlar; obje veya düşünceler mevzusunda negatif inanç benimseme, reddetme ya da sevmeme, tutum gösterilen Şeye karşı davranışta bulunmayla kendini gösterebilir. Pozitif tutumlarsa objeler veya düşünceler mevzusunda pozitif itikada haiz olma, onu kabul etme ve sevme ile kendini gösterebilir (Tavşancıl, 2006).

Tutumun oluşması ve tutumun öğeleri. Tutumla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında bireyin tutumlarının oluşmasında çocukluk dönemlerindeki yaşantıları önemli yer tutmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2005). Başka bir ifadeyle bireyin tutumları doğuştan değil geçirilen yaşantılar sonucunda kazanılmaktadır. Birey tutumları kazanırken ya kendi yaşantılarını baz alır ya da dolaylı başkalarının yaşantılardan etkilenir. Özetle, bireyin sahip olduğu bu tutumların oluşmasında ilk etmen ailedir. Ardından bireyin çevreyle etkileşimi sonucu, anne-babanın etkisinde oluşan tutumlar değişikliğe uğramaktadır. Bireyin ergenliğe geçişiyle tutumlarında arkadaşlarının etkisi ağırlıklı olmaktadır. 30'lu yaşlarda, tutucu bir eğilim olması dışında, bireyin sahip olduğu genel tutumlar nerdeyse değişmemektedir (Morgan, 1995).

Bireyin tutumlarının oluşmasında bazı etmenler vardır. Bu etmenler aile, çevre ve doğrudan yaşantılar şeklinde ifade edilmektedir. Bireyin ilk tutumlarının oluşmasında aile önemli bir yere sahiptir. Çünkü çocuk ilk öğrenmelerini ailede, sosyal öğrenme alanı olan taklitle öğrenmektedir. “Anne ve babalar çocukların gelişmesinde önemli rol oynayan kişiler olarak, çocukların bir nesneye, gruba veya kişiye karşı tutum oluşturmalarında her türlü hareketleri ile etki ederler” (Sakallı, 2001, s.112). Ayrıca Morgan'a (1995) göre ilkokul ve okul öncesi dönemde çocuklar ailelerinin tutumlarını örnek alarak bir tutum sergilemektedirler.

Birey büyüdükçe ailenin etkisi giderek azalmaktadır. Çünkü birey okul çağı ve ergenlik dönemiyle birlikte çevrenin yani sosyal hayatın etkisinde kalmaktadır (Morgan 1995). Bu dönemde birey için çevresi, akrabaları, öğretmenleri özellikle de arkadaş grupları önemli bir yer tutmakta bu da bireyin tutumlarının oluşmasına veya değişmesine neden olmaktadır. Burada birey sevdiği, değer verdiği veya kolaylıkla iletişim kurduğu kişiyi idol belirler ve onun tutumlarının etkisi altında kalır (Morgan, 1995). Günümüzde tutumların değişmesindeki bir başka faktörse kitle iletişim araçları ve sosyal medyadır. Tüm bu iletişim araçları bireylere kolay ve hızlı ulaşım sunması bakımından daha fazla kitleye ulaşır. Bu durum tutumları kolaylıkla etkilemektedir. Tutumun oluşmasındaki bir başka faktörse, doğrudan yaşantılar yani o konu ya da nesneyle alakalı bireyin bir deneyim geçirmiş olmasıdır (Kağıtçıbaşı, 2005) Buradan da anlaşılacağı üzere bireyin herhangi bir olay ve nesneyle ilişkili olarak olumlu veya olumsuz bir yaşantı geçirmesi onun benzer olaylarla karşı bir tutum geliştirmesine neden olmaktadır.

Tutumların oluşmasında duyuşsal, davranışsal ve bilişsel birtakım öğeler vardır (Morgan, 1995, akt. Tavşancıl, 2006). İnceoğlu'na (2000, s.9) göre “duyuşsal öge, olumlu ya da olumsuz tepkiye ön eğilimdir.” Bunun yanında tutumun duygusal ögesi yoğun olursa tutumun değişmesi daha da güçleşir. Yani bireyin egosuyla ilgili bir konu veya olay karşısındaki tutumunu duygu yoğunluğu etkiler. Yani duyuşsal öge, tutumun kişiden kişiye değişen, gerçekçi bir açıklaması olmayan salt hoşlanıp hoşlanmama durumundan oluşmaktadır. Tutumun duyuşsal ögesiye, kişinin duyduğu heyecan boyutudur. Tutumu inançtan, gerçekten ve değerlerden ayıran en önemli tarafı tutumun duygusal bir boyutunun olmasıdır. Özetle duyuşsal tutum, kişiyi karşılaştığı durumla ilgili olarak olumlu veya olumsuz tavır almasına neden olur. Ayrıca bireyin bilgi ve deneyimleri duyuşsal ögenin gelişmesine olanak sağlarken, davranışsal öge ise duyuşsal ögenin sonucunda meydana gelmektedir (İnceoğlu, 2000).

Bilişsel öge, kişinin sahip olduğu bilgi, beceri, deneyim, düşünce ve inanç gibi tüm öğelerden meydana gelmektedir. Morgan'a (1995) göre bilişsel ögenin kişinin bir durum karşısında olumsuz düşüncesiyle bağlantılı olarak, sonunda kişinin olumsuz tutuma sahip olacağı görüşünü bildirmiştir. Özetle bilişsel öge bireyin, düşünme süreçlerindeki bilgileri gruplandırmasıdır. Ayrıca, "bireyin çevredeki uyarıcılar hakkında edindikleri deneyim ile düşünce, bilgi ve inançların tümüdür" (İnceoğlu, 2000, s.9).

Davranışsal ögeyse, kişinin bir duruma ya da nesneye yönelik tutum ve davranışdır. Başka bir ifadeyle kişinin herhangi bir uyarıcıya ilişkin davranışı eğilimidir. Bu eğilimler söz veya hal-hareket şeklinde olabilir. Bireyin tutumunu harekete döktüğü zaman yani gözlemlenebilen davranışlardan anlamak mümkündür (İnceoğlu, 2000). Çetin'e (2003) göre, tutumlar doğrudan gözlenememesine rağmen kişinin konu hakkındaki davranışına bakılarak bireyin konu hakkındaki tutumuyla ilgili tahminde bulunulabilir. Yani tutumun davranışsal boyutu bireyin hissine ve duygularına yönelik davranışlarını kapsamaktadır. Tutumları meydana getiren öğeler özetle; "bireyin tutumu, neye inandığı (bilişsel), ne hissettiği (duygusal) ve nasıl hareket ettiği (davranışsal) boyutu oluşturmaktadır" (Sakallı, 2001, s.108).

Tutumun özellikleri ve işlevi. Tutumların bazı özellikleri vardır. Bunlar: Güç dengesi, karmaşıklık, tutumlar arası tutarlık ve öğeler arası tutarlıktır. Şerif ve Şerif'e (1996, s.494) göre tutuma ait özellikler şu şekilde maddelendirilmektedir: "(1) Tutumlar doğuştan gelmezler, belirli kişi, grup ya da olaylarla ilişkili olarak oluşturulur veya öğrenilirler. (2) Tutumlar az çok kalıcıdır. Bu ölçüt, kelimenin tam anlamıyla az kalıcı ya da çok kalıcı demektir. Yani tutumlar öğrenilirler. (3) Tutumlar daima bir özne- nesne ilişkisi içerirler. Tutumlar bir kişi, grup, nesne, kurum, konu veya olay gibi belirlenebilir. Bir kişinin bir grup ya da kurumla olumlu veya olumsuz ilişkisi, siyasi ya da başka bir konuda hangi tarafta yer aldığı, bu hususlardaki tutumlarını açığa çıkarır. Tutumların oluşmasında ve işleyişindeki bu özne- nesne ilişkisi, tutumları sosyal değerler ya da normlar, kurumlar, gruplar ve çeşitli

hususlarda (siyasi, iktisadi, dini v.b) ilişkilendirir. (4) Bir tutumun göstergesi, az veya çok sayıda maddeyi kapsayabilir. Gösterge, tek bir maddeden ya da tek bir kategori altındaki çok sayıda maddeden oluşabilir. (5) Tutumların güdüsel- duygusal özellikleri vardır. Bu ölçüt tutumu kişinin psikolojik yapısındaki diğer öğrenilmiş maddelerden ayırır.”

Başaran’ın (1997) belirttiği üzere tutumların işlevi, bireyin sahip olduğu bilgi, beceri, duygu ve davranışlarının tutarlık oluşturmasının yanı sıra bu şekilde bireyin davranışlarının belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Tutumların işlevleri; araçsal işlev, bilgi işlevi, egoyu savunma işlevi, sosyal anlamda uyum işlevi ve değer işlevi olarak belirtilmiştir. Sakallı (2001) tutumların işlevinin bireyden bireye farklılık gösterdiğini ve birçok işlevi olduğunu söylemektedir. Tutumların bu işlevleri şu şekilde sıralanmaktadır: (1) Tutum, bir araç gibi ve kişiye fayda sağlamaktadır. (2) Tutum, kişinin psikolojik kimliğini ve değer yargılarını açıklamaya, kişinin benliğini tanımlanmasına yardımcı olmaktadır. (3) Tutum, kişide savunma mekanizması gibi bir görev üstlenerek kişinin benliğini korunmasını sağlamaktadır. (4) Tutum, kişinin dış dünyayı anlamlandırmasında yani birtakım bilgi ve beceri kazanmasına katkıda bulunmaktadır (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum. Meslek bireylerin kişiliğini, benliğini etkilemenin yanı sıra bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için önemlidir. Bunun yanı sıra birey, meslek sahibi olarak hem saygınlığı artar hem de toplumda kendine yer edinmiş olur. Bu yüzden birey meslek seçimi yaparken benliğine ne derece uyumlu bir seçim yaparsa o derece doyuma ve başarıya ulaşır. Böylelikle birey mesleğinde ve iş ortamında başarılı olur dahası mesleğine yönelik olumlu bir tutum içine girer.

Birey, öğretmenlik mesleğini seçerken bu mesleğe yönelik ilgi, beceri ve tutumunu gözden geçirerek seçimini bu yönde yapmalıdır. Çünkü öğretmenin mesleğine yönelik sahip olduğu olumlu tutumlar, mesleğini doyum içinde yapmalarını ve sonuç olarak da mesleklerinde başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır (Çeliköz ve Çetin, 2004). Bu başarıya

giden yolda öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin eğitimleri süresince öğretmenlik mesleğine yönelik olarak olumlu tutumlar kazanacak şekilde öğrenme yaşantılarını düzenlemelidirler. Ayrıca öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerini yetiştiren üniversitelerde mesleğine yönelik bilgi, beceri ve yetenek kazandırılırken, mesleğin gerektirdiği tutum ve davranışları da kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin öğrenecekleri bu deneyimler onların mesleğe başladıklarında olumlu tutuma sahip olmalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin mesleğine yönelik tutumlarının bilinmesi mesleğin daha iyi bir noktaya taşınmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenliği içeren çalışmalarda tutumun bilmesi öğretmenlik mesleğindeki başarıyı arttıracığı bilinmektedir (Erkuş ve diğerleri, 2000).

Öğretmen, eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması konusunda sadece alanda ve pedagojik olarak başarılı olması yeterli değildir. Bunun yanında öğretmenin sahip olduğu tutumlarda eğitim-öğretimin kalitesini etkilemektedir. Buna ek olarak, öğretmenin konuya dair tutumları öğrencilerin öğrenmelerine, gelişimine ve kişiliğine de etki edebilir. Çünkü öğrenci öğretmeni kendine rol model alıp taklit edebilir. Yani öğretmenin, öğrenciye yönelik tutumu öğrencinin yaşamlarında etkili izler bırakabilmektedir. Büyükkaragöz ve diğerleri de (1998) öğrencinin öğretmenin anlattıklarından, olaylara bakış açısından, tutumundan ve konuyu değerlendirmesinden etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğretmen, öğrencisine kazandırmak istediği tutumu ilk olarak kendisi sergilemelidir. Böylece öğretmen birey için bir örnek teşkil eder. Ayrıca öğretmenin davranışı, tutumu mesleğin daha kaliteli hale gelmesine etki etmektedir. Çünkü öğretmen toplum ve öğrenciler için bir modeldir (Ataunal, 2003). Çeliköz ve Çetin'in (2004) belirttiği üzere öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin, mesleğe yönelik olumlu tutum içinde olurlarsa göreve başladıklarında öğrencilerine karşı güler yüzlü olur, olumlu bir tutum sergiler, farklı öğrenme ortamları sunarak öğrencilerin

güdülenmesini kolaylaştırır, onlara daha samimi davranır, mesleğini daha içten yapar ve görevini başarılı şekilde yerine getirirler. Ancak olumsuz tutuma sahip öğretmenin, mesleki başarısının, mesleğini yerine getirmekten alacağı zevkin, öğrencinin güdülenme düzeyi ve başarısının düşebileceği söylenebilir (Semerci ve Semerci, 2004).

Araştırmacılar tarafından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar şu şekilde gruplanmıştır. Bunlar; ilgisiz öğretmen tutumu, otoriter öğretmen tutumu ve demokratik öğretmen tutumudur (Tezcan 1997; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999):

İlgisiz öğretmen tutum ve davranışları. Sınıf içinde öğrenmeden sorumlu ve öğrenciye rehberlik eden öğretmen profili burada pasif konumdadır. Öğretmen öğrenciyle ilgilenmez, tutarsız ve kararsızdır. Sınıf içi çalışmalarında plan ve amaç yoktur. Öğrencinin ödevlerini kontrol etmez ve geri dönütte bulunmaz. Sınıf içinde kural yoktur. Bu ortamda öğrencinin derse karşı güdülenme düzeyi oldukça düşüktür. Ayrıca ilgisiz öğretmenin davranışları öğrenci üzerinde çeşitli etkiler bırakır. Örneğin, öğretmen öğrenciyle ilgilenmediği için öğrenci önemsenmediğini düşünür ve sınıfta serbest olur. Bununla birlikte öğretmen bir amaç ve plan belirlemediği için, öğrenci kendine bir hedef oluşturamayabilir. Dolayısıyla etkili öğrenme ortamı oluşmaz. Son olarak ise, öğrenci sınıf içinde disiplinli olmayı öğrenemediğinden sınıf ortamında çatışmalar meydana gelebilir.

Otoriter öğretmenin tutum ve davranışları. Otoriter tutuma sahip öğretmen sınıfta gergin bir ortamın oluşmasına neden olur. Öğretmen sınıfta baskıcıdır ve öğrencilere sıklıkla ceza verir. Daha da fazlası öğrencilerin harfiyen itaat etmesini, eleştiride bulunmamasını ister. Burada öğrenci-öğretmen ilişkisinin sınırları katı sınırlarla belirlenmiştir. Öğretmen öğrencilerinin duygu, düşünce ve bireysel farklarına önem vermez. Öğrenme ortamının ve dersin yürütülmesinde öğretmen tek sorumlu kişidir ve öğrencileri ezberle yönlendirir.

Demokratik öğretmenin tutum ve davranışları. Demokratik tutuma sahip öğretmen mesleğini yerine getirmekten zevk alır, öğrencilerini sever, onlara karşı sevecen ve samimi davranır. Ayrıca, öğrencilerin bireyselliğine dikkat ederek çoklu öğrenme ortamları düzenler. Onları değerlendirirken tarafsız ve tutarlıdır. Ayrıca öğretmen öğrencilere karşı rehber görevindedir. Öğrencileri araştırma- inceleme, karar verme ve eleştirmeye yönlendirir. Dersi öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını temel alarak tasarlar. Öğrencileri grupla ve işbirlikli çalışmaya yönlterek onların sosyalleşmesine yardımcı olur. Özetle “öğretmenin öğrencilere itimat verici tutumu, onların birbirlerine karşı sevgi beslemelerine yardım eder” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.280-281). Demokratik öğretmenin tutumları öğrenci üzerinde birtakım etkiler bırakır. Bu etkiler şu şekilde sıralanabilir: demokratik öğretmenler, öğrencinin araştırma yaparak bilgiyi kendisinin oluşturmasını yardımcı olur. Böylece öğrenciyi aktif kılar, öğrenci bilgiye ezber yaparak sahip olmaz bunun yerine bilgiyi anlayarak, kavrayarak öğrenir. Ayrıca öğrencide sorumluluk duygusunun gelişmesine katkıda bulunur. Öğrenciyi işbirlikli çalışmaya sevk ederek grupla çalışmayı ve yardımlaşmayı öğrenmesini sağlar. Demokratik tutum ve davranışa sahip öğretmenin bulunduğu öğrenme ortamlardaki öğrenciler hür, kişilik sahibi, değişime açık, kendini ifade edebilen, sorumluluk sahibi, hoşgörülü ve sosyal açıdan başarılı kişilerdir.

Sosyal Bilişsel Kuram ve Öz-Yeterlik Kavramı

Öz kavramı, “insanın kendini görüş ve algılayış biçimi” olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 2006, s.184). Yani bireyin kişisel özelliklerine, becerilerine, değerlerine ve ideallerine yönelik kanılarını içerir. Yeterlik kavramı ise Bandura (1994, s.2) tarafından “bireyin özel bir amacı başarmak için harekete geçme yeteneğini yine başarılı bir şekilde kullanmayı algılayabilmesi” olarak tanımlanmıştır. Yeterlik, herhangi bir işin üstesinden gelmek için gerekli bilgi, yetenek ve sabra sahip olmayı ifade eder (Alkan ve Hacıoğlu, 2003). Birey, belli bir konuda yeterliliğe sahipse kendine biçtiği görevi ya da amacı yerine

getirmede daha kararlıdır. Yeterlikle ilgili bir başka tanımsa, hizmet edilecek alan yönelik gerekli bilgi, beceri ve davranışlara sahip olma şeklinde tanımlanmıştır (TEDP, 2006). Öz-yeterlik terimi Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramının ana ögesi olup bireyin kişilik gelişimine etki eden önemli bir unsurdur. Araştırmacılar öz-yeterlik kavramına dair birçok tanımlar getirmiştir.

Bandura (1994, s.2) öz-yeterliği, "bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin kendi görüş ve inancı" şeklinde tanımlamıştır. Buna ek olarak öz-yeterliliğin sadece kişinin sahip olduğu yeterliğin miktarıyla alakalı olmamakla birlikte kişinin farklı sorunlarla yüz yüze geldiğinde de başarılı olacağına dair inancıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Woolfolk-Hoy ve Spero'ya (2005) göre birey öz-yeterlik inancına sahipse öğrenme ve güdülenme seviyesi en üst düzeyde olacağı için, yeterliliklerine, yeteneğine inanmasını, gerek zihinsel gerekse de fiziksel olarak daha sağlıklı olmasını, daha az stres yaşamasını böylelikle başarıya karşı daha çok güdüleneceğini belirtmişlerdir. "Öz-yeterlik inancı, ferdin, alakalı durumlarla baş edebilmesi için gerekli olan hareketleri ve tavırları gösterebileceğine dair inancıdır" (Işık, 2001, s.3). Öz-yeterlik, karşılaşılan bir durumla başa çıkabilmek konusunda bireyin kendisine dair fikri olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öz-yeterlik inancı, kişinin güçlülere karşı durarak onun üstesinden başarıyla gelmesinden kaynaklanmakta buna bağlı olarak kişinin konuyla ilgili olarak güdülenme ve başarı düzeyi de değişmektedir (Sharp, Pocklington ve Weindling, 2002). Öz-yeterlik, "kişinin bir işi başarıyla gerçekleştirebilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olduğuna dair inancıdır" (Kurbanoğlu, 2004, s.137). Öz-yeterlik inancı, "kişinin birtakım durumların üstesinden gelmesi için gerekli olan hareketleri ne oranda gerçekleştireceğiyle bağlantılı kendi yorumlarıyla ilgilidir" (Kotaman, 2008, s.111). Öz-yeterlik, bireyin amaca ulaşmak için sahip olduğu sosyal, bilişsel, davranışsal ve duygusal becerileri en etkili biçimde öz-düzenlemeye

uygun olarak kullanabilmesidir (Schunk, 1991). Öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu beceriler konusundaki kendine olan inancı şeklinde tanımlanmıştır (Ülper ve Bağcı, 2012). Başka bir tanıma göre, öz-yeterlik kişinin bir güçlük karşısında başarıya ulaşmak için kendisi hakkında sahip olduğu inançtır (Galpin, Sanders, Turner ve Venter, 2003). Buradan da anlaşılacağı üzere, öz-yeterlik kavramı genel olarak araştırmacılar tarafından, bireyin bir amaca ulaşmak için gerekli becerilere ne derece sahip olduğuna yönelik inancı şeklinde tanımlanmıştır.

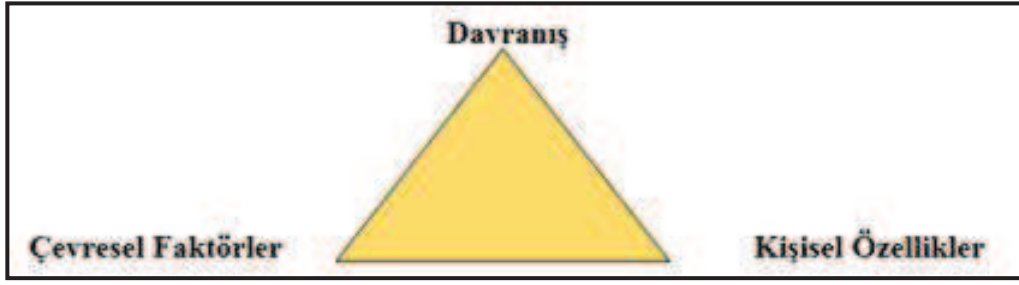
Literatür incelendiğinde öz-yeterlik kavramına ilişkin Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme kuramının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bakımdan Sosyal Bilişsel kurama ait detaylı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

Bandura'nın alanı klinik psikoloji olmasına rağmen Kenneth Spence'ten ayrıca Miller ve Dollard'ın “Sosyal Öğrenme ve Taklit” (1941) adlı kitaplarından etkilenmiştir. Kitap sosyal öğrenmenin önemini davranışçı bir yaklaşımla açıklamıştır. Bu teori, anlık cevapları, gecikmiş taklit sürecini kapsamakta başarılı olamamıştır. Ayrıca, Sosyal Öğrenme Kuramı, davranışların bilişsel süreçlerle ilişkilendirilmesi bakımından davranışçı kuramdan ayrılmaktadır. Bu kuramda bireyler kendi kontrolleri dışında oluşan durumlar yerine kendi istekleri doğrultusunda davranışlarını oluşturur (Bıkmaz, 2004a; Senemoğlu, 2005). Bandura 1960'da Sosyal Bilişsel Teori adlı kuramında salt öğrenme ve model almanın genel ilkelerinin yanında psikolojinin alanına giren birçok durum ve kavramları da açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışmaların büyük bir kısmına da “Düşünme ve Etkinliğin Sosyal Temelleri” (1986) isimli kitabında yer vermiştir. Bandura 1963'te Walters ile yayımladığı, Sosyal Öğrenme ve Kişilik Gelişimi adlı kitabında sosyal öğrenme teorisinin sınırlarını genişletmiştir. 1970'e gelindiğindeyse Bandura, sosyal öğrenme teorisinde önemli bir öğenin eksikliğini fark etmiştir. Bu eksiklik öz-yeterliktir ve Bandura 1977'de “Öz-yeterlik: Davranışsal Değişim

Teorisinin Birleştirilmesine Doğru (Self-efficacy: towards unifying theory of behavioral change)” isimli çalışmasında öz yeterliğin eksikliğinden bahsetmiştir. (Pajares, 2002).

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme kuramının dayandığı altı ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler; karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinism), sembolleştirme kapasitesi (symbolizing capability), öngörü kapasitesi (forethought capability), dolaylı öğrenme kapasitesi (vicarious capability), öz düzenleme kapasitesi (self-regulatory capability) ve öz yargılama kapasitesi (self-reflective capability) şeklinde sıralanmıştır (Senemoğlu, 2005).

Bandura (1997) karşılıklı belirleyicilik ilkesinde (reciprocal determinism), bireysel faktörlerin davranış ve çevre açısından birbirini etkilediğini ve bu durumun ise bireyin gelecekteki davranışını belirlediğini savunmuştur. Buna göre, davranış çevreyi, çevre de davranışı değiştirebilmektedir. Ayrıca çevre bireyin özelliklerini değiştirebildiği gibi bireyin özellikleri de çevreyi değiştirebilmektedir. Bandura (1997), bireyin kişisel özelliklerinin, davranışlarının ve bulunduğu çevrenin etkileşim içinde olduğu görüşünü savunmuştur. Kişinin inancı, amaçları onun davranışını oluşturmakta, bu davranışların sonucundaysa kişilik özellikleri etkilenmektedir. İnsan sosyal bir varlık olduğu için bulunduğu ortam ve çevreden etkilenir. Yani kişinin davranışı hem bulunduğu çevreyi etkilemekte hem de çevreden etkilenmektedir. Bandura, davranışın kökenini bireyin içten ve dıştan gelen inançlarıyla meydana gelmiş bir öz-denetleme mekanizması tarafından hareket geçirilmekte olduğunu ve insan davranışlarının çevre ve sosyal ortam bağlamında etkilenen ve etkileyen bir niteliğe sahip olduğunu dile getirmektedir. (Senemoğlu, 2005). Sonuç olarak, bireyin gelecek davranışları çevre, davranış ve kişisel özellikleri tarafından belirlenmektedir. Bu karşılıklı etkileşim şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Karşılıklı belirleyicilik (Senemoğlu, 2005, s.224'den alınmıştır.)

Sembolleştirme kapasitesine (symbolizing capability), göre bireyler dünyayı bilişsel temsilciler yoluyla sembolik olarak algırlar. Yani, bireyler dil ve düşünme becerisi sayesinde geçmişi hafızasında tutmakta geleceği ise test edebilmektedir. Daha açık bir ifadeyle bireyin düşünceleri sonraki davranışları etkilemekte veya onlara neden olmaktadır. Öngörü kapasitesiyse (forethought capability) düşünmenin davranışı sergilemeden önce geldiğini yani bireyin geleceğe dair plan yapabilme kapasitesini gerektirir. Dolaylı öğrenme (vicarious capability) kapasitesinde ise birey başkasının davranışını gözlemleyerek öğrenir. Öz düzenleme kapasitesi (self-regulatory capability) bireyin sergilediği davranışı kontrol altına alabilme yeteneğiyle ilgilidir. Öz yargılama kapasitesiyse (self-reflective capability) bireyin kendisiyle ilgili görüş, düşünce ve yargısıdır (Senemoğlu, 2005).

Öz-yeterlik inançlarının üç boyutu vardır. Bunlar; öz-yeterlik gücü, seviyesi ve genellenebilirliğidir. Bireyin hedeflediği işin kolay ya da zor olması ve onun içinde olduğu durumlardaki şartlar sahip olunan öz-yeterlik inancının düzeyini etkilemektedir. Öz-yeterliğin genellenebilir boyutuysa, kişinin hedefleri için yaptığı işin benzer olmasına, bilişsel, duyuşsal, davranışsal yönden becerilerine, durumların ve olayların özelliğine, davranışı ortaya koyan bireyin kişilik özelliklerine bağlıdır. Bandura (1997) kişinin öz-yeterlik inancı, psikolojik dört temel süreç olan; seçim süreci, motivasyon süreci, duygusal süreç ve bilişsel süreçlerden etkilenmektedir. Öz-yeterliliğin güçlük durumuysa, kişi hedeflenen işi gerçekleştirme konusunda zorluklara ve başarısızlıklara ne kadar dayandığıyla ilgilidir. Yani, kişide yeterlik duygusu ne oranda güçlüyse o oranda başarılı olma olasılığı vardır. Buna ek olarak Aşkar ve

Umay'a (2001) göre öz-yeterlik inancı yeterli düzeyde olan birey zor olan işler de bile başarılı olmak için azim ve sebat gösterir, olumsuzluk karşısında hemen vazgeçmez. Kişinin öz-yeterliği düşükse, karşılaştığı problem karşısında streslidir, gergindir ve bu şekilde de karşılaştığı problemin üstesinden gelemez. Yani problem çözme ve düşünme becerilerini etkin olarak kullanamazlar.

Bandura'nın bu kuramı eğitim üzerinde oldukça önemli bir yere sahiptir ve son yıllarda öğretmen eğitimi konusu ve öğretmenlerin, öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin sahip olması gereken öz-yeterlik inançları konusundaki yapılan araştırmalarda önemli bir artış olmuştur. Öz-yeterlik inançları konusunda yapılan araştırmalar sayesinde öğretmen ve öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin alanlarına yönelik davranışları daha net, anlaşılır hale gelebilmektedir. Yani bireyin öz-yeterlik inancı onun davranışlarını doğrudan etkileyebilmektedir (Kurbanoglu, 2004).

Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inancı, meslek yaşamında karşı karşıya geleceği sorunların üstesinden gelmesine de yardımcı olur. Böylelikle sahip olunan öz-yeterlik inancı bireyi mesleki açıdan motive ederek başarılı olmasına da katkıda bulunur. Başka bir ifadeyle, birey amacına ulaşmak için öz-düzenleme, öz-güven ve öz-yeterliğe sahip olması bireyin yapacağı meslekte başarıya ulaşmasını sağlayacaktır (Yılmaz, Yılmaz ve Türk, 2010). Bandura'ya göre (1997) eğer öğretmenin öz-yeterlik inancı yüksekse, karşısına çıkan problemle kolaylıkla başa çıkar, amaca ulaşmak için ısrarcı olur ve başarısızlıktan korkmaz. Bıkmaz'a göreyse (2002) birey güçlü bir öz-yeterlik inancına sahipse kişisel başarı ve mutluluğu artar, amaçlarına ulaşma konusunda gayretli, sabırlı ve esnektir. Aksi durumdaysa, birey herhangi bir sorunla karşılaştığında stres ve endişe içerisinde kalır. Buna ek olarak, Schunk ve Meece'nin (2005) yaptığı araştırmaya göre, öğrenme düzeyleri eşit olan bireylerin öz-yeterlik inançlarına bakıldığında, öz-yeterlik inancı yüksek olan birey, yeniliklere ve öğrenmeye açık, olumsuzluklar karşısında ısrarcı ve azimlidir; öz-yeterlik inancı düşük olan

bireyse olumsuzluklar karşısında ısrarcı olmaz, durumu kabullenir. Görüldüğü üzere öz-yeterlik bireyin motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Schunk'a (1991) göre öz-yeterlik inancını kişinin etkinlik seçimini, başarı durumunu, sarf ettiği çabayı ve düzeyini doğrudan etkilemektedir. İnancına ve yeteneklerine ilişkin şüphe duyan öğrenciler, yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğrencilere göre, okul öğrenmelerine daha zor uyum sağlamakta ve daha düşük başarı göstermektedir. Bandura, bireyin sahip olduğu bilgi ve beceriyi en etkin biçimde kullanabilmesi için öncelikle bu konuda kendine güvenmesi gerektiğini savunmaktadır (Pajares, 2002). Bandura bir işi gerçekleştirebilmek için gerekli beceriler ve teşvik olmadığında, öz-yeterliğin gelecekteki başarıları yordamasının mümkün olmayacağını ifade etmiştir (Bandura, 2006).

Bandura, öz-yeterlik algısını etkileyen en önemli faktörlerden bir diğerininse deneyim olduğu ve bireyin deneyimi, bilgisi ne kadar yüksekse öz-yeterlik inancı da o oranda olacağını savunmaktadır. (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Bunun yanında Bandura görüşünde doğrudan deneyimle öğrenilecek olan her şeyin gözlemlerle de öğrenilebileceğini öne sürmüştür. Ayrıca rol modeller, yüksek statüye sahip, yetkin, saygın ve güçlü olduklarında etki alanları da o oranda fazla olmaktadır. Eğitim açısından bakıldığında öğretmenler gerek öğrenci gerekse de çevre için etkileyici modeller olmaktadır. Eğer rol model etkiliyse taklit edilmesi öğrencilerin yararına olacaktır. Yani öğretmenler öğrenci için davranış modeli de olabilmektedirler. Öğrenci öğretmenin tutum ve davranışlarını içselleştirerek bir öz-değerlendirme standardı oluşturur. Eğer öğrenci kendi standartında davranış kazanırsa bu onun için pekiştirici olurken, aksi bir durumdaysa itici bir etmen, ceza oluşturur. Bandura, Gestalt kuramcıları ve Tolman için içsel pekiştirmenin dışsal pekiştirmeden daha önemli olduğunu savunmuşlar ve Bandura dışsal pekiştirmenin öğrencinin motivasyonunu düşürebileceğini belirtmiştir (Adank, Hagoort, Bekkring, 2010). Belirtilen açıklamalardan anlaşıldığı üzere öz-yeterlik için salt bilgi yeterli olmayıp deneyimlerin de önemli bir yer

tuttuğu görülmektedir. Uygulanan eğitim programları da bu durumu göz önünde bulundurarak deneyimleri arttırmaya yönelik faaliyetler yapmalıdır.

Türk'ün (2009) belirttiğine göre, günümüzde yapılan öz-yeterlik inançları Bandura'nın çalışmasından farklı olarak, kişiliğin özelliğine, amaca has ve farklı ortama göre genellenebilir olarak incelenmiştir. Bunun sonucu olarak öz-yeterlik, alana özel yeterlik, göreve özel yeterlik ve genel yeterlik olarak sınıflandırılmaktadır.

Alana özel yeterlik. Bandura'ya göre birey sahip olduğu öz-yeterliği benzer durumlara transfer edebilmelidir. Bu yönüyle alana özel yeterlik, bireylerin yaşamındaki çok çeşitli durumlara genellenebilir. Diğer bir ifadeyle gündelik yaşamdan, iş yaşamına kadar çok farklı zamanlarda bireyler belirli bir alana özgü geliştirdikleri öz-yeterliklerini kullanabilirler. Ayrıca alana özel yeterlik, kişinin dış dünyaya yönelik görevlerini, haklarını içeren ve onun sosyal olarak davranışlarını ortaya çıkaran roller açısından da ele alınabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin sahip olduğu öz-yeterlik inançları geniş bir yelpazede incelenebilmektedir (Işık, 2001).

Göreve özel yeterlik. Bandura, yeterlik inançlarının ortamsal olduğunu savunmaktadır. Başka bir ifadeyle, öz-yeterlik kişiliğe yönelik bir niteliğe sahip olmayı göstermez. Göreve özel yeterlik, bireyin öz-yeterliğini amaçlanan görevler üzerinden açıklamaktadır. Örneğin, oyunculuğa ilişkin bireyin kendisine verilen rolü etkili bir şekilde canlandırabilmesi becerisi bu duruma örnek gösterilebilir (Işık, 2001).

Genel yeterlik. Genel yeterlik inancı bireyin farklı ortamlardaki performansı için belirleyici etkisi olan anahtar yeterliklere dair inancı olarak tanımlanabilir (Işık, 2001, s.11).

Öz-yeterlik algısını etkileyen faktörler. Bireyin gelişim sürecine paralel olarak öz-yeterlik inancı da gelişmektedir. Bandura (1994, s.14-15) “öz-yeterliğin; bireyin fizyolojik ve

duygusal durumu, doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler ve toplumsal onay” gibi dört ana kaynağa sahip olduğunu belirtmiştir.

Bu öğelerden ilki olan doğrudan deneyimlerin kişinin öz-yeterlik algısı üzerinde etkisi fazladır. Doğrudan deneyimler bireyin kendi başına başarılı olduğu görevlerden elde etmiş olduğu deneyimi ifade etmektedir. Bireyde yüksek bir öz-yeterliğin oluşmasında yaşantıların yani doğrudan deneyimlerinin etkisi büyüktür. Bu deneyimler yüksek öz-yeterlik inancının oluşmasının yanında tam tersi bir etkide oluşturabilir. Ayrıca bireyin geçirdiği başarılı deneyimler ödül veya pekiştirme etkisi yaparak bu gibi benzeyen davranışların gerçekleştirilmesinde de güdüleyici bir etki oluşturabilir. Kişi geçirdiği yaşantı sonucunda yaşadığı deneyimin kendi içinde değerlendirir ve bunu karşılaşılabilecek benzer durumlar için uyarlayabilir (Bandura, 1994).

Bireylerin öz-yeterliğin gelişmesinde sadece bireyin doğrudan yaşadığı yaşantılar değil dolaylı olarak elde edilen yaşantılar da etkilidir. Dolaylı yaşantılar, başka bireylerin geçirdiği yaşantıları içermektedir. Bireyin çevresindeki rol modeller ve onların yaşantıları bireyin yeterliğinin oluşmasında etkilidir. Birey model olarak benimsediği kişinin başarı veya başarısızlığını kendisine uyarlayabilir. Model aldığı kişiyi kendisiyle özdeşleştirerek, onun başarılarını gözlemler ve kendisinin de başarılı olacağına inanır. Özetle bireyin başarılı olduğu deneyimler öz-yeterlik algısını yükseltirken, yaşadığı olumsuzluklarsa öz-yeterlik algısını düşürebilmektedir (Bandura, 1997).

Bandura’ya (1997) göre, tüm bunların yanında kişi öz-yeterlik inançları geliştirilirken çevresinden aldığı tepkilerden de etkilenmektedir. Birey çevresinde aldığı sözel mesajlar, teşvik edici sözler veya öğütler nedeniyle yapacağı işte kişisel yetersizliklerini düşünmeden işi başarmak için büyük bir çaba saf eder ve böylece işin üstesinden başarıyla gelirse öz-yeterliği güçlenir. Bu durum bireydeki öz-yeterlik inancının değişmesine neden olabilmektedir. Birey bir eylemi yapmadan önce yüz yüze geleceği olumsuz bir durumda

çevresinde bulunanların söylemlerinden etkilenebilmektedir. Buna bağlı olarak Pajares (2002) çevrenin bireye verdiği olumsuz değerlendirmelerin bireyin öz-yeterlik algısını düşürdüğünü savunmuştur. Özetle birey amaca ulaşma konusunda güçlükle karşılaştığında çevreden aldığı dönütler kişinin öz-yeterlik algısını olumlu veya olumsuz etkileyebilir.

Bireyin fiziksel ve duygusal özellikleri onun sahip olduğu yeteneğine dair düşüncelerin oluşmasında etkilidir. Yani onun duyuşsal özellikleri ve duygusal tepkileri bir işi başarma konusundaki öz-yeterlik inancına etki edebilmektedir. Örneğin birey kendini ruhsal ve fiziksel olarak iyi hissederse amaçladığı işte başarılı olacaktır. Aksi bir durum söz konusuysa bireyin bilgi, beceri ve yeteneklerine yönelik inancı azalacaktır (Bandura, 1997). Bu da göstermektedir ki bireyin ruhsal ve fiziksel durumu onun öz-yeterlik inancına olumlu ya da olumsuz şekilde tesir etmektedir.

Kişinin öz-yeterlik inancı belirlenen amaca ulaşmada sarf edilen gayreti de etkilemektedir. Başka bir ifadeyle kişinin amaca ulaşmada zorluklarla yüz yüze kalması onun başarı veya başarısızlık karşısında nasıl bir tepki vereceğini göstermektedir (Bıkmaz, 2004a). Tüm bunlara bakıldığında en güçlü faktörün kişinin doğrudan yaşadığı deneyimler olduğunu görmekteyiz.

Öz-yeterliliği harekete geçiren süreçler. Bandura kişinin öz-yeterliğinin onun akademik performansını etkilediğini görüşünü savunur. Ona göre öz-yeterlik iki farklı yapıdan meydana gelmektedir. Bunlar: sonuç beklentisi ve öz-yeterliktir.

Sonuç beklentisi, bireyin gerçekleştireceği bir davranış sonucunda meydana gelecek sonuçlar konusundaki inancıdır. Gerçekleştirilecek göreve etki eden kişinin kendi yeterlik durumuyla ilgili inancı ifade etmektedir (Bandura, 1997). Birey bir konuda amacına ulaşırken konuyla ilgili düşüncelerini harekete geçirir. Yani, birey bir işi gerçekleştirebilmek için sahip olduğu yeteneğe güveniyorsa o işte başarılı olacağına inanır ancak bir işi gerçekleştirmek için gerekli olan yetenek ve becerilerine güvenmiyorsa o işte başarısız olacağını düşünür.

Bandura'ya (1994, s.2-3) göre “bireyde öz-yeterliği harekete geçiren birtakım süreçler vardır. Bunlar; bilişsel süreç, seçim süreci, duygusal süreç ve motivasyon sürecidir.”

Bilişsel süreç. Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik algısı bilişsel süreçlerden etkilenir. Bireyin kendine olan yeterliği, sonuca yönelik düşüncelerin belirlenmesine neden olabilir. “Bireyin öz-yeterlik inancı fazlaysa hedeflediği amaca başarılı bir şekilde ulaşacağını düşünür” (Bandura, 1994, s.4). Tam tersi bir durumdaysa birey aklında sürekli başarısızlık senaryoları kurar. Birey sahip olduğu öz-yeterlik bilişsel süreçlerle davranışa yansımakta ve onun yaşamına dair birtakım çıkarımlarda bulunarak hayatını düzenleyip kontrol altına almasına yardımcı olacaktır (Barut, 2008).

Duygusal süreç. Bandura'ya göre (1994, s.5) bireylerin “öz-yeterlik inancını bazı durumlarda stres, kaygı gibi duygusal faktörlerden etkilenmektedir.” Yani bireyin öz-yeterliği yüksekse bireylerin stres ve kaygı düzeyi de düşük olduğu için amaçlarını gerçekleştirme konusunda daha ısrarcı ve başarılıdırlar. Örneğin, kişinin öz-yeterlik inancı yüksekse karşılaştığı problem karşısında daha cesaretli, sakin ve inatçıdır. Ancak kişinin öz-yeterlik inancı düşükse karşılaştığı problem karşısında stres ve kaygı düzeyi daha yüksek olacaktır.

Motivasyonel (Güdülenme) süreç. Bandura'ya (1994, s.4) göre, “öz-yeterlik inancı, motivasyonun öz-düzenlenmesinde önemli bir etkendir. Ayrıca çoğu kişi için motivasyon bilişsel süreçlerden etkilemektedir.” Yani birey kendini motive ederek yordama kapasitesiyle davranışlarını geleceğe yönelik kılavuzlar. Bunun dışında birey gerçekleşebilecek durumlarla ilgili olarak düşünceler oluşturur ve böylelikle olası davranışların, olası sonuçlar doğuracağını öngörür. Belirlediği amaçlar doğrultusunda tasarlanmış hareketlerin yönlerini çizebilir. Örneğin, bireyin kendi yetenek ve bilgisine dair güveni fazlaysa karşılaştığı problemi zmek

için sebat, gayret gösterir ve sorunun üstesinden gelebilir. Tam tersi bir durumdaysa, birey daha az gayret, sebat göstererek kolayca o işten vazgeçebilir.

Seçim süreci. Bandura'ya (1994, s.7) göre “bireyin öz-yeterliğini etkileyen başka bir faktörse, seçim süreçleridir. Kişi bir işi başaramayacağını düşünürse şayet bu işten kaçma, kaçınma davranışı gösterir, ama o işi başarabileceğine inanır ve gerekli ortamı hazırlarlarsa o işin üstesinden gelebilir.” Başka bir deyişle, birey kendine, bilgisine ve yeteneklerine güveniyorsa, zor bir işle karşılaşsa da o işten kaçmak yerine, o işi başarmak için elinden geleni yapar. Bu durum ise bireyin amacına ulaşmada ne kadar karalı olduğunu göstermektedir. Ayrıca kişi bulunduğu çevrenin hem ürünü hem de üreticisidir ve bulunduğu ortamı seçerek kendi geliştirir. Öz-yeterlik inancı da, seçim süreci aracılığıyla kişinin tercihlerine kılavuzluk eder. Bu nedenle, kişisel öz-yeterlik inancı, bireyin yer alacağı etkinlik türlerini ve seçtiği çevreyi etkileyerek, bir anlamda onun hayatını yönlendirmesine yardımcı olabilmektedir. Bireyler, bir yandan üstesinden gelme kapasitelerini aştığını düşündükleri eylemlerden ve durumlardan kaçınırken diğer yandan da kendi kapasitelerini yeterli buldukları durumları kasıtlı olarak seçerler. Bazense, zor olduğunu düşündükleri eylemlerde, çok istekli olmalarından dolayı yer almaktan kaçınmazlar. Böylelikle birey yaptığı seçimlerle; farklı yeterlikler, ilgi ve yaşam alanları içeren sosyal yapılar edinebilir (Bandura, 1995).

Eğitim alanında öz-yeterlik inancı. Öz-yeterlik kavramı öncelikle psikoloji alanında ardından birçok alanda kullanılmakla beraber son yıllarda eğitim alanında yoğun bir şekilde kullanılmış ve konuyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Öz yeterliğin eğitim alanında kullanıldığı araştırmalar: öğretmenin sahip olduğu öz-yeterlik inancının eğitim sürecinde gerçekleştirdiği çalışmalar ve öğrenme ürünlerine olan etkisi, kişinin öz-yeterliğinin seçtiği alana ve mesleğine yönelik etkisi ve öz yeterliğin akademik başarıya ve performansa yönelik etkisi olarak üç bölümden oluşmaktadır (Pajares, 2002).

Zimmerman (2000) akademik öz yeterliği, bireyin kendi başına akademik anlamda bir işi başarabileceğine yönelik inancı olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle öğrencinin akademik yeteneklerinin farkında olması ve amaca ulaşma konusunda sahip oldukları kapasitesine yönelik yargıları şeklinde tanımlanabilir. Kişinin performansındaki farklılıkları, öğrenme yöntem ve metotları akademik öz-yeterliği etkileyebilir. Ayrıca, akademik öz-yeterlik inancı Schunk (1991) tarafından, kişiye verilmiş akademik görevi başarıyla yerine getirebilme konusundaki algısı olarak tanımlanmıştır. Schunk yaptığı araştırmada akademik başarının kişinin performansını, başarısını önemli derece etkilediği belirtilmiştir. Akademik öz yeterlik amaçlanan hedefe zor veya kolay yoldan ulaşabilme konusundaki düşünce olarak ifade edilebilir. Yani bazı kişiler zorlukların üstesinden gelirken bazılarıysa ulaşılması kolay görevleri seçerek bunu en iyi şekilde yapacaklarına inanırlar. Buradan anlaşıldığı üzere akademik öz-yeterlik duruma göre değişiklik gösterebilmektedir. Bıkmaz'ın (2004a) aktardığına göre, akademik başarı ve performansı etkileyen birtakım faktörler vardır. Bunlar: geri dönüt, model alma ve hedef koymadır. Bu faktörler kişinin akademik başarı ve performansına olumlu yönde etki etmektedir.

Eaton ve Dembo'nun (1996) yaptığı çalışmada bireyin akademik başarıdaki korkusunun kaynağı irksal ve kültürel etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan başka Bandura, yaptığı araştırmalarda bireyin ailevi durumunu, eğitimini, farklı durumlara karşı adaptasyonunu ve gelişimini incelemiş bunun sonucundaysa, bireyin öz-yeterlik inancında duygusal durum, sosyal yaşantı ve çevresel faktörlerin etkisi altında olduğu bulunmuştur. Yani bireyin yetenek, başarı ve bilgisi öz-yeterlik düzeyinin artmasında etkili olmaktadır (Bandura, 1995). Özetle kişinin öz-yeterlik inancını olumsuz olarak etkileyen etmenlerin arasında çevresel ve kültürel değişimler yer aldığı söylenebilir.

Zimmerman (1995) tarafından akademik öz yeterliğin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır: (1) Öz-yeterlik kişinin fiziksel veya psikolojik birtakım özelliklerinin yanında

bir işi gerçekleştirmeye dair yargılarından da etkilenmektedir. (2) Yeterlik inancı, çok boyutlu bir özelliğe sahip olarak her alanda değişiklik gösterebilir. Örneğin, matematik öz-yeterlik inancı, Türkçe öz-yeterlik inancından farklı olabilmektedir. (3) Öz-yeterlik inancı ölçümleri şartlardan etkilenmektedir. Birey, işbirliğinin öneminin vurgulandığı sınıfa nazaran yarışmacı bir sınıfta öğrenmeye dair öz-yeterlik inancı daha düşük bir düzeyde olabilir. (4) Öz-yeterlik düzeylerini belirlerken, gözlenen davranışları belirlemek amacıyla doğru ölçütler seçilmelidir. Bunları mukayese etmede farklı bazı kriter veya normlar dikkate alınmamaktadır.

Kişinin akademik öz-yeterlik inancı alan ve meslek tercihlerine doğrudan etki etmektedir. Bu durumu, onun seçtiği çalışma alanında kendini iyi ve yeterli hissetmesine yardımcı olacaktır. Kişi alan ve meslek tercihi yaparken öz-yeterliklerini göz önüne alarak seçimde bulunmalıdır. Böylece birey hem alanında kendini yeterli hisseder hem de yaptığı işten haz alır.

Öğretmen öz-yeterlik inancı ve öğretmen yeterliği. Öğretmen, toplumların gelişmesinde aktif rol oynamanın yanında eğitim-öğretim için vazgeçilmez bir unsurdur. Yurdagül, Erdem ve Seferoğlu (2010) iyi öğretmeni, mesleki ve kişisel olarak sürekli kendini geliştiren, alanıyla ilgili olanakları değerlendiren ve uygulayan kişi, olarak tanımlamıştır. Öğretmenin eğitim-öğretimin nitelik ve düzeyine etkisi azımsanmayacak oranda büyüktür. Değişen ve gelişen dünya şartlarında öğretmene düşen görevler artmakta salt alanlarına ait görevleri yerine getirmenin yanı sıra görevini yerine getirebilecek öz-yeterlik inancına da sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmen öz yeterliği, alanında başarılı olması ve öğretme faaliyetini başarıyla gerçekleştirebilmek için gerekli inanç olarak tanımlanabilir(Kurtuldu, 2010; Atıcı, 2000). Kurbanoğlu'na (2004) göre öğretmen öz yeterliliği, öğrencilerin başarılarına etki etme yeteneği ve öğretmenin süreç içerisindeki etkinliği olarak tanımlanmıştır. Ashton'un (1984) belirttiği üzere öğretmen öz yeterliği öğrenciyi, onun başarı ve güdülenmesini etkileyebilmesine yönelik inancıyla ilgilidir. Başka bir ifadeyle, öğretmenin

sahip olduğu öğretim öz-yeterlikleri, bunları öğrenciye aktarma, öğrencinin de bu süreçte güdülenmesi sağlayabilme konusundaki yeterliği olarak ifade edilebilir.

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenin alanda gösterdiği çaba, sebat ve hedeflediği amaçlara ulaşma durumu olarak ifade edilebilir. Ayrıca öğretmen öz yeterliği ile öğrenci öz yeterliği ve becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere öz-yeterlik inancı fazla olan öğretmenlerin, mesleki doyumları artacak ve mesleklerine daha da bağlanacaklar, amaçları doğrultusunda planlama ve bunu gerçekleştirme aşamasında başarılı olmakla beraber, yeni ve farklı düşüncelere, bilgilere açık olacaklardır. Bunun sonucundaysa eğitim-öğretim ortamı yani öğrenciler olumlu yönde etkilenecektir. Buna ek olarak öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarının karşılamada bireysel farklılıklara göz önünde bulundururlar, mesleğini severek hevesle yerine getirirler ve karşılaştığı olumsuz bir durumdan etkilenip vazgeçmezler, azimlidirler (Ashton, 1984).

Öz-yeterlik inancı fazla ya da az olan öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları yöntem, teknik, sınıf atmosferi, oturma düzeni, dönüt ve düzeltme gibi durumlar arasında farklılıklar vardır. Bu değişkenler, bireyin başarı ve motivasyonunu önemli ölçüde etkilenmektedir. Bandura, öğrencinin bilişsel olarak gelişimini amaçlandığı öğretim sürecinin meydana getirilmesinde, öğretmenin sahip olması gereken öz-yeterlik inancının önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2004; Yavuzer ve Koç, 2002). Böylece öğretmen mesleğini yerine getirmekten haz alırken, öğretimin kalitesini ve öğrencilerin başarısını da doğrudan arttırmaktadır.

Öğretmenler okul çatısı altında bağımsız değildir. Okuldaki personel, okul kültürü, diğer öğretmenler ve öğrencilerle sürekli olarak iletişim halinde ortak hareket eder. Okul, öğrencilerin kişisel özelliklerinin veya yeteneklerinin oluşmasında ve gelişmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca, okul öğrencinin toplumda faal ve iletişim halinde olacağı, bilgi, beceri ve yeteneklerini arttırdığı bir ortam olma özelliğine de sahiptir. Öğrencinin bilgi, beceri

ve yaşantıları ne kadar artarsa öz-yeterlik duygusu da o oranda gelişebilir. Öğretmen sınıf ortamında yapılan öğretim etkinliklerinde, öğrencileri birbirlerine göre karşılaştırdığında, bu durum öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu durum özellikle bilgi ve yeteneği az olan öğrencilerin öz-yeterlik inançlarına olumsuz yönde etki edebilir. Eğer öğretmenler öğrencilerin bireyselliklerine dikkat ederse onların öz-yeterlik inançlarının gelişmesine yardımcı olur.

Ashton ve Webb (1986) öğretmen öz-yeterlik inancı konusunda kendinden önce yapılan araştırmaları, ölçekleri ve Bandura'nın sosyal öğrenme teorisini temel almışlardır. Gibson ve Dembo 1984 yılında öğretmenlerin öz-yeterliklerini belirlemek için ölçek çalışması yapmışlar fakat yapılan çalışmanın bazı kısımları zayıf bulunmasına karşın bu ölçek uzun süre değişik alanlarda öğretmen öz-yeterliklerini ölçmekte kullanılmıştır (akt. Schmitz ve Schwarzer, 2000). Ardından Schmitz ve Schwarzer (2000) Bandura'nın teorisine temellendirdikleri öğretmenlerin öz-yeterliğini ölçecek bir ölçek geliştirmişlerdir. (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Ülkemizde yapılan çalışmalarda öğretmen öz-yeterlik inançlarını değerlendirmeye yönelik araştırmalar sınırlı sayıda olmakla beraber son yıllardaysa, bu araştırmaların sayısı artmaktadır. Ancak alana yönelik öz-yeterliğin ölçülüp değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olduğu görülmektedir. Ayrıca öz-yeterlik inancı genel konuya odaklanmak yerine spesifik konulara da odaklanmalıdır (Diken, 2004; Bıkmaz, 2004b).

Öğretmen yeterliği, öğretmenin görevi kapsamında belli bir bütünlüğü olan, kendi içinde belirlenen basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla işbirliği yaparak farklı görev ve sorumlulukların yerine getirilmesini sağlayan, sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, alt görevler şeklinde tanımlanmıştır (MEB ÖYGM, 2009). Yani yeterlik kişinin bir işi gerçekleştirebilmesi için işin gerekli olan bilgi, beceri ve davranışa sahip olması şeklinde

açıklanabilir. Öğretmenlik mesleği söz konusu olduğundaysa yeterlik, alanının mesleğe yönelik bilgi, beceri ve davranışların yanı sıra tutumlarında önemli bir yeri olduğu görülmüştür. Programa bakıldığında öğretmenlik mesleğinin gerekleri üç alan olarak belirlenmiştir. Bu üç alan; genel kültür, mesleki alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi şeklindedir. Öğretmenliğe yönelik bu yeterlik bilgileri öğretimdeki basamaklara göre bakıldığında mesleki alan bilgisinin oranı sabit kalmakta, üst basamaklardaysa genel kültür alanının oranı azalmakta ve öğretmen meslek bilgisi oranıysa artmaktadır (Celep, 2004).

Bireyin öğretmenlik mesleğini başarıyla yerine getirebilmek için mesleki alana ait genel bilgi, beceri ve davranışlara sahip olması son derece önemlidir. Çünkü öğretmenin, mesleğinde sergilediği davranışlar, öğrencileri için düzenlediği sınıf ortamı, öğretim stratejileri öğretimin kalitesini ve dolayısıyla öğrencilerin başarısını etkileyebilir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için alanda yeterli bilgiye sahip olması, bu bilgiyi öğrenciye en iyi şekilde aktarabilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesinde öğretmenlerin lisans eğitimi içerisindeyken aldıkları uygulamalı dersler, onların meslek hayatları için önemli bir yere sahip olmakla birlikte mesleği tanımlarına da yardımcı olacaktır. Ancak salt bu yeterli olmamaktadır. Öğretmenlerin hizmetten önce yeterli olabilmesi için öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin pratik ile iç içe olması gereklidir. “Yapılan araştırmalarda, öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin hizmet önce mesleki bakımdan öz-yeterliliklerinin yüksek bulunmasına karşın, mesleğe başlamalarının akabinde öz-yeterliliklerinde düşme meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır” (Celep, 2004, s.28-29).

MEB tarafından öğretmen yeterlikleri; kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenme ve gelişimi izleme-değerlendirme, okul, aile ve çevre ilişkileri, program ve içeriğe dair bilgiler şeklinde belirlenmiştir (MEB ÖYGM, 2009).

Öğretmenler öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını arttırmak amacıyla bireysel farklılıklara dikkat ederek öğretim yöntem, strateji ve ortamını buna göre düzenlemeli, etkinlikleri buna uygun olarak planlamalıdır (Senemoğlu, 2005). Bıkmaz (2004b) öğretmenlerin öz-yeterliliğini arttırmak için bazı önerilerde bulunmuştur. Öğretmenler, öğretim ortamı içerisinde iyi bir rol model olmalı, sergiledikleri davranışlarda hata yapmışlarsa bunu kabul edip düzenlemeler yaparak öğrencilere yanlış yapılabileceğini ve bunu kabul edilip düzeltmek için neler yapılması gerektiğini göstermelidirler. Ayrıca öğretim ortamını ve stratejilerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenleyerek öğrencileri süreçte aktif kılarak öz-yeterlik kazanmaları sağlamalıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin okulda oluşturduğu öğrenme ortamı öğrencinin güdülenmesi ve öz-yeterliliğinin artması yönünde düzenlenmelidir. Ayrıca öğretmenler öğrenme süreci içerisinde öğrencilere geri bildirimlerde bulunmalıdırlar.

Yukarıda genel olarak öğretmen yeterlikleri verilmiştir. Buna ek olarak sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri MEB, ÖYGM (2009, s.154-171) tarafından belirlenen Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri kitapçığında; “(1) öğrenme-öğretme ortamı ve bu ortamın gelişimi (2) izleme ve değerlendirme (3) bireysel ve mesleki gelişim-toplum ilişkileri (4) dil becerilerini geliştirme (5) bilimsel ve teknolojik gelişim (6) bireysel sorumluluk ve sosyalleşme (7) beden eğitimi ve güvenlik (8) sanat ve estetik” gibi yeterlik alanlarına yer verilmiştir.

Tablo 1, tablo 2, tablo 3 ve tablo 4’te sunulan sınıf öğretmenlerinin sanat ve estetik yeterlik alanları şöyle sıralanmaktadır: “(1) sınıf öğretmeni öğrencinin güzel sanatlar ile ilgili genel bilgilere sahip olma, (2) öğrenme ortamını estetik bakış açısına dikkat ederek düzenleme ve uygulamada yaratıcı düşünme becerilerini benimseme, (3) sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde aktif hale getirme ve (4) Atatürk’ün sanatın gelişimine verdiği önemi içselleştirmesini sağlama” (MEB, ÖYGM, 2009, s.161-162).

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Güzel Sanatlarla İlgili Alan Yeterlikleri

1- Güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olma		
Performans Düzeyleri		
A1 düzeyi	A2 düzeyi	A3 düzeyi
Güzel sanatların müzik, görsel sanatlar gibi çeşitli alanlarını tanır.	Güzel sanatlarla ilgili yayınları ve etkinlikleri izler, öğrencilerin bu yayın ve etkinlikleri izlemeleri için çaba gösterir.	Güzel sanatlarla ilgili yayın ve etkinlikleri tasarlayarak sergilenmesine öncülük eder.
Güzel sanatların nitelikli örneklerini etkinliklerde kullanır.	Öğrencilerin sanatsal etkinliklere ilgi duymalarını sağlayacak ortamlar düzenler.	Güzel sanatlarla ilgili çeşitli etkinliklere öğrencilerin bireysel ya da toplu katılımını sağlar.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Sanatsal Etkinlikleri Öğrenme Alan Yeterlikleri

2- Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme		
Performans Düzeyleri		
A1 düzeyi	A2 düzeyi	A3 düzeyi
Öğrenilenler ile sanat ve estetik arasında ilişki kurar.	Dans, yaratıcı drama ve müzik gibi etkinlikleri; öğrencileri güdüleme ve performanslarını geliştirmede kullanır.	Öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve veli katılımıyla sanatsal etkinlikler düzenler.
Öğrenme etkinliklerinde sanatsal niteliği olan eserlere ait fotoğraf, slayt gibi materyalleri sınıfa getirir.		

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamlarını Düzenlemeye Yönelik Yeterlikleri

3- Öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alabilme		
A1 düzeyi	Performans Düzeyleri A2 düzeyi	A3 düzeyi
Estetik bakış açısını dikkate alarak, sınıf ortamını öğrencileri ile birlikte düzenler.	Öğrencilerin materyal hazırlama sürecinde yaratıcılıklarının yanı sıra estetik bakış açısını da dikkate almalarını sağlar.	Öğrencilerin yaratıcılıklarının yanı sıra estetik bakış açısını da kullanarak hazırlamış oldukları materyallerin okul içinde ve dışındaki etkinliklerde yer almasını sağlar. Estetik bakış açısını okul ortamının düzenlenmesinde kullanır.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Atatürk'ün Sanatın Gelişimine Verdiği Önemi Açıklayabilmesine Yönelik Yeterlikleri

4- Atatürk'ün sanatın gelişimine verdiği önemi içselleştirmelerini sağlayabilme		
A1 düzeyi	Performans Düzeyleri A2 düzeyi	A3 düzeyi
Atatürk'ün sanatın gelişimine katkıları hakkında öğrencileri bilgilendirir.	Öğrencilerin, Atatürk'ün sanata yaptığı katkıları kavrayabilmeleri için etkinlikler düzenler.	Öğrencilerin, Atatürk'ün sanatın gelişimine verdiği önemle ilgili düşünce ve görüşlerini içselleştirebilmelerini sağlayacak etkinlikler düzenler.

Sanat Eğitimi ve İlkokulda Görsel Sanatlar Dersi

20. yüzyıl ve sonrasında bilim ve teknoloji alanında hızlı değişimlerin meydana gelmesi gerek eğitimi gerekse de sanat eğitimini doğrudan etkilemiştir. Bu bağlamda modern toplumlar, çağın gereksinimlerini ve değişimlerini yakalamak amacıyla yeni bilgiler oluşturan, üreten, özgün ve yaratıcı bireylere ihtiyaç duymaktadır. Böyle bir ihtiyaç ise bireyin salt zihinsel olarak eğitilmesi değil duyuşsal açıdan da eğitilmesiyle yani sanat eğitimiyle mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla bireylere ilkokul çağında verilecek olan sanat eğitimi son derece önem arz etmektedir.

Günümüzde çocuklar sürekli değişen ve gelişen bir dünyada büyümektedirler. Yaşadığımız yüzyıl teknolojik dönüşümler, öngörülemeyen global ekonomi, sosyalleşme ve iletişimin yeni formlarının yaygın olduğu aynı zamanda postmodern tüketici bir toplumda sivil toplumun öneminin anlaşıldığı bir süreci de beraberinde getirmektedir. Tüm bu koşullar içinde yaşadığımız ve çocukları eğittiğimiz dünya yeniden şekillendirilmektedir (Eryaman, 2007). Çocuklar postmodern tüketici toplumda sürekli olarak görsel imajlar ve sanal gerçekliklerin akınına uğramaktadırlar. Bu bakımdan onların görsel mesajları, nasıl eleştirel olarak analiz ettiği, çözümlediği, oluşturduğu ve görsel metindeki verilen mesajı nasıl anlamlandırdığı oldukça önem taşımaktadır (Riedler, 2016).

Bununla birlikte postmodern hareket çağdaş sanat eğitimi anlayışını da yakından etkilemiştir. Çocuklar postmodern toplumda büyürken popüler kültürün etkilerine yoğun olarak maruz kalmışlardır. Daha açık bir ifadeyle sürekli karşılaşılan görseller çocuklar tarafından eğlenceli ve ilgi çekici olduğundan fazlasıyla tüketilmektedir. Tam bu noktada sanat eğitimiyle, görsel sanat kültürünü yeniden ve doğru bir şekilde kullanmaya olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda sanat öğretmenleri özellikle de temel eğitimin ilk yıllarında sınıf öğretmenleri öğrencilerin popüler kültürü yoğun olarak tükettiğini kabul etmeli ve

onların gerek okul içi gerekse de okul dışı sosyal kimliklerini ve bireyselliklerini göz önünde bulundurmalıdır (Riedler, 2016).

Yukarıda sözü edilen açıklamalardan sonra sanat eğitiminin genel eğitimden ayrılamayacağını söyleyebiliriz. Bu açıdan öncelikle sanat kavramının literatürdeki tanımları gözden geçirilmeli ve bu konudaki bakış açısı sınıf öğretmenleri tarafından benimsenmelidir.

Ünver'e (2002) göre sanat, sanatçıyla izleyen arasında, toplumlar ve çağlar arasında bir iletişim aracıdır. Sanat, farklı kültürlerin bir araya gelerek biçimlendirdiği somutlaşmış bir halidir. Sanat, toplumların geçmişini anlattığı gibi bugünü de anlatacaktır. Şüphesiz ki yarınları da anlatmaya devam edecektir. Sanat bireyin geçmişteki var olan düşünce veya fikirlerini gelecekle buluşturduğu gibi, onun özünde var olan düşünceleri de açığa vurmasına yardımcı olur. Böylelikle de farklı ve çeşitli düşünceler ortaya çıkar. Ayrıca Erinç'in (1995) aktardığına göre, Picasso bu konuda, sanat ne değildir ki ya da bilseydim onu kendime saklardım demiştir. Artut'a (2009) göre sanat, insan ile doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişkinin dışavurumudur. Günümüzde sanatla ilgili olarak belirlenmiş birtakım görüşler yer almaktadır. Özsoy'a (2003, s.24) göre bu görüşler şu şekildedir: "Sanat, sanat yapmak içindir. Sanat, bir anlatımdır. Sanat, bir dünya kurmaktır. Sanat, toplumsal bir eleştiridir. Sanat, bir şeyi öznel kılmaktır. Sanat, bir anlatımdır."

Sanat eğitimi, bireye sanatın hayatımızdaki yerinin ve önemini algılayabilecek şekilde hazırlanan programlar sayesinde bireye farklı alanlarda beceri kazandıracak çalışmaları ve sanatsal yaratıcılığa yönelten bir eğitim sürecini ifade etmektedir. Ayrıca sanat eğitimi, bireyin duygu, düşünce, yetenek, özgünlük ve yaratıcılığını estetik bir seviyeye getirerek bu seviyede bir anlatım oluşturabilmek amacıyla verilen eğitim faaliyetlerini kapsar (San, 2003).

Kişinin sanata ilgi duyup sanatsal faaliyetlerde bulunması insani bir gereksinimdir. Sanat eğitiminde amaçlanan, kişiyi sanatçı olarak yetiştirmek değil, kişinin yaratıcılığını ortaya çıkarmanın yanı sıra, sanatı anlayan bir kişilik kazanmasını sağlamaktır (Yolcu, 2009).

Sanat eğitimi bireye salt uygulama yapmayı değil, estetik bir bakış açısını, bakmak ve görmek arasındaki farkı öğretir. Sanat eğitimi bireye fiziksel ve duygusal yönlerden desteklemekte ve aynı zamanda bireylere estetik bir bakış açısı, hoşgörülü olma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düzenli çalışma, disiplin, özgün teknik ve yöntemler geliştirme, araç-gereç, malzeme kullanımı ve bunları gerektiği gibi koruma gibi beceriler de kazandırmaktadır. Bu alan bireyin eğitim-öğretim hayatı boyunca sürekli bir gereksinim olmakla birlikte bilgi ve uygulama alanı da olmaktadır.

Dahası sanat eğitimi yöntem-teknik ve amaçlarıyla kişiye estetik bir perspektif kazandırmayı ve yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayan faaliyetleri (pratik, sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi) içermektedir. Birey sanat eğitiminin yardımıyla kendini rahatlıkla ifade ederken hem kendi hayatını hem de dünyayı anlamlandırır böylece kişilik gelişimi de olumlu yönde desteklenir. Ayrıca, değerlerine sahip, iyi bir vatandaş olan, kendi kimliğini keşfeden, çevresine duyarlı, araştıran, sorgulayan, inceleyen bireyler yetişmesine yardımcı olur. Buna ek olarak bireye entelektüel bir perspektif kazandırmanın yanında sosyal, duygusal ve görsel zekâsının gelişmesine de yardımcı olur. Ayrıca sanat eğitimcisi Read'e göre sanat eğitiminin amaçları: Sanat eğitimiyle duyguların anlaşılabilirliği sağlama, bireyin algılarını doğal yoğunluk içinde koruma, bireyin algı ve duyularının uyum içinde olması, bireyin zihinsel faaliyetleri anlaşılır hale gelmesi ve düşüncelerini istediği biçimde ifade edebilmesi şeklinde ifade edilmiştir (akt. San, 1979).

Sanat eğitiminin amacına uygun olması ve niteliğinin artması için birtakım öğeler vardır. Bunlar: Sanat eğitimi dersine ayrılan zaman, sanat eğitimcisinin nitelikli ve donanımlı olması, günümüz şartlarına uygun olarak programın esnekliği, sanat eğitiminin öneminin farkında olma ve amaçlara uygun olan ortam, araç-gereci kullanma gibi birtakım öğeler sanat eğitiminin amaca uygun olmasını ve niteliğinin artmasını sağlayan öğelerdir. Sanat eğitimi sayesinde öğrenciler özgür düşünebilme, özgün ürünler ortaya çıkarabilme ve görsel

okuryazarlık becerisi kazanır. Bunun yanında sanat eğitimi bireyin duygu, düşünce ve hayallerini bir ürüne çevirerek üretkenliğin ve yaratıcılığın hazzını yakalamasına yardımcı olur. Ayrıca sanatın esas ögesi anlatımdır ve ne tür sanat dalı olursa olursun birey ürettiği ürünü karşısındakine sunmayı amaçlar. Böylelikle birey sanat eğitimi sayesinde toplumla kaynaşarak iletişim halinde olur. Bunun sonucundaysa bireyin topluma dair değer yargısı ve eleştiri yapma yeteneğini geliştirir (Kırıñoğlu, 2002; Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Artut'a (2009) göre sanat eğitiminde amaç, kişinin içsel ve manevi biriktirdiklerinin sanat yoluyla açığa çıkarmaktır. Buna ek olarak kişinin bireyselliğini, sosyal ve duygusal durumunu da destekler. Çağdaş sanat eğitiminin amaçları, sanatsal faaliyetlerde bireyin yaratıcılık ve özgünlüğünün farkına varmasına yardımcı olma; bireyin öz-güven kazanmasını, kültürel ve toplumsal hayatta çevreye karşı daha sorumlu ve üretken olmasını sağlama; bireyi araştırmacı, eleştiren, hoşgörülü, özgür düşünebilen, yaratıcı ve üretici kişiliğe sahip olmasına yardımcı olma; bireyin dış dünyaya karşı daha duyarlı ve donanımlı olmasına yardımcı olma; bireyin görsel okuryazarlığına ve zekâsına etki ederek bu becerilerin gelişmesini sağlama; bireyin duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor faaliyetlerine bağlı olarak ona artistik anlamda beceriler kazandırma şeklinde ifade edilmiştir.

Görüldüğü üzere sanat eğitimiyle öğrencilerin yeteneklerini geliştirerek yaratıcı, üretken, öz güven sahibi bireyler olmaları hedeflenirken, onların yeni formları tanıyıp, doğru biçimde aktarması da sağlanır. Sanat eğitimi bireyi yaratıcılığa sevk ederek bilişsel ve duygusal yönden onun eğitimini tamamlar. Arnstine Donald "art education theories" 1985 tarihli kitabında: "İnsanoğlu duygusuz ve sadece beyniyle hareket eden bir canlı olsaydı, belki de sanat eğitimine ihtiyacı olmazdı. Fakat insan düşünen ve hissedilen bir canlıdır. İşte bu özellik, sanat eğitimini vazgeçilmez yapmaktadır. Kişinin duygularına ve düşüncelerine yani insani niteliklerine hitap eden öğrenme, bireyi topluma hazırlar ve ona başarı yolu açar." (akt. Erbay, 2000, s.27) sözleriyle bireyin sanat eğitimine olan ihtiyacını vurgulamıştır.

Sanat eğitiminin bazı ilkeleri vardır. Bu ilkeler şöyle belirtilmiştir. Her bireyde yaratıcılık vardır. Bireye verilen görsel sanatlar eğitimi onun yaş ve seviyesine uygun olmalıdır. Bireye verilen görsel sanatlar eğitiminde bireysel özellikler ve farklar dikkate alınmalıdır. Görsel sanatlar eğitimi dersleri ilgiyi yüksek tutacak oranda planlanmalıdır. Görsel sanatlar eğitimi dersinde zihinsel boyut göz ardı edilmemelidir. Görsel sanatlar eğitimi dersinin amacı bireye el beceri kazandırmak değil, bireyin yaratıcılığı ve üreticiliğini ortaya çıkarmaktır başka bir ifadeyle salt uygulamaya yönelik olmamalıdır. Görsel sanatlar dersinde değerlendirme ve eleştiri yaparken bireyin yaşı, seviyesi ve bireysel özellikleri dikkate alınarak yapılmalıdır (Gençaydın, 1990).

Kırıçoğlu'nun (2002) belirttiğine göre bireyin genel eğitiminde sanat eğitimi görsel sanatlar alanının eğitimini içermektedir. Bu da sanat eseri inceleme, sanat tarihi, estetik, müzecilik ve uygulama eğitimini kapsamaktadır. Ayrıca genel anlamda sanat eğitimi denildiğinde güzel sanatlar alanının tüm bölümlerini kapsayan yaratıcı faaliyetler akla gelmekte, özel anlamdaysa, okullarda verilen dersleri içermektedir. Yani okullarda sanat eğitiminin uygulama alanı Görsel Sanatlar dersidir. Daha öncesinde “Resim-iş” olan bu ders, yeni programla birlikte “Görsel Sanatlar” dersi olarak değiştirilmiştir. Bunun nedeniyse, günün şartlarında yoğun hedefleri olan sanat eğitiminin sadece “Resim-iş” ismi adı altına dersin gereklerini karşılayamamasıdır.

2005-2006 eğitim ve öğretim döneminde uygulanan “Yeni İlköğretim Programı” ile İlköğretim Görsel Sanatlar eğitiminin genel amacı; çocuğun sanat eserine, doğal güzelliğe yönelik ilgi duymayı öğrenerek çevresini tanıması ve güzelleştirmesi, sanatın çocuğun duygusal hayatını, toplumun çağdaş uygarlık seviyesine ulaşabilmekteki rolünü anlama, sanatın değeri kavrayabilme gibi ifadeler yer almıştır (Vural, 2004). Sanat eğitimine uygun olarak hazırlanacak eğitim programının daha kaliteli ve nitelikli olması için çağın şartlarına uygun, esnek ve geliştirilebilir olmalıdır. Hazırlanan görsel sanatlar dersi programı öğrencinin

bireyselliğini dikkate alacak şekilde, kültürle uyumlu, yenilikçi ve üretken nesiller yetiştirmeye uygun olması, öğrencinin çok yönlü olmasına da yardımcı olacaktır.

Kırıçoğlu'na (2002) göre yeteneğin temelinde bireyin gelişmesine etki eden güçler vardır bu da bireyin kapasitesidir. Kapasitenin yeteneğe çevrilmesi, büyümeyle gelişen doğal bir süreç olmamaktadır. Bireyin yetenekleri onun kültürel yapısı, ortamı ve aldığı eğitim sayesinde gelişir. Görsel sanatlar dersi, bireyin bu kapasitesini sanatsal olarak beceriye dönüştürmesine katkıda bulunur. Görsel sanatlar dersinde amaç, bireyin doğuştan sahip olduğu becerileri erken dönemde keşfederek sanatsal olarak gelişmesine yardımcı olmaktır. Ayrıca, çocuğa görmeyi, algılamayı, araç ve gereç kullanma becerisini de kazandırır. Özetle Görsel sanatlar dersiyle sanatçı yetiştirmek amaçlanmaz. Temel amaç çocuğu zihinsel, duygusal ve algısal olarak gelişimini desteklemektir. Her çocuğun farklı yeteneği olduğu gibi, deneyimleri, birikimleri, estetik bakışı ve iç dünyaları da birbirinden farklı olabilir. Bu nedenle görsel sanatlar dersi çocukların zihinsel ve duygusal özelliklerinin geliştirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Kırıçoğlu, 2002). İlkokulda çocuğun sanatsal olarak gelişim basamakları, sanat eğitimindeki amaçların kazandırılmasında önemli bir dönemi kapsar. Bilhassa ilkokulun birinci basamağında çocuğun sosyalleşmesi, kendini ifade edebilmesi ve yaratıcılığının geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Çocuğun sanatsal olarak eğitiminde en önemli olduğu ilkokul döneminde çocuk hareketli, coşkulu ve duyuşsal açıdan da dış etkenlere açık olduğu dönemdedir. Çocuk görsel sanatlar dersiyle kendi iç dünyasını dışa vurur, kişiliğini kanıtlamaya çalışır ve yaşadığı çevreyi tanıma fırsatı elde eder. Bu dönemde çocuk çizgisel, materyal kullanımı bakımından sanatı kavramaya ve öğrenmeye en açık olduğu dönem içerisinde. Bu dönemde çocuk çizerek, boyayarak, karalayarak, yırtarak, yapıştırarak kendine göre bütünlük oluşturarak deneyimler elde eder. Böylelikle çocuk sadece bir ürün ortaya çıkarmakla kalmaz yaratmanın hazzını yaşar, kendini kolayca ifade eder ve böylelikle kendine olan güveni artar. Ayrıca çocuk kendini tanımamıza izin

veren birtakım ipuçları da verir. Böylelikle çocuk sanatla kendini ifade etme ve anlatma fırsatı da bulmuş olur. (Kırıçoğlu, 2002; Artut, 2009).

Görsel sanatlar dersi veren sınıf öğretmenleri dersi bire bir programdaki yöntemlerle işleme öğrencinin sıkılmasına, tek düzeyliğe, ilginin azalmasına ve yaratıcılığın bastırılmasına neden olabilir. Bu aşamada öğretmenin öğrencilere sanatı gerektiği gibi kavratılmasına önem arz etmektedir. Ayrıca onların bireysel farklılıklarına dikkat ederek uygun ortamı, araç-gereç, malzemeyi sunmalı, gerekli ön bilgileri ve nasıl kullanılacağı hakkında bilgi vermelidir. Her öğrenci aynı malzemeyle kendini ifade edemeyebilir. Bu bakımdan araç-gereç ve malzemeler öğrencilerin yaratıcı kişiliklerini ortaya çıkarmakta etkilidir. Sınıf öğretmeni, sanat eğitimini diğer disiplinlerle birleştirerek bütünlük içinde öğrenciye aktarmalıdır. Ayrıca görsel sanatlar alanındaki yenilikler takip edilmeli, dersinin kapsamı buna göre yenilenmelidir. Sınıf öğretmeni, öğrencinin seviyesine, ilgisine yönelik çalışmalar yaptırmalı ve öğrencinin kişiliği doğrultusunda sanatsal gelişimini desteklemelidir. Öğrencinin sanatsal, eleştirel bakmasını sağlamalı ve onların çalışmalarını disiplinli bir şekilde yürütmesine yol göstermelidir. Böylelikle yaratıcı fikirler üreten, paylaşan, çevresine duyarlı ve disiplinli bireyler yetişmesine katkıda bulunacaktır. Erbay'ın (2000) belirttiğine göre, görsel sanatlar eğitimi verecek öğretmen, problemleri çözüp sonuca varmada öğrenciye rehberlik eden kişi olarak öğrencinin ilgi, istek ve yeteneklerini baz alarak ona göre amaçlar belirlemelidir. Böylelikle sanat eğitimi öğrencinin istek ve yeteneği doğrultusunda ilerleyecektir. MEB (2017) tarafından hazırlanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına göre görsel sanatlar öğretim programının temel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

“görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilince sahip olma, görsel sanatların doğasını, kökenini inceleyen, sorgulayan, güncel kültür-sanat nesnelere bilinçli olarak izleyen, görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusundaki bilgi, beceri ve anlayışa sahip olan, görsel sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak

katılan ve bunları değerlendirebilen, görsel sanatlara ait kültürel mirasın değerini anlayan ve koruyan, görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden, görsel sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren, sanat alanında etik davranış gösteren, sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıyan, çevresini inceleyen, ondan esinlenerek onu gelecek nesillere aktaran, görsel sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmektir” (MEB Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, 2017, s.5).

Özetle programın amaçlarına bakıldığında şöyle kazanımların olduğunu görmekteyiz: Görsel sanatlar dersinin kavramlarına ait bilgileri aktarmak, sanatı ve sanatçıyı anlamak, sanat eserinin değerini bilmek, sanata yeteneği olan öğrencileri belirlemek, kültürel mirası korumak ve değerini bilmek, estetik, eleştirel bakış kazandırmaktır.

Belirlenen bu kazanımlarla ilkökul seviyesindeki öğrencilerin sanata yönelik teorik bilgileri ve uygulama ürünleri genel hatlarıyla verilmiştir. İlkokul dönemindeki görsel sanatlar dersi programında öğrenciye genel anlamda duygularını, düşüncelerini ve hissettiklerini sanatı kullanarak nasıl açığa çıkaracağı kavratılır. Ayrıca Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 1. ve 4. sınıflarda genel olarak şu özellikler üzerine odaklanmıştır:

“çocuğun hayal dünyasının gelişimi, duygu ve düşüncelerini sanat yoluyla nasıl ifade ettiği, sanat eserinin değerini kavraması, sanatın süreç içerisindeki değişimi ve gelişimi, sanat eserlerinin yapıldıkları yerlerin tanınması, kendi kültüründen veya farklı kültürlerden yaralanarak yeni fikirlerin oluşturulması, bu fikirlerin uygularken kendine has sanat malzeme ve tekniklerinin kullanılması, oyun ve sorgulama ile öğrenmenin gerçekleştirilmesi, yerel sanat ürünleri üzerindeki motiflerin incelenmesi, sanata duyarlı olma ve geçmiş dönemlerdeki sanat eserlerinin günümüz sanatına etkisinin kavraması” (MEB, 2017, s.6).

Her eğitim programının belli amaçları olduğu gibi görsel sanatlar dersinin de birtakım amaçları vardır. MEB (2014, s.10-11) tarafından hazırlanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretmen Kılavuzuna göre, “görsel sanatlar dersinin genel amaçları; bireysel, toplumsal, estetik, algısal ve teknik amaçlar” şeklinde gruplanmıştır.

Bireysel ve toplumsal amaçlar şu şekilde sıralanmaktadır: “(1) Öğrenciye yaşamı ve doğayı gözlemlene duyarlılığı kazandırmak. (2) Öğrencinin seçme, ayıklama, birleştirme, yeniden organize etme becerileri kazandırmak; analiz ve sentez yeteneği ile eleştirel bakış açısını geliştirmek. (3) Öğrencinin yeteneklerini fark etmesini, kendine güven duygusu kazanmasını ve kendini geliştirmesini sağlamak. (4) Öğrencinin görsel biçimlendirme çalışmaları ile kendini ifade etmesini sağlamak. (5) Öğrencinin ilgisini, bu alandaki çeşitli kaynaklarla besleyebilmek (müze, galeri, tarihî eser vb.), bu yolla geçmişine sahip çıkma ve geleceğini yapılandırma bilinci kazandırmak. (6) Öğrencinin her alanda kullanılabileceği yaratıcı davranışlar geliştirmesini sağlamak. (7) Öğrencinin ulusal ve evrensel sanat eserlerini ve sanatçıları tanımasını sağlamak. (8) Ulusal ve evrensel değerleri tanıyabilme ve anlayabilme bilinci kazandırmak. (9) Geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından haz alma ve onur duyma duyarlılığını kazandırmak, (10) İş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendi işine saygı duyduğu kadar başkalarına da saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırmak. (11) Öğrencinin ruh sağlığını koruma, iç dünyasını anlatma ve bedenine saygı duyma bilinci geliştirmesini sağlamak. (12) Öğrenciye aklını, duygularını, zevklerini sorgulama bilinci kazandırmaktır” (MEB, 2014, s.10-11).

Algısal amaçlar: “(1) Öğrencinin algı birikimini ve hayal gücünü geliştirmek. (2) Öğrencinin görsel algı ve birikimleri ile sanatsal anlatımlara dönüştürebilmesine imkân tanımak. (3) Öğrencinin birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirmek. (4) Öğrenciye bilgiyi ve birikimi sanatsal uygulamaya dönüştürme yeteneği kazandırmak. (5)

Öğrenciye yeni durumlar karşısında özgün çözümler geliştirme becerisi kazandırmak” şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2014, s.10-11).

Estetik amaçlar: “(1) Öğrencinin, sanatın ve sanat eserlerinin her zaman önemsenecek birer değer olduğunu kavramasını sağlamak. (2) Öğrenciye doğadan, çevreden ve geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından haz alma, onlarla gurur duyma ve onları koruma bilincini kazandırmak. (3) Öğrenciye görsel sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi yaşamın her alanına yansıtabilme, bunu davranış biçimi hâline getirebilme yetisi kazandırmak. (4) Öğrenciye, doğada olan ve insan eli ile üretilen her şeyi estetik değerlendirme birikimi kazandırmak. (5) Öğrenciye kendini ifade edebilmede estetik değerlerden yararlanma yeteneği kazandırmak” şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2014, s.10-11).

Teknik amaçlar: “(1) Öğrenciye her türlü araç ve gereci kullanarak görsel anlatım diline dönüştürme isteği ve kullanma becerisi kazandırmak ve öğrencinin gelişmesine imkân tanımak. (2) Öğrenciye değişik tekniklerle elde edilen sonuçların etkilerini sezdirebilmek ve öğrencilerin farklılıklardan zevk alabilmelerini sağlamak. (3) Öğrenciyi farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin farkına vardırabilmek. (4) Öğrenciye kullandığı tekniklerin dışında yeni teknikler arama isteği ve cesareti kazandırmak. (5) Öğrenciye, amacına uygun malzemeyi seçme, malzemedен anlam çıkarma becerisi kazandırmak. (6) Öğrenciye kendini ifade etme sürecinde çıkacak sorunlara teknik çözümler üretebilme becerisi ve güveni kazandırmak” şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2014, s.10-11).

Görsel sanatlar dersinin programdaki öğrenme alanları. MEB’e (2017) göre görsel sanatlarda dersinde öğrencilerin, alana yönelik bilgi, beceri kazanmaları, eleştirel düşünebilmeleri, problem çözüp karar verebilmeleri, farklı kültür ve sanatın değerini kavrayabilmeleri, sanat eserini koruyup ve yüceltebilmeleri, hayal gücünü geliştirerek görsel okuryazar olabilmeleri, duygularını ve düşüncelerini görsel sanat çalışmasına aktarabilmeleri

bakımından program; “görsel iletişim ve biçimlendirme, kültürel miras, sanat eleştirisi ve estetik” olmak üzere üç temel öğrenme alanı ile tasarlanmıştır (MEB, 2017, s.14).

Görsel iletişim ve biçimlendirme. Bu öğrenme alanında öğrenciye birtakım özelliklerin kazandırılması amaçlandırılmıştır. “Gözlemlerini hayallerini, duygularını ve düşüncelerini biçimlendirerek görsel iletişim kurabilmeleri; biçimlendirmede görsel iletişimi sağlamak için sanat dilini kullanmalarının yanında onu destekleyen yazılı veya sözlü ifadeler oluşturabilmeleri; görsel sanat çalışmalarında sanat elemanları (renk, biçim, çizgi, doku, form, mekân-uzam), ve tasarım ilkelerini (ritim, oran-orantı, denge, vurgu, birlik, çeşitlilik, hareket, zıtlık) kullanabilmeleri, görsel sanat çalışmalarını oluştururken öğretim materyalini (sanat eseri, tıpkı basım, sanat kitapları), araç ve gereçleri (fırça, boya, makas, kağıt) kullanabilmeleri ve teknik uygulamaları gerçekleştirebilmeleri; yeteneklerini açığa çıkarabilecek yaratıcı, özgün biçimlendirme çalışmaları yapabilmeleri; görsel sanat çalışmalarını oluştururken telif hakları gibi konulara ilişkin etik davranışlar göstermeleri gibi özelliklerin kazandırılması” amaçlanmıştır (MEB, 2017, s.14).

Kültürel miras. Bu öğrenme alanında öğrenciye birtakım özelliklerin kazandırılması amaçlandırılmıştır. “Öğrenciye, tarihi süreç içerisinde Türk toplumunda ve kültüründe ortaya konulan sanat eserlerini ve sanatçıları inceleyebilmeleri; farklı toplum ve kültürlerde ortaya konulan sanat eserlerini ve sanatçıları inceleyebilmeleri; sanat ile kültürün birbirini şekillendirdiği ve yansıttığını kavrayabilmeleri; müze, öğren yerleri, tarihi mekânlar, sanat galerisi, sanatçı atölyeleri ve bunun gibi yerlerdeki kültür-sanat eserleri inceleyebilmeleri; sanatın duygu, düşünce ve inanışları iletmede bir araç olduğunu anlayabilmeleri; görsel sanatların geçmiş ile gelecek arasında köprü vazifesi gören araçlardan bir olduğunu kavrayabilmeleri; müzeler ile görsel sanatları ilişkilendirebilmeleri; kültür- sanat örneklerini inceleyerek analiz edip yorumlayabilmeleri ve Türk kültüründe yardımlaşma amaçlı inşa

edilen eserleri (sebil, darüşşifa, imarethane, kervansaray) inceleyebilmeleri” gibi özelliklerin kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2017, s.14-15).

Sanat eleştirisi ve estetik. Bu öğrenme alanında öğrenciye birtakım özelliklerin kazandırılması amaçlandırılmıştır. “Öğrenciye, sanat eserlerinin kolaydan zora doğru eser eleştirisi yöntemine (tanımlama, çözümlene, yorumlama ve yargı) göre inceleyebilmeleri; görsel sanatlar alanıyla ilgili kavramları ve sanat eserlerinin oluşturulma süreci hakkında öğrendiği bilgileri sanat eseri analizinde kullanabilmeleri; sanat eserinin duygu, düşünceleri ifade etmedeki gücünü, iletişim kurma kapasitesini analiz edebilmeleri ve yargıya varabilmeleri; sanat eserini incelediğinde sanatın anlamı ve değeri konusunda bir yargıya varabilmeleri; sanat eserinin ekonomik değerinin olduğunu fark edebilmeleri; görsel sanatlarla ilgili tartışmalarda ortaya konulan görüşlerin, sanat eserine yönelik düşüncelerin ve tercihlerin farklı olabileceğini görebilmeleri ve bu düşüncelere saygı duymayı öğrenebilmeleri; sanat ve sanatçıya saygı duymayı öğrenebilmeleri ve görsel sanat alanındaki etik kuralları bilmeleri gibi özelliklerin kazandırılması” amaçlanmıştır (MEB, 2017, s.14-15). Ayrıca bu program mekân (müze, öğrenme yeri, sanat galerisi, sergi salonu ve sanat atölyeleri) ve öğrenci profili (özel ilgi gerektiren) gibi durumlar için esnek olarak tasarlanmıştır.

Genel olarak “görsel sanatlar dersi programında öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler kazandırmayı amaçlayan kazanımlar; yaş ve sınıf düzeylerine göre geliştirilebilen, sanat tür ve anlamına göre değerlendirilebilen, farklı kültür ve sanat eserleriyle karşılaştırılabilen ayrıca herhangi bir sanat eserinin değerini yaş grubu kapsamında ifade ederek kendi çalışmalarını bunun doğrultusunda gerçekleştirmelerini kapsamaktadır.” Bu doğrultuda kazanımlar sınıf ve öğrenme alanına göre Tablo 5’te gösterilmiştir (MEB, 2017, s.16).

Tablo 5

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Kazanım Tablosu

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Kazanım Tablosu						
		1. Sınıf		2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Öğrenme Alanları	Görsel İletişim ve Biçimlendirme	10	10		7	7
	Kültürel Miras	2	5		3	5
	Sanat Eleştirisi ve Estetik	3	2		7	4
	Toplam	15	17		17	16

Sanat eğitiminin işlevi ve gerekliliği. Sanat eğitiminin en önemli işlevi bireyin yaratıcılığının gelişmesini sağlamaktır. Okulda verilen görsel sanatlar dersiyle öğrencilerin yaratıcılıklarının açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Yalnız görsel sanatlar dersi değil diğer dersler veya disiplinler de öğrencinin yaratıcılığını destekleyici şekilde olmalıdır. Ancak görsel sanatlar dersi öğrenciye sunulan görsel materyaller, kullanılacak malzemelerin çeşitliliği, farklı teknik ve yöntemler, uygulama esnasındaki bağımsızlık, sürekli etkileşim halinde bulunma gibi özelliklerden dolayı yaratıcılığı daha fazla desteklemektedir. Teknolojinin sanata entegre edilmesiyle yaratıcı bireyler yetiştirmede sanatın önemi ve işlevi artmaktadır (Kırıçoğlu, 2002). Sanat eğitiminin işlevi ve amaçları birbiriyle ilişkilidir. Bu bağlamda sanat eğitiminin işlev ve amaçları şu şekilde ifade edilmiştir: (1) Sanat eğitiminin öncelikli amacı bireyin yaratıcılığının gelişmesini sağlamaktır. (2) Sanat eğitimi bireye araştırmacı, entelektüel, eleştiren ve öz güveni yüksek bir kimlik kazandırır. (3) Sanat eğitimi bireye problem ve sanatsal çözüm getirebilme becerisi kazandırır. (4) Sanat eğitimi bireyin yordama becerisini ve sosyalleşme becerisini geliştirir. (5) Sanat eğitimi bireyin kendine has yöntem-teknikleri geliştirmesini sağlayarak yaratıcı ve özgün olmasını sağlar. (6) Böylelikle

birey taklitten, kopyadan uzak kalır. (7) Sanat eğitimi bireye problemlerin üstesinden gelebilmesini, kendini çevresine anlatabilmesine katkıda bulunur. (8) Sanat eğitimi yoluyla birey sağlıklı bir kimlik gelişimi kazanır. (9) Sanat eğitimiyle bireyin her türlü sanat dalına, modern ve farklı olana karşı hoşgörüyü yaklaşılabilmesi sağlanır. (10) Sanat eğitimi bireyin zihinsel, duygusal ve bilişsel yönden gelişmesine yardımcı olur. (11) Sanat eğitimi yoluyla bireyin duygusal zekâsı, sosyal zekâsı ve sezgileri gelişir (Artut, 2009).

Sanat, bireyler için hayatlarının her safhasında vazgeçilmez bir gereksinimdir. Çünkü birey, etrafına baktığında her yerde sanata ve tasarıma ait ürünler görür. Geçmişten günümüze gelene kadar eğitim sistemi sürekli kendini yenilemiş ve geliştirmiştir. Eğitimdeki bu gelişme sanattaki gelişim ve değişimleri de beraberinde getirmiştir. Bu da sanatın her dönem insanlar için bir gereksinim olduğunu göstermiştir. Ayrıca bir toplumun gelişmişlik seviyesini anlayabilmek için sanata ve sanat eğitimine verdiği değere bakmak gereklidir.

Sanat eğitimi sadece küçük yaştaki çocuklar için değil her yaş grubundaki birey için önemli bir gerekliliktir. Sanat, sayesinde birey toplum içinde sosyalleşir, grupla çalışmayı, yardımlaşmayı, kendini ifade etmeyi, bir şeyler meydana getirmeyi yani üretken olmanın verdiği hassı tadar. Ayrıca kişinin el-göz-beyin koordinasyonunu geliştirmenin yanında analiz ve sentez yapma becerilerini de geliştirir (Durmuş, 2009). Sanatın gerekliliğiyle, birey özgürleşir, kendi rahatça ifade eder, duygusal anlamda doyuma ulaşır ayrıca toplumların modern ve duyarlı olmasında katkıda bulunur. Sanat insanoğlunun geçmişinde bir gereksinim olduğu gibi bugünü ve geleceğinde de bir gereksinimi olmakla birlikte senelerce varlığını ve gerekliliğini sürdürmeye devam edecektir (Kırıçoğlu, 2002).

Sanat eğitiminde öğretim. Strateji, yöntem ve teknik her öğretim programının önemli bir unsurudur. Strateji, öğretimde yönü belirlerken, yöntem öğretimin istendik ve amaçlanan yönde sonuca ulaşmasına yardımcı olur. Ayrıca yöntem “nasıl öğretiyorum?” sorusuna yanıt arar. Öğretim stratejisi, öğretim sürecinin en tepesinde yer alır. Bu yüzden, öğretim stratejisi,

öğrenciye bir derste kazandırılacak istendik davranışları uygun materyal, yöntem ve teknik kullanarak seçilmesine yardımcı olur (Kırıçoğlu, 2002). Öğretim stratejileri en genel hatları üç gruba ayrılmıştır. Bunlar: Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim strateji ve araştırma inceleme stratejileridir (Demirel, 2004).

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde, bilgi öğretici tarafından aktarılır. Bu strateji, kalabalık sınıflarda, ilke ve kavramların öğretiminde kullanılır. Buluş yoluyla öğretim stratejisi, konuları etkinliklerle uygulayarak öğrencilerin güdülenmesi sağlayan yaklaşımdır. Araştırma ve inceleme stratejisi, bilgiyi öğrencilerin keşfetmesine dayanır (Demirel, 2004). Bu stratejiler sanat eğitimi açısından her daim uygun olmayabilir. Bu yüzden sanat öğretiminde uygulanması için önerilen stratejiler şu şekilde belirtilmiştir (Kırıçoğlu, 2002):

Anlatım yöntemi. Konu öğrenciye ilk defa verileceği zaman, öğretmen tarafından konuyla ilgili açıklamalar, kullanılacak malzeme ve tekniklerle ilgili bilgilerin verildiği süreçtir.

Soru ve yanıt yöntemi. Konuyla ilgili olarak öğrenciyi düşünmeye yönelten sorular sorulur ve öğrencinin güdülenmesi sağlanır.

Sorun çözme yöntemi. Öğrenci bu süreçte bağımsız düşünür, araştırmacı ve etkindir. Süreç içinde ortaya çıkan sorunlara kendi çözüm üretir. Böylelikle sanatsal tasarım ve üretim ortaya koyar.

Gösterme (demonstrasyon) yöntemi. Görsel sanatlar öğretiminde öğretmen, anlatımın yetersiz kaldığı noktada, tekniği göstermek için bu yöntemi kullanır.

Dramatizyon (oyunlaştırma) yöntemi. Bu yöntem öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanında öğrenmeyi eğlenceli hale getirmeye de yardımcı olur. Her yaş seviyesinde kullanılabilir. Özellikle ilkökul seviyesi için uygulandığında öğrencileri eğlendirir, motive ve

öğretimi kolaylaştırır. Sanat öğretiminin tüm alanları, görsel kültür, estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve uygulama, için uygulanabilir.

Gezi, gözlem ve inceleme yöntemi. Bu yöntemle öğrenciler müze, sergi ve öğrenme yeri inceleme gezilerine giderler. Bu geziler sayesinde sanat yapıtıyla karşı karşıya kalarak ilk deneyimlerini yaşarlar ve sanat eserini yakından inceleme fırsatı yakalamış olurlar.

İşbirliğine dayalı yöntem. Öğrenciler bu yöntemle belli bir konuyu grupla ortaklaşa tartışarak birlikte öğrenirler ve çalışmaya bütün öğrenciler katılmış olur.

Görsel sanatlar dersi, kendine özgü öğretim yöntem, strateji ve uygulanması açısından farklılık gösterdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri konuyu öğrenciye sunarken veya uygulama yaptırırken seçtiği yöntemle öğrencinin ilgisinin çekmeli ve kazandırılacak bilgi, öğrencinin yaşına, yeteneğine ve ilgisine uygun olmalıdır. Ayrıca öğretmen görsel sanatlar eğitiminde gerekli ön bilgi, yöntem, uygulanacak düzey, amaçlar ve konunun içeriği gibi durumlar önceden belirlenmeli, uygulama aşamasında öğrenciyle bire bir ilgilenerek öğrenciyi sorun çözme ve sonuca varma konusunda yönlendirmelidir. Bunu yaparken öğrencinin ilgisini, yeteneğini ve programın amacını gözden kaçırmamalıdır (Erbay, 2000). Sanat eğitiminde kullanılan yöntemler şunlardır:

Bellek eğitimi yöntemi. Bu yöntem ilk defa İngiltere’de ortaya atılmıştır. Pestalozzi, öğrencilerin çizdiği resimlerin, geometrik şekillerin belli kalıplardan uzak tutulmasını gerektiğini belirtmiştir. Bu yöntemle, öğrencinin çevresini tanıdığını anlayabiliriz çünkü öğrenci sevdiği, ilgi duyduğu, bildiği ve deneyimleriyle biriktirdiği, yani çevresinden yola çıkarak belleğinde olan resmi yapar. Bu görüş, öğrencinin yaratıcılığının ön plana alınması gerektiğini göstermektedir. İlk olarak öğrenci çevresini gözlemler daha sonra belleğindeki konuyu resmeder. Öğrenciler resim çalışmaları yaparken sınırları belirlenmiş katı kurallar ve yöntemler yerine, belleği aktif kılan yöntemler kullanılmalıdır. Hayatımız boyunca belleğimiz

çevreden algıladığı objelerin görsel yansımaları kayıt altına alır ve ihtiyaç olması durumunda bu verileri çağırarak kullanır. Yani bellek eğitimi yöntemiyle öğrencinin belleğini harekete geçirip ondan faydalanması sağlanır (Erbay, 2000).

Basitten karmaşığa gitme yöntemi. Bu yöntem basitten karmaşığa, yakından uzağa, kolaydan zora ilkesi olarak da bilinmektedir. Öğrencinin sanat eğitimine çevresinde olan, bildiği konu ve araç-gereçle başlanması gerektiğini savunur. Ayrıca öğrenci yeni bilgiyle eski bilgiyi gerek karşılaştırarak gerek ilişkilendirerek öğrenir. Öğrencinin ilk etapta soyut kavramları öğrenmesinin zor olduğunu bu yüzden de onları bıktırmadan basit ve kolay çalışmalarla başlatıp zamanla karmaşık çalışmalara yöneltmek öğrencinin gelişiminin desteklenmesi gerektiğini savunulur (Delier, 2005; Yeşil, 2001).

Çocuk sanatı yöntemi. Bu yöntem Viyana’da 20. yüzyılda ortaya atılmıştır. Bu görüşe göre çocuklara katı kuralların bulunduğu ortam yerine kendini özgürce ifade edebilecekleri ortamlar sunulmalıdır. Sanat eğitiminin amaçlarına ulaşabilmek için tamamlanmış işten ziyade çocuğun gelişimi dikkate alınmalıdır. Cizek’in belirttiğine göre, tüm çocukların söyleyeceği bir şeylerin olduğu ve bu ifade sürecinde tamamlanmış çalışma yerine çocuğun gelişimine bakılmalıdır (akt. Yolcu, 2009). Çocuk sanatının özellikleri şu şekildedir. Çocukların gelişim süreci içerisinde sanatta doğal bir şekilde gelişir. Bu sebeple çocuğu sanat derslerinde kısıtlamadan, yaratıcılığını engellemeden özgün anlatım için istediği malzemeler, boyalar, büyük fırçalar ve kâğıtlar verilmelidir. Bu süreç içerisinde önemli olan, çocuğun yaptığı çalışmayı bitirmesinden ziyade o süreç içerisinde yaşadığı haz ve yaratma duygusudur. Ayrıca bu yöntemde yetişkinler tarafından çocukların resimleri sanat eseri gibi değerlendirilmektedir (Kırıçoğlu, 1991, akt. Yolcu, 2009).

Disipline dayalı sanat eğitimi yöntemi. Bu yöntemin temellerini sanatın bilişsel bir gelişim alanı olduğunu savunan Elliot Eisner tarafından atılmıştır. Eisner’e (1989) göre,

“sanatsal öğrenmenin, sanat materyalleri kullanabilmeden daha fazla şeyler içerdiğini, öğretmenin rolünün sadece sanat materyalleri ve duygusal destekten daha aktif ve beklentileri olan rolünü kavramlaştırıldığını belirtmektedir” (akt. Özsoy ve Şahan, 2009, s.208). Bu yöntem 1982’de ilk defa ABD’deki Getty Eğitim Enstitüsü’nde uygulanmış ve sanatın genel eğitim içinde merkezde yer alması amaçlanmıştır. Ayrıca Getty Eğitim Enstitüsü’nün diğer bir amacıysa, sanatla ilgili olan kurum ve kuruluşlarla iletişim halinde olarak bir araya getirmektir. Getty Eğitim Enstitüsü dört disiplin alanı sanat tarihi, estetik, uygulama ve sanat eleştirisi üzerinde yoğunlaşarak 80’li yıllarda benimsenmiş ve enstitünün sanat eğitimcilerine başkanlık eden W. Dwaine Greer bu teoriyi disipline dayalı sanat eğitimi olarak adlandırmıştır (Özsoy, 2003).

İlk etapta bu yöntem ilköğretim ve ortaöğretim için geliştirilmişken sonraları yetişkinleri de içine alan yaşam boyu eğitimi kapsar hale getirilmiştir. Sanat eğitimi için uygulama, sanat tarihi, eleştiri ve estetik birleştirilerek bir bütün içinde programda verilmiştir. Bu yöntem öğrencilere sanat eleştirisi, estetik, sanat tarihi ve uygulamaları sanatı anlamayı, değer vermeyi ve farklı bir perspektiften bakabilmeyi öğretmeyi amaçlamıştır.

Bu yöntem kendi içerisinde esnek bir yapı gösterir. Yani bu süreçte öğretmen hedefe uygun olarak bazı disiplin alanlarına diğerinden daha fazla zaman ayırabilir. Ayrıca öğretmen bu süreçte öğrenciye bilgiyi pratikle birlikte verirse hem öğrencinin öğrenmesi kolaylaşır hem de öğrenci öğrendiği bilgiyi uygulayarak bir ürün ortaya koyabilir (Özsoy ve Şahan, 2009).

Doğrudan etki yöntemi. Burada öğrenci ve öğretmen birlikte hareket eder, yani öğrenci öğretmenin gözetimi altında çalışır. Öğretmen öğrenciye gerekli yönlendirmelerde bulunur ve tüm aşamalarda öğrenciye yardımcı olur, değerlendirmeler yapar (Erbay, 2000).

Kopya yöntemi. Bu yöntemin ortaya çıkmasında 17. ve 18. yüzyıllarda Avrupa’daki sanayi devrimiyle birlikte hızlı ve kolay çizimlerle ihtiyaçları karşılama düşüncesi vardır. Bu

yöntemde amaç öğrencinin özgün çalışması değil, nicel olarak ticari faaliyetleri karşılamaktır. Nesnelerin kopyalanmasında kareleme, bölme, noktalama ve doğrudan aynısını yapma gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntem sanat eğitiminde amaçtan ziyade araç olmuştur ancak kopya yöntemi estetik sorunlarda, teknik becerilerin geliştirilmesinde araç olarak kullanılabilir. Kopya yöntemi sanatsal öğrenmeye ket vurur, yani bireyin yaratıcılığına, özgünlüğüne ve kendine güvenmesine engel olabilir. Kopya yöntemi birtakım farklı anlamlar da içermektedir. Bunlardan ilki, anlatımı güçlendirmek için esinlenerek bazı değişikliklere uğratarak kendisi için kullanabilmektedir. Sanatta kopya yöntemi araç gibi kullanılırsa değiştirici olabilir. (Artut, 2009; Yolcu, 2009).

Müzikli yöntem. Müzikli yöntem, 1927 yılında ilk defa Almanya’da kullanılmaya başlanmış bir yöntemdir. Bu yöntemde amaç, bireyin iç yaşantısını harekete geçirerek onun duygu dünyasının gelişmesini sağlamaktır (San, 1983, akt. Teoman, 2007). Buradan anlaşılacağı üzere müzikle yapılan resimlerle bireyin yaratıcılığının gelişeceği görüşü savunulmuştur.

Psikolojik yöntem. Bu yöntem ile bireyin psikolojik yapısı ele alınarak onun psikolojisinin tanınması sağlanır. Yani bireyin psikolojik yapısı tanınıp ön plana çıkarılır. Bu yöntem bireyin ruhsal ve kişilik özelliklerinin tanınmasına yardım ettiği için çağdaş bir yöntem olarak kabul edilmiştir (Kalıpçılar, 2000; Artut, 2009). Sanat eğitiminde çocuğun psikolojik özelliklerinin bilinmesi öğrenmeyi kolaylaştırarak daha etkili hale getirir. Aksi bir durumsa öğrenmeyi zorlaştırır. Burada öğretmenler çocuğun psikolojik yapısını tanımalı ve onların farklı psikolojik özelliklerini göz önünde bulundurarak değerlendirmelidir (Teoman, 2007).

Rehberlik yöntemi. Rehberlik yönteminde öğretmen dolaylı olarak öğrencinin yaptığı çalışmalarda onu kontrol ederek yanlışını fark etmesini sağlar. Burada rehber olarak başka bir öğretmen ya da sanatçı yer alabilir (Teoman, 2007).

Sanat yoluyla eğitim yöntemi. Bu yöntemin ortaya çıkışında İngiliz estetik ve sanat tarihçisi Herbert Read'ın "Education Through Art (Sanat yoluyla eğitim)" (1974) adlı kitabı etkili olmuştur. Ona göre sanat, çocuğun ve sanatçının kendiliğinden meydana çıkardığı bir olgu olarak tanımlanmıştır. Birey, sanatsal bir ürün ortaya koyarken bilinçsizce kendi kişisel özelliklerini yansıtır. Bu süreç ne kadar özgürce yaşanırsa yaratıcılık o derece artmaktadır. "Read'ın savunduğu görüşün temelleri Platon'un görüşlerine dayanmaktadır. Bu yöntemin temelinde estetik eğitim, eğitimin temelidir, anlayışı yatmaktadır" (akt. Yolcu, 2009, s.110). Bu yöntemin amaçları arasında; nitelikli olma, kendini ifade etme, güven duyma, dengeli ve uyumlu bir kişilik kazandırma gibi özellikler yer almaktadır. Bu yöntemde sanatsal eğitim ortamı kendi ilkelerini, amaçlarını genel eğitim sistemi içinde arka plana atmıştır. Yani sanat eğitimi genel eğitim için var olmaktadır. Bu yöntemde sanatsal eğitim amaç olmaktan çıkıp genel eğitim için araç olmuştur (Teoman, 2007).

Sanatsal öğrenme. Birey hayatı boyunca karşı karşıya kaldığı durumlardan dolayı ve toplumla etkileşim sonucu davranış değişikliğine gitmiştir. Öğrenme, bireyin zihninde, yargılarında, davranışlarında geçirdiği yaşantı sonucunda oluşan değişimdir. Bu değişim sadece büyüme ve gelişmeyle açıklanamaz. Öğrenmede bireyin zihinsel kapasitesini yetiye dönüştürerek yeni olanı meydana getirmeye olanak tanınır. Öğrenme, bireyin bilgiyi anlamlandırarak bunu zihne kaydetmesi, geri çağırması ve uygulayabilme sürecidir. Sanatsal öğrenme, birey ve bireyin sanatsal ürünüyle arasında oluşan süreçtir (Teoman, 2007; Artut, 2009).

Sanatsal öğrenme konusunda iki önemli öge vardır. Bunlar, sanatsal öğrenme bireyin fiziksel büyümesinin doğal sonucu değildir. Nasıl öğrenildiği gibi ne öğretildiği de önemlidir.

Genel hatlarıyla öğrenme, bireyin zihnindeki bilgiyi, yaşantıyı açığa çıkarmasını ve tüm kapasitesini kullanmasını içerir. Çocuklar sanatı öğrenmede salt içten dışa değil dıştan içe yönelik olarak da öğrenebilirler. Çocuğa öğretimle sanatsal eğitimi kavratmak amaçlanır. Diğer ögeyse, sanatsal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmen ve öğrenci arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır. Sanatsal öğrenmede öğretmen, rehber ve çalışma ortamını sağlayan öğreticidir. Bireydeki sanatsal öğrenme küçük yaşlarda başlayıp okul çağında tam anlamıyla gerçekleşir. Çünkü okulda çocuk salt uygulama değil, sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi yani sanatın kuramsal kısmıyla da eğitilir (Yeşil, 2001). Sanatsal öğrenme dersin amaçlarına göre hazırlanmış programda belirtilen sanatsal faaliyetleri içeren amaçlı ilişkiler sonucunda meydana gelir.

Görsel Sanatlar Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü

Yaşar'ın (2000) belirttiği üzere öğretmen, eğitim sürecinin en önemli ögesi olmanın yanında önceden belli hedefler çerçevesinde eğitim-öğretimi planlayıp, ortamı ve öğrencilerin öğrenme yaşantıları düzenleyen, takip eden kişi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri eğitim-öğretim sürecinin temelleri attıkları ve tüm derslere girdikleri için öğrencilerin hayatlarında daha önemli bir rol oynamaktadır. İlkokulda sınıf öğretmenlerinin yürüttüğü Görsel Sanatlar dersi, alana ait yeterlik ve beklentileri program çerçevesinde belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni görsel sanatlar dersiyle öğrencilerin yaratıcılığını ve iç dünyasını görsel olarak yansıtmalarına yardımcı olur. Ayrıca Buyurgan ve Buyurgan'a göre (2012, s.6) göre “sınıf öğretmenleri eğitim-öğretim süreçlerinde, çocuğun çizgisel gelişimi, sanat eğitiminin önemi ve gerekliliği, müzede eğitim, öğrencilerine seviyelerine uygun neler yaptırabilecekleri ve zarar vermeden nasıl yönlendirebilecekleri ile ilgili teorik ve uygulamalarla bilgi sahibi olmalıdır.”

MEB'e (2009, s.85) göre sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programı kapsamında sahip olması gereken yeterlik ve beklentileri; “(1) eğitimci olarak, her yönüyle

yetkin olma bilinciyle sürekli, kendilerini sorgulayarak sahip olduğu yeterliklerini geliştirme çabasında olmaları, (2) öğrencilerin bireysel farklılıklarından meydana gelen görme, anlama, ifade etme ve bunu alanın teknik özellikleri ile gerçekleştirme yeteneklerini yeterince analiz etmeleri, (3) öğrencilerin sosyal ve kültürel çevrelerini ihtiyaç halinde analiz etmeleri, (4) öğrencilerin gelişim basamaklarının özelliklerini teorik bilgiler yerine gözlem, inceleme, deneyim ve uygulamalardan elde edilen pratik bilgilerle belirlemeleri ve bunları eğitimde kullanmaları, (5) öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişiminin öğrenme sürecini etkileyeceğini göz önüne almaları, (6) tüm aşamalarda; şarkı, türkü, efsane, şiir, fıkra, mani, masal gibi diğer sanat alanlarının örnekleriyle öğrencilerin dikkatini çekmeleri ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, (7) öğrencilerin duyarlıklarını zenginleştirecek drama gibi farklı öğretim tekniklerinden yararlanmaları, (8) öğrencilerin konuyla ilgili farklı sorulara gerekli ve doğru yanıtlar verebilmeleri, (9) öğrenme alanı içerisindeki öğretim yaklaşımı, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları, (10) öğrenme alanı içerisindeki ilgili bilgi teknolojilerinden yararlanmaları, (11) öğrenme alanındaki kazanımları gerçekleştirmeye yönelik öğrenme ve öğretme etkinliklerini düzenlemeleri, (12) öğrenme yaşantılarında gerçek yaşama dair örneklerden yola çıkmaları, (13) kazanımlara uygun araç ve gereç seçmeleri ve bunları hazırlamaları, (14) öğrencilerin kişisel, ruhsal, etik, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkı sağlayacak etkinlikler planlamaları, (15) işlenen konuyu önceki ve sonraki konularla ilişkilendirerek verebilmeleri, (16) Öğrenme alanının kazanımlarını öğrencilerin düzeyine uygun olarak sunmaları ve zamanı etkili biçimde kullanmaları, (17) öğrencilerin sınıf ortamında kendilerinin rahat ve özgür bir şekilde ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamaları ve bunu sürdürmeleri, (18) Ödül ve yaptırımları etkili ve gerekli şekilde kullanmaları, jest ve mimiklerini etkili biçimde kullanmaları” şeklinde ifade edilmiştir.

İlgili Alanyazın

Bu bölümde konuyla ilgili literatür taranarak ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Dilmaç ve İnanç'ın (2015) yaptığı “Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik düzeyleri” adlı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirleyerek bunu mesleki kıdem yılı, cinsiyet, mezun olunan fakülte gibi bağımsız değişkenlerin etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Yapılan araştırma tarama modelinde olup verilerin toplanmasında anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucundaysa, sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik düzeyleri yeterli seviyede bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri mezun olunan fakülte, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tekkurşun (2015) tarafından yapılan “Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının incelenmesi” adlı çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Kafkas ve Gazi Üniversitesi'nde okuyan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü adayları üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya Kafkas Üniversitesi'nden 106, Gazi Üniversitesi'nden 114 kişi katılmıştır. Araştırma tarama modelinde olup kişisel bilgi formu ve 38 maddeden oluşan “Öğretmenlik Yetkinlik Beklenti Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucundaysa her iki üniversitede okuyan öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, barınma şekli, sınıf düzeyi açısından öz-yeterlik inançlarının değişmemiştir. Ayrıca öz-yeterlik inançları yüksek düzeyde bulunmuştur.

Kılıç (2014) yaptığı çalışmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri, biliş ötesi öğrenme stratejileri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları birtakım değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2013-2014 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Kırıkkale

Üniversitesi'nde beden eğitimi ve spor öğretmenliğinde okuyan 610 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında akademik öz-yeterlik ölçeği, kişisel bilgi formu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca biliş ötesi öğrenme stratejilerinin, akademik öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf düzeyi, spor faaliyetleri, aile eğitim durumuna göre değiştirmedeği görülmüştür.

Çatıkkaş'ın (2014) yaptığı "Öğretmen adaylarının sanat eğitimi öz-yeterliklerinin araştırılması" adlı çalışmada öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri lise türü, üniversite, cinsiyet, alandaki yenilikleri takip etme durumlarına göre incelenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları cinsiyete ve üniversite durumu açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamış ancak mezun olunan lise türüne göreyse öz-yeterlik seviyelerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Doğan (2013) tarafından yapılan "Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi" adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, görev süresi, görev yaptığı ilçe ve okul gibi değişkenler göz önüne alınarak onların öz-yeterlik ve mesleğe yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın sonucundaysa sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Açıışlı ve Kolomuç (2012) tarafından yapılan "Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi" adlı çalışmada, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının mezun olunan lise türü, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca araştırmaya öğrenimine devam eden 192 sınıf öğretmeni adayı

katılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak Üstüner tarafından (2006) geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun olunan lise türü, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) yaptığı "Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları" isimli çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları görev süresi okulların bulunduğu yerleşim yerine ve cinsiyet göre farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Verilerin toplanmasında "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Burdur ilinde görevli 401 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucundaysa, öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre erkeklerin lehine iken, hizmet yılına göre bir farklılık bulunmamış ancak okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çevik'in (2011) yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak "Müzik Öğretimi Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adayların müzik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları orta düzeyde bulunmuş ayrıca sınıf düzeyi, cinsiyet ve yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Altunbaş (2011) tarafından yapılan "İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin incelenmesi" adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Elazığ merkezde çalışan 1136 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlikleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca medeni durum,

okutulan sınıf düzeyi, mezun olunan üniversite, mesleki kıdem bakımında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu'nun (2010) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı araştırılmıştır. Bunun için 122 sınıf öğretmeni adayına “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Nitel ve nicel verilerle gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda öğretmen adayları öz-yeterlik inanç düzeyleri az düzeyde yeterli bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyet ve başarı puanları açısından öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aksoy'un (2010) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içerisinde eğitim fakültesindeki sınıf öğretmenliği, resim öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği, bilgisayar öğretim teknolojileri eğitimi, psikolojik danışma ve rehberlik alanında okuyan son sınıf öğrencilerine uygulanmış olup toplam 212 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda şu bilgilere ulaşılmıştır: sınıf öğretmenliği, resim öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olduğu buna karşın bilgisayar öğretim teknolojileri eğitimi, psikolojik danışma ve rehberlik bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları orta düzeyde bulunmuştur.

Kalyoncu ve Süzen (2010) tarafından yapılan “Güzel sanatlar eğitimi bölümü resim iş anabilim dalı öğretmen adayı öğrencilerinin öğretmen yeterlikleri üzerine görüşlerinin belirlenmesi” araştırmasındaki amaç, görsel sanatlar öğretmen adaylarının dersinde uygulamaya yönelik yeterliklerine dair görüş, deneyim ve gözlemlerini belirlemektir. Verilerin toplanmasında YÖK tarafından geliştirilen Öğretmen yeterlikleri değerlendirme anketi kullanılmıştır. Anket 35 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın evrenini Ankara Milli

Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ne bağlı 8 ilköğretim, 5 ortaöğretim ve bu okullarda uygulama yapan 75 öğretmen adayđ katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, görsel sanatlar eğitimi öğretmenlerinin, öğretmen yeterliklerinin uygulama seviyelerinin d¼ř¼k olduğu ortaya çıkmıştır.

Bulut (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 2006-2007 eğitim-öğretim yılında eğitim fak¼ltesinde sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği son sınıfta okuyan toplam 411 öğretmen adayđ araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık arz etmezken, buldukları anabilim dalı açasından farklılık göstermiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğindeki tutumları katılıyorum düzeyindedir.

Y¼rekli (2008) tarafından yapılan “Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki” adlı çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı olan öz-yeterlik algıları bazı değişkenlere göre ne düzeyde olduğunun bulunması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 400 sınıf öğretmeni adayđ oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adayların matematiğe yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarının olumlu düzeyde olduğu bulunmuştur. Öz-yeterlik inançları ve tutumlarının yaş, mezun olunan lise, ana-baba eğitim durumuna göre değişmediği gör¼lm¼řtür. Öz-yeterlik inançları cinsiyet ve üniversite değişkeni açasından farklılaşmamış ancak tutumlar cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmen adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik ve tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Dilmaç (2009) tarafından yapılan araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin belirlemesi için yapılan araştırmanın amacı, görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik seviyelerini cinsiyet, sınıf ve mezun olunan liseye göre değişip değişmediğini tespit etmektir. Araştırmanın evrenini Atatürk

Üniversitesi Resim İş Öğretmenliği 3. ve 4. sınıfında okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar random tekniğiyle seçilmiş toplamda 68 kişiden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucundaysa, öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları yüksek düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet ve lise türüne göre öz-yeterlik inançlarında belli bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak sınıf düzeyine göre 4. Sınıf lehine bir farklılık oluşmuştur.

Kahraman'ın (2007) yaptığı “Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin öğretiminde karşılaştıkları sorunlara dair görüş ve çözüm önerileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, görsel sanatlar dersinin önemsenmediği, ders saatinin yetersizliği sorunlarına; görsel sanatlar dersine branş öğretmenlerinin girmesi ve ders saatinin arttırılması gibi çözüm önerilerine ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar öğretimine yönelik eğitim almasına karşın bunu uygulamada eksiklik olduğu sonucu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenleri görsel sanatlar dersine yönelik yeterli düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olması durumunda bu dersin öğretiminde daha az sorunla karşılaşacağı sonucuna ulaşılmıştır..

Akbulut'un (2006) yaptığı araştırmada müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılında müzik öğretimi anabilim dalında okuyan 160 öğretmen adayının katılımıyla anket kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonunda müzik öğretmeni adaylarının sınıf seviyeleri ve cinsiyeti açısından müzik öğretimine yönelik öz-yeterlik seviyelerinde ve müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik katılım sağlama, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi açısından öz-yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Akbaş ve Çelikkaleli'nin (2006) yaptıkları “Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi” adı

araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının öğrenim türü, cinsiyet ve üniversite bakımında farklılaşma olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini farklı üniversitelerden 88 Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi, toplam da 491 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucundaysa sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin anlamlı bir farklılaşma gösterdiği bulunmuştur. Buna ek olarak sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin ile sonuç beklentilerinin üniversite değişkeni açısından farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Üredi ve Üredi (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf ve başarı düzeylerine göre fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemektir. Çalışmanın örneklemini sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarında okuyan 405 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucundaysa, 4. sınıftaki öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları yüksek düzeyde çıkarken, kız ve erkek sınıf öğretmen adayları arasında öz-yeterlik inançlarında kızlar lehine bir durum ortaya çıkmıştır. Araştırmada Fen Bilgisi Öğretimi I dersinin notlarıyla öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılmasında akademik başarısı yüksek olan sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları da yüksek düzeyde bulunmuştur.

Özer'in (2001) yaptığı "İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin resim-iş dersine ilişkin eğitim gereksinimleri" isimli çalışmasında sınıf öğretmenlerinin resim-iş dersinin öğretimindeki gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonundaysa sınıf öğretmenlerinin resim-iş dersinin hedefleriyle öğrencilerin gelişimi açısından önemi, gerekliliği gibi hususlarda bilgilendirilmeye ve anlayış geliştirmeye gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin yarısından biraz fazlası

(%52,3) görsel sanatlar dersi yöntem ve tekniklerini öğretmede güçlük çekmezken, yarıya yakınının (%47,7) zorluk çektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Celep (2000) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve öğretmen davranışlarının öğrenci kontrolüne etkileri araştırılmıştır. Bu çalışmada öğretmen öz-yeterliğinin öğretim süreci içerisinde öğrenciyi ve öğretmeni nasıl etkilediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme araçları şunlardır: -öğretmenlere- kişisel bilgi formu, 44 madde 4 sorudan oluşan iki seçenekli ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda şunlar bulunmuştur: öğretmenin aldığı eğitim ve öz-yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrenci kontrolü ile kendi öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin sınıf ve öğrenci kontrolü üzerindeki öz-yeterlik inançları kadın öğretmenlere oranla daha fazladır. Öğretmenlerin ders dışı aktivitelerde öğrenci kontrolü üzerindeki etkisi yaş ve kıdeme göre değişmekte ve bu da belirleyici bir etmen oluşturmaktadır. Okul yönetiminin öğretmenlerle ilgili görüşleri, onların öz-yeterlik inançlarının düşük veya yüksek olacağını belirleyici bir etkiye sahiptir.

Büyükkaragöz ve Sünbül (1997) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik düzeyleri ve mesleki tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda şunlara ulaşılmıştır: öğretmen yeterliği ve mesleğe dair tutumlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen yeterliği ve formasyonda başarılı olunan dersler arasında, mesleğe yönelik tutum ve formasyonda başarılı olunan dersler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Konu, kavram, ilke, olgu öğretimi konusundan genel anlamda yeterlidirler ancak pozitif ve negatif örneklerle olay, olgu ve kavram açıklamada kısmen yeterli oldukları bulunmuştur. Grup ve işbirliği sağlamada, öğrencileri teşvik etmedeyse yetersiz oldukları bulunmuştur.

Friedman ve Kass (2002) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterliğinin okul idaresi, personeli ve diğer öğretmenler gibi etmenler tarafından ne şekilde etkilendiği araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini ilköğretim ve lisede çalışan 550 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada verileri toplamak için “Öğretmen kişisel yeterlik ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucundan ise, öğretmenlerin öz-yeterlik inancını belirleyen etmenlerin, öğretimsel nitelik, öğretimsel performans, zaman yönetimi ve sosyal beceriler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy’un (2001) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterliğine destek sağlayan etmenler neler olduğu ve nasıl etkilediği araştırılmıştır. Okulun bulunduğu evre, okulun donanımı araç-gereç, okul idaresi, meslektaşlar, öğrenci ve veli gibi etmenler göz önüne alınmış bunlardan alınan dönütlerle öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Çalışmada yaş, cinsiyet ve deneyim de göz önüne alınmıştır. Araştırmaya toplamda 225 öğretmen katılmış, bunların 85’i erkek, 170’i kadın, mesleğe yönelik deneyimleriyse 10 yıl, öğretmenlerin yaş ortalamasıysa 35’dir. Araştırmada kullanılan veri toplamasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen öz-yeterlik ölçeği” kullanılmıştır.

Chao (2001) tarafından yapılan “İlköğretim hizmet içi öğretmenlerinin bilgisayar teknolojilerine karşı tutumlarını ölçmede bilgisayar öz-yeterlik ölçeğinin kullanılması” adlı araştırmada 200 hizmet içi öğretmenle çalışılmış ve onların bilgisayar teknolojisiyle alakalı belirlenen konulardaki davranışları tanımlamak amaçlanmıştır. Öğretmenlere uygulanan bilgisayar öz-yeterlik ölçeğiyle bilgi, bilgisayar deneyimi, bilgisayara sahip olma ve bilgisayar eğitimi alma durumu gibi değişkenler açısından değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, hizmet içi öğretmenlerin cinsiyet açısından bilgisayar öz-yeterlik inançları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bilgisayar eğitimi almış olanların öz-yeterlik seviyesi ve bilgisayara sahip olanların öz-yeterlik düzeyi yüksek çıkmıştır.

Woolfolk-Hoy (2000) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adayları ve göreve yeni başlayan öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlik inançları araştırılmıştır. Çalışmanın sonucundaysa, deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlik inançları öğretmen adayları ile göreve yeni başlayan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel öz-yeterlik inançlarıysa okul idaresi, aile, çevre ve meslektaşlarının düşüncelerinden etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Lorsback ve Jinks (1998) tarafından yapılan çalışmada, öz-yeterlik teorisi ve öğrenme çevresi araştırmalarıyla öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğrenme çevreleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda şunlar bulunmuştur: öğretmenin öz-yeterlik inancı onun öğretime bakışını ve öğretimin çevresini etkilemektedir. Öğretmenin kullandığı öğretim yöntemi, öğretim ortamı ve öğretim çevresi olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmenin seçtiği öğretim yöntemi ve öğretmenin sahip olduğu öz-yeterlik arasında bir orantı olduğu bulunmuştur.

Nichols ve Miller (1994) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin öğretmenlerin ve öğrencilerin öz-yeterliliğine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucundan işbirlikli öğrenme yönteminin öğretmenlerin ve öğrencilerin öz-yeterliliğini arttırmada olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analiz sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma metodolojisi ile tasarlanan bu çalışmada, genel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli birlikte kullanılmıştır. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2007, s.79-81). Araştırmanın ilk iki problemi genel tarama modeli üçüncü problemi ise ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri bazı kaynaklarda korelasyonel yöntem olarak da adlandırılmaktadır. Korelasyonel yöntemler genellikle iki değişken ya da iki veri setine yönelik üç soruyu cevaplamayı amaçlar. Bunlardan birincisi “İki değişken (veya iki veri seti) arasında bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Eğer cevap evet ise diğer sorular “İlişkinin yönü nedir?” ve “İlişkinin büyüklüğü nedir?” şeklinde sıralanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.530).

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla genel tarama modeli ve sözü edilen bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama diğer bir ismiyle korelasyonel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın hedef evrenini Türkiye’deki kamu üniversitelerinin eğitim fakültelerindeki 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde kayıtlı bulunan ve görsel sanatlar

öğretimi dersini almış olan sınıf öğretmenliği öğrencileri, ulaşılabilir evrenini ise 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında eğitimine devam eden yaklaşık 260, 3. ve 4. sınıf öğretmenliği öğrencilerinden oluşturmaktadır. Hedef evren, ulaşılması imkânsız olan evrendir ve araştırmacının ideal seçimidir. Ulaşılabilir evren ise araştırmacının gerçekçi seçimidir ve ulaşılabilir olandır (Fraenkel ve Wallen, 2006, akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Araştırmanın örneklemini ise amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 180 sınıf öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemi, problemle ilgili olarak belirlenen özelliklere sahip bireyler, olaylar, nesnelere ve durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu çalışmada, Görsel Sanatlar Öğretimi dersi almış olma, ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu nedenle çalışmaya 3. ve 4. Sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Veri analizi sırasında ölçeklerde çok sayıda boş maddesi olan ve okumadan doldurduğu düşünülen 20 sınıf öğretmenliği öğrencileri örneklemden çıkarılmıştır. Böylece çalışmaya, 3. ve 4. sınıfta eğitimine devam eden 160 kişi dahil olmuştur. Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 6

Araştırmanın Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	f (frekans)	% (yüzde)
<u>Cinsiyet</u>		
Kız	124	77,5
Erkek	36	22,5
<u>Sınıf Düzeyi</u>		
3.Sınıf	93	58,1
4.Sınıf	67	41,9
Toplam	160	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 124'ünün (%77,5) kız, 36'sının (%22,5) ise erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu katılımcıların 93'ü (%58,1) 3. sınıf, 67'si (%41,9) ise 4.sınıfta yer almaktadır.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sanatsal Faaliyetlere İlişkin Bilgileri

Değişken	f (frekans)	% (yüzde)
<u>Sanatsal Faaliyetlere Katılım Sıklığı</u>		
Hiç	34	21,3
Yılda Bir (Nadiren)	84	52,5
Sık Sık	42	26,3
<u>Ailede Sanatla İlgilenme Durumu</u>		
Evet	31	19,4
Hayır	129	80,6
<u>Resim Kursuna Katılma Durumu</u>		
Evet	26	16,3
Hayır	134	83,7
Toplam	160	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 34'ünün (%21,3) “hiç”, 84'ünün (%52,5) “yılda bir (nadiren)” ve 42'sinin (%26,3) “sık sık” olarak sanatsal faaliyetlere katılım gösterdiği görülmektedir. Genel olarak bakıldığında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sanatsal faaliyetlere katılma düzeyinin düşük olduğu dikkat çekmektedir. Ailede sanatla ilgilenme durumu incelendiğinde, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin 31'inin (%19,4) evet cevabını ve 129'unun (%80,6) ise hayır cevabını verdiği görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ailesinde resimle ilgilenen birilerin yer almadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Son olarak resimle ilgili herhangi bir kursa katılıp katılmama değişkenine bakıldığında, katılımcıların 26'sının (%16,3) evet cevabını, 134'ünün (%83,7) ise hayır cevabını verdiği görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde

katılımcıların yine önemli bir bölümünün resimle ilgili herhangi bir kursa katılmadığı ortaya çıkmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Dilmaç'ın (2009) geliştirdiği “Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği” ve Tanel, Şengören ve Tanel (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Sözü edilen ölçekler kullanılmadan önce yazarlarına ulaşılarak gerekli izinler alınmıştır. Bunun yanında çalışmada araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik analizinde Likert tipinde geliştirildiklerinden Cronbach Alfa (α) katsayısı kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde Cronbach Alfa (α) katsayısına uygun ölçeğin iç tutarlılık sınırları şu şekildedir: Ölçek güvenilirliği için α değeri; “ $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise Ölçek güvenilir değildir. $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise Ölçek düşük güvenilirliktedir. $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise Ölçek oldukça güvenilirirdir. $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ ise Ölçek yüksek güvenilirlikte bir ölçektir” (Kalaycı, 2010, s.405).

Görsel sanatlar öğretimine yönelik öz-yeterlik ölçeği. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dilmaç (2009) tarafından “Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte 21 olumlu ifade, 14 olumsuz ifade olmak üzere toplam 35 madde olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçeğin geçerlik-güvenirlik analizini yapmak için 65 sınıf öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. “Ölçeğe öğretmenlerin olumsuz ifadelere verdikleri yanıtlar “kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde 1’den 5’e doğru; olumlu ifadelere verdikleri yanıtlar“ kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1)

şeklinde 5'ten 1'e doğru olarak puanlandırılarak SPSS 13.0 paket programında analizi yapılmıştır" (Dilmaç, 2009, s.5-6).

Ölçeğin analizi sonucunda, madde ortalamalarını saptamak için t-testi yapılmış ve $p > 0.05$ olan ve korelasyon kat sayısı $r < .30$ 'dan küçük olan 2 maddeyle, madde korelasyon değeri 0.302'den küçük olan 1 madde pilot uygulama sonucu ölçekten çıkarılmıştır. Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği pilot uygulama sonucunda 20 olumlu, 12 olumsuz madde olarak belirlenmiştir. Ölçek dönüştürülmemiş temel bileşenler analizine göre tek faktörlü, dönüştürülmüş temel bileşenler analizine göreyse 4 faktörlü olduğu bulunmuştur. Büyüköztürk ve diğerlerinin (2014) belirttiği gibi, geliştirilen veri toplama aracı tek faktörlü ya da çok faktörlü olabilmektedir. Bunun yanında ölçek hem tek hem de çok faktörlü bir yapı gösterebilmektedir. Bu araştırmada verilerin analizinde ölçek tek boyutlu olarak kullanılmıştır. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı (α) 0,82 olarak bulunmuştur (Dilmaç, 2009).

Ölçek 13 olumsuz ve 18 olumlu ifade olmak üzere toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki olumsuz ifadeler ters bir şekilde puanlanmıştır ve bulgular bölümünde olumsuz ifadeler maddelerin anlamını bozmayacak şekilde ters olarak çevrilmiştir. Veri toplama aracında bulunan olumsuz ifadeler 1 (1.00 ile 1.80) "kesinlikle katılıyorum", 2 (1.81 ile 2.60) "katılıyorum", 3 (2.61 ile 3.40) "kararsızım", 4 (3.41 ile 4.20) "katılmıyorum" ve 5 (4.21 ile 5.00) "kesinlikle katılmıyorum" şeklindeyken; olumlu ifadeler 1 (1.00 ile 1.80) "kesinlikle katılmıyorum", 2 (1.81 ile 2.60) "katılmıyorum", 3 (2.61 ile 3.40) "kararsızım", 4 (3.41 ile 4.20) "katılıyorum" ve 5 (4.21 ile 5.00) "kesinlikle katılıyorum" şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 155, minimum puansa 31'dir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı (α). 86 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı (α). 86 olarak hesaplanmıştır. Literatür incelendiğinde, elde edilen bu değer ölçeğin güvenirliği için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. Tanel, Şengören ve Tanel (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği tek faktörlü olarak, toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirten maddeler için, “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “tamamen katılmıyorum” şeklinde ifadeler yer almıştır. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı (α) 0,87 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı (α) 0,84 olarak bulunmuştur. Literatüre bakıldığında, bu değer ölçeğin güvenilirliği için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010).

Veri toplama aracında bulunan olumsuz ifadeler 1 (1.00 ile 1.80) “tamamen katılıyorum”, 2 (1.81 ile 2.60) “katılıyorum”, 3 (2.61 ile 3.40) “kararsızım”, 4 (3.41 ile 4.20) “katılmıyorum” ve 5 (4.21 ile 5.00) “tamamen katılmıyorum” şeklinde olumlu ifadeler 5 (4.21 ile 5.00), “tamamen katılıyorum”, 4 (3.41 ile 4. 20) “katılıyorum”, 3 (2.61 ile 3.40) “kararsızım”, 2(1.81 ile 2.60) “katılmıyorum” ve 1 (1.00 ile 1.80) “tamamen katılmıyorum” şeklinde değerlendirilmiştir.

Kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, örnekleme giren sınıf öğretmenliği öğrencilerini tanımayı sağlayarak görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançlarıyla ilişkili sanatsal faaliyetlere yönelik bilgileri elde etmeyi amaçlayan sorulardan oluşturulmuştur. Bu kapsamda, sınıf düzeyi (3. Sınıf - 4. Sınıf), cinsiyet (kız-erkek), sanatsal faaliyete katılma sıklığı (hiç-nadiren-sık sık), bir resim kursuna katılma durumu (evet-hayır) ve ailede sanatla uğraşan (evet-hayır) birinin olup olmamasına ilişkin sorular yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları uygulanmadan önce Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izinler alınmıştır. Katılımcıların uygun olduğu saatler, bölüm başkanlığından öğrenilerek ölçme araçları uygulanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve ölçme araçlarının içeriği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ölçeklerden güvenilir sonuçlar alınabilmesi için verilen cevaplarda samimi olunmasının önemi hatırlatılarak uygulamaya geçilmiştir. Gönüllülük esası vurgulanarak katılımcıların istekli bir şekilde araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Her bir ölçek için yaklaşık 20-30 dakika arasında süre verilmiştir. Uygulama süreci içerisinde sınıfta bulunmayan katılımcılara daha sonra ulaşılmış ve ölçekler uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 21 istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri olan Görsel Sanatlar Öğretimi Öz-yeterlik İnancı (GSÖİ) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMT) puanlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış ve veriler tablolarla sunulmuştur. Araştırmanın problemlerine ilişkin analizlere geçmeden önce GSÖİ ve ÖMT puanlarından elde edilen verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Bu amaçla merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Literatür incelendiğinde ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın olması ve aynı zamanda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (George & Mallery, 2011). Tablo 8'de gösterilen değerler araştırmadan elde edilen verilerin normal dağıldığını varsaymak için yeterli görülmektedir.

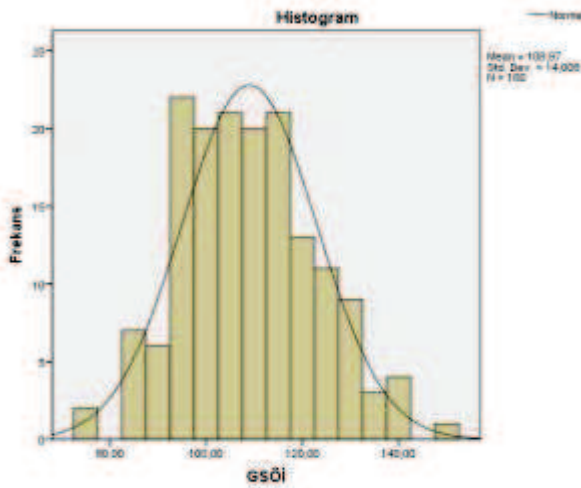
Tablo 8

Verilerin Normalliğine İlişkin Betimsel İstatistikler

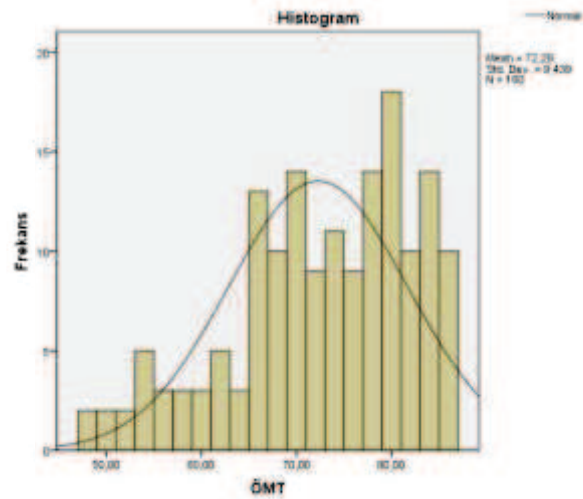
Değişkenler	N	Ort.	Med.	Mod	Çarpıklık	Basıklık
GSÖİ	160	108,9	108	96	,291	-,127
ÖMT	160	72,2	73,5	79	-,255	-,255

Not. GSÖİ=Görsel Sanatlar Öğretimi Öz-yeterlik İnancı; ÖMT= Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Yukarıda verilen istatistikî bilgilere ek olarak, görsel olarak GSÖİ ve ÖMT puanlarının normale yakın dağıldığını ortaya koyan Şekil 2 ve Şekil 3'teki histogramlar aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 2. GSÖİ puanına ilişkin histogram



Şekil 3. ÖMT puanına ilişkin histogram

Araştırmanın birinci ve ikinci problemine ilişkin alt problemlerin analizinde gruplar arasındaki ortalama puanların karşılaştırılması amacıyla ikili gruplarda Bağımsız Gruplar T-Testi (Independent Samples T-Test) ve üçlü gruplarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Analysis of Variance) kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü probleminin analizinde ise GSÖİ ve ÖMT puanları arasındaki korelasyonu bulmak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır (Can, 2013).

Bölüm IV: Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan nicel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları olan Görsel Sanatlar Öğretimi Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği (GSÖİ) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden (ÖMT) elde edilen veriler analiz edilerek sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemi olan “Katılımcıların Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla tablo 9’da her bir maddeye ilişkin frekans, yüzde ve standart sapma değerlerinden oluşan betimsel istatistikler verilmiştir. Daha sonra GSÖİ toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler pasta grafik kullanılarak gösterilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz-yeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değerlendirme Kriteri					
(1.00-1.80) "Kesinlikle Katılmıyorum"(1)					
(1.81-2.60) "Katılmıyorum" (2)					
(2.61-3.40) "Kararsızım"(3)					
(3.41-4.20) "Katılıyorum" (4)					
(4.21–5.00) "Kesinlikle Katılıyorum" (5)					
<i>No</i>	<i>Ölçek Maddeleri</i>	<i>f</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>Sonuç</i>	<i>SS</i>
1	Görsel sanatlar eğitiminin lisans düzeyinde okutulmasını gerekli buluyorum.	160	3.75	4	1.02
2	Görsel sanatlar dersi önemli bir derstir.	160	3.90	4	0.85
3	Görsel sanatlar dersine ayrılan zamanı az buluyorum.	160	3.44	4	1.02
4	Görsel sanatlar dersini değişik tekniklerle işlemek istiyorum.	160	3.87	4	0.83
5	Öğrencilerin görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını onların seviyelerine uygun olarak yanıtlayabileceğimi düşünüyorum.	160	3.56	4	0.86
6	Görsel sanatlar dersinde kendimi mutlu	160	3.76	4	0.96

	hissederim.				
7	Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konular kapsamında diğer görsel sanatlar öğretmenleri ile çok rahat tartışabilirim.	160	2.85	3	1.02
8	Görsel sanatlar dersinde yer alan konulara ilişkin öğretim yöntemlerini gerektiği gibi uygulayabileceğimi düşünüyorum.	160	3.37	3	0.87
9	Öğrencilerin sanatı sevmeleri için okul içi ve okul dışı sosyal faaliyetlere katılması, müze ve sanat galerileri gibi yerleri ziyaret etmeleri gerektiğini savunurum.	160	4.05	4	0.94
10	Görsel sanatlar dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceğime inanıyorum.	160	3.50	4	0.89
11	Lisans düzeyinde aldığım resim eğitiminin meslek yaşantımda beni yeterli kıldığına inanıyorum.	160	2.94	3	1.02
12	Görsel sanatlar dersini çok seviyorum.	160	3.46	4	1.00
13*	Çocuğun çizgisel gelişimi konusu ilgimi çekmez.	160	3.95	4	1.00
14*	Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları öğretmekte kendime yeteri kadar güvenmiyorum.	160	3.11	3	1.04
15*	Görsel sanatlar dersinde öğreteceğim resim tekniklerini doğru ve güzel yapmamaktan endişe duyarım.	160	2.70	3	1.11
16*	Görsel sanatlar dersinin içeriği sınırlandırılırsa mutlu olurum.	160	3.35	3	1.16
17*	Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları anlamada ve uygulamada öğrencilerimin güçlük çekmesi durumunda ne yapacağım konusunda kaygı duyarım.	160	2.91	3	0.98
18*	Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları anlatacağım zaman öğrencilerimin bilemeyeceğim sorular sormasından çekinirim.	160	3.25	3	1.00
19	Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları ve resim teknikleri öğretiminde/resim yapmada öğrencilerimin başarısız olmasından rahatsız olmam.	160	2.54	2	1.20
20*	Görsel sanatlar dersini sıkıcı buluyorum.	160	3.86	4	1.08
21*	Görsel sanatlar dersi ile ilgili kaynaklar ilgimi çekmez.	160	3.75	4	1.06
22*	Görsel sanatlar dersinde başka ders işlemeyi tercih ederim.	160	3.91	4	1.20

23	Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları işlerken branş öğretmeninin konunun işlenmesi ile ilgili olumsuz eleştirilerinden çekinmem.	160	3.27	3	1.03
24*	Görsel sanatlar dersini ilginç bulmuyorum.	160	3.76	4	1.07
25*	Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları öğretmek için gerekli vasıfta olmadığını düşünüyorum.	160	3.27	3	1.08
26	Görsel sanatlar dersinde öğrencilerimin resim yapmamı istemelerinden mutluluk duyarım.	160	3.53	4	1.09
27*	Görsel sanatlar dersinde zaman geçmek bilmiyor.	160	3.89	4	1.06
28*	Görsel sanatlar dersi sadece yetenekli öğrencilere verilmelidir.	160	3.90	4	1.14
29	Görsel sanatlar dersine yönelik araştırmalardan hoşlanırım.	160	3.34	3	0.95
30	Dönem içinde görsel sanatlar dersinde yapılan çalışmaların yılsonunda sergilenmesini önemli buluyorum.	160	4.03	4	0.95
31	Görsel sanatların toplumun gelişmesine katkıda bulunduğunu düşünüyorum.	160	4.03	4	0.97

Not. *Ölçekte yer alan olumsuz maddelerdir.

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları; olumlu maddeler arasında yer alan “Görsel sanatlar eğitiminin lisans düzeyinde okutulmasını gerekli buluyorum ($\bar{x}=3,75$)”, “Görsel sanatlar dersi önemli bir derstir ($\bar{x}=3,90$)”, “Görsel sanatlar dersine ayrılan zamanı az buluyorum ($\bar{x}=3,44$)”, “Görsel sanatlar dersini değişik tekniklerle işlemek istiyorum ($\bar{x}=3,87$)”, “Öğrencilerin görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını onların seviyelerine uygun olarak yanıtlayabileceğimi düşünüyorum ($\bar{x}=3,56$)”, “Görsel sanatlar dersinde kendimi mutlu hissederim ($\bar{x}=76$)”, “Öğrencilerin sanatı sevmeleri için okul içi ve okul dışı sosyal faaliyetlere katılması, müze ve sanat galerileri gibi yerleri ziyaret etmeleri gerektiğini savunurum ($\bar{x}=4,05$)”, “Görsel sanatlar dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceğime inanıyorum ($\bar{x}=3,50$)”, “Görsel sanatlar dersini çok seviyorum ($\bar{x}=3,46$)”, “Görsel sanatlar dersinde öğrencilerimin resim yapmamı istemelerinden mutluluk

duyarım ($\bar{x}=3.76$)”, “Dönem içinde görsel sanatlar dersinde yapılan çalışmaların yılsonunda sergilenmesini önemli buluyorum ($\bar{x}=4.03$)” ve “Görsel sanatların toplumun gelişmesine katkıda bulunduğunu düşünüyorum ($\bar{x}=4.11$)” maddelerine “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların Görsel Sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları; olumlu maddeler arasında yer alan “Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konular kapsamında diğer görsel sanatlar öğretmenleri ile çok rahat tartışabilirim ($\bar{x}=2.85$)”, “Görsel sanatlar dersinde yer alan konulara ilişkin öğretim yöntemlerini gerektiği gibi uygulayabileceğimi düşünüyorum ($\bar{x}=3.50$)”, “Lisans düzeyinde aldığım resim eğitiminin meslek yaşantımda beni yeterli kıldığına inanıyorum ($\bar{x}=2,94$)”, “Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları işlerken branş öğretmenin konunun işlenmesi ile ilgili olumsuz eleştirilerinden çekinmem ($\bar{x}=3,27$)”, “Görsel sanatlar dersine yönelik araştırmalardan hoşlanırım ($\bar{x}=3.34$)” maddelerine ise “Kararsızım” düzeyinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca “Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları anlatacağım zaman öğrencilerimin bilemeyeceğim sorular sormasından çekinmem ($\bar{x}=2,54$)” maddesine ise “Tamamen Katılmıyorum” şeklinde görüş ortaya koymuşlardır.

Olumsuz maddeler açısından tablo 9’a bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları; “Çocuğun çizgisel gelişimi konusu ilgimi çekmez ($\bar{x}=3,95$)”, “Görsel sanatlar dersini ilginç bulmuyorum ($\bar{x}=3,86$)”, “Görsel sanatlar dersi ile ilgili kaynaklar ilgimi çekmez ($\bar{x}=3,75$)”, “Görsel sanatlar dersi ile ilgili kaynaklar ilgimi çekmez ($\bar{x}=3,91$)”, “Görsel sanatlar dersini ilginç bulmuyorum ($\bar{x}=3.76$)”, “Görsel sanatlar dersinde zaman geçmek bilmiyor ($\bar{x}=3,89$)” ve “Görsel sanatlar dersi sadece yetenekli öğrencilere verilmelidir ($\bar{x}=3.90$)” maddelerine “Katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları öğretmekte kendime yeteri kadar güvenmiyorum ($\bar{x}=3.11$)”, “Görsel sanatlar dersinde öğreteceğim resim

tekniklerini doğru ve güzel yapmamaktan endişe duyarım ($\bar{x}=2,70$)”, Görsel sanatlar dersinin içeriği sınırlandırılırsa mutlu olurum ($\bar{x}=3.35$)”, “Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları anlatacağım zaman öğrencilerimin bilemeyeceğim sorular sormasından çekinirim ($\bar{x}=2,91$)”, “Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları anlamada ve uygulamada öğrencilerimin güçlük çekmesi durumunda ne yapacağım konusunda kaygı duyarım ($\bar{x}=2,91$)” ve “Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları öğretmek için gerekli vasıfta olmadığımı düşünüyorum ($\bar{x}=3.27$)” maddelerine ise “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

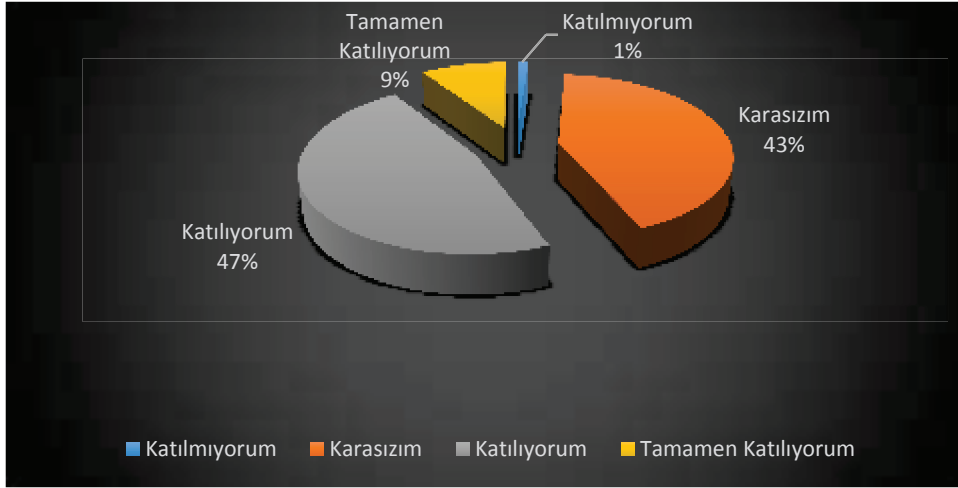
Tablo 9’daki veriler dikkate alındığında en yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{x}=4,05$ ortalamayla 9. Maddenin (Öğrencilerin sanatı sevmeleri için okul içi ve okul dışı sosyal faaliyetlere katılması, müze ve sanat galerileri gibi yerleri ziyaret etmeleri gerektiğini savunurum.), en düşük ortalamaya ise $\bar{x}=2,54$ ortalamayla 19. Maddenin (Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları ve resim teknikleri öğretiminde/resim yapmada öğrencilerimin başarısız olmasından rahatsız olmam.) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin GSÖİ toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 10’da verilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde ölçekten elde edilen minimum puanın 75, maksimum puanın 149, standart sapmanın 14, GSÖİ puanlarının ortalamasının ise 108,9 (3,51) diğer bir ifadeyle “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların Görsel Sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir.

Tablo 10

GSÖİ Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	\bar{x}	<i>SS.</i>
GSÖİ	160	75	149	108,9 (3,51)	14



Şekil 4. Toplam puana göre GSÖİ düzeyleri

Şekil 4 incelendiğinde Görsel sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları açısından katılımcıların 2'si (%1), “katılmıyorum”, 68'i (% 43) “kararsızım”, 75'i (%47) “katılıyorum” ve 15'i (%9) ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Şekil 4 genel olarak incelendiğinde katılımcıların yarısına yakınının Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançlarında kararsız düzeyde görüşte buldukları dikkat çekmektedir.

Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacıyla diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan öğrencilerin GSÖİ puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

GSÖİ Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	SS	Sd	t	p.
GSÖİ					
Kız ^a	108,58	13,91	158	-,646	,519
Erkek ^b	110,30	14,45			

Not. ^an=124 ^bn =36

Tablo 11 incelendiğinde bağımsız gruplar t-testi sonucunda araştırmaya katılan kız ve erkek katılımcıların GSÖİ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(158)} = -,646, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle katılımcıların Görsel Sanatlar Dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacıyla diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin GSÖİ puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

GSÖİ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	SS	sd	t	p.
GSÖİ					
3. Sınıf ^a	106,40	13,97	158	-2,788	,006*
4. Sınıf ^b	112,53	13,34			

Not. ^an=93 ^bn =67, $p < .01$

Tablo 12 incelendiğinde 4. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin GSÖİ ortalamaları (\bar{X} =112,53), 3. Sınıf öğrencilerin ortalamasından (\bar{X} =106,40) daha yüksektir. Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi sonucunda araştırmaya katılan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerin GSÖİ puanları arasında 4. Sınıfların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(158)} = -2,788$, $p < ,01$]. Diğer bir ifadeyle 4. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin 3. Sınıf öğrencilerine göre Görsel Sanatlar Dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları daha yüksektir.

Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları sanatsal faaliyetlere katılım sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacıyla diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan öğrencilerin GSÖİ puanlarının sanatsal faaliyetlere katılım sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

GSÖİ Puanlarının Sanatsal Faaliyetlere Katılım Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Katılım			SS	F	p
	Sıklığı	N	\bar{X}			
GSÖİ	Hiç	34	104.17	11,16	2,784	,065
	Nadiren	84	109.72	10,72		
	Sık Sık	42	111.35	12,10		

Tablo 13 incelendiğinde sanatsal faaliyetlere sık sık katılan öğrencilerin ortalaması (\bar{X} =111,35), nadiren (\bar{X} =109,72) ve hiç katılmayan (\bar{X} =104,17) öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Ancak yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda sanatsal faaliyetlere katılım sıklığının (“hiç”, “nadiren” ve “sık sık”) katılımcıların Görsel Sanatlar

Dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkinin olmadığı ortaya çıkmıştır [F=2,784, p> ,05]. Diğer bir ifadeyle sanatsal faaliyetlere hiç katılmayan, nadiren katılan veya sık sık katılan öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları birbirinden farklılık göstermemektedir.

Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları ailede sanatla ilgilenen bireylerin bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin GSÖİ puanlarının ailede sanatla ilgilenen bireylerin durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

GSÖİ Puanlarının Ailede Sanatla İlgilenen Bireylerin Bulunma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	SS	Sd	t	p.
Ailede Sanatla İlgilenen Var mı?					
Evet ^a	113,38	15,14	158	1,97	,05*
Hayır ^b	107,91	13,56			

Not. ^an=31 ^bn =129, p≤.05

Tablo 14 incelendiğinde ailesinde sanatla ilgilenen bireylerin olduğu sınıf öğretmeni öğrencilerinin GSÖİ ortalamaları (\bar{X} =113,38) olmayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ortalamasından (\bar{X} =107,91) daha yüksektir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda, ailesinde sanatla ilgilenen bireylerin olduğu sınıf öğretmenliği öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. [t(158)= -1,97, p≤.05]. Diğer bir ifadeyle ailede sanatla ilgilenen bireylerin varlığı katılımcıların Görsel Sanatlar Dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları daha önceden bir resim kursuna katılıp katılmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin GSÖİ puanlarının resim kursuna katılma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

GSÖİ Puanlarının Resim Kursuna Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	\bar{x}	SS	sd	t	p.
Resim Kursuna Gittin mi?					
Evet ^a	113,00	15,41	158	1,609	,11
Hayır ^b	108,19	13,64			

Not. ^an=26 ^bn =134, p>.05

Tablo 15 incelendiğinde daha önceden resim kursuna katılan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin GSÖİ ortalamaları (\bar{x} =113,00), katılmayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ortalamasından (\bar{x} =108,19) daha yüksektir. Ancak yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda, resim kursuna katılıp katılmama durumunun sınıf öğretmenliği öğrencilerinin GSÖİ ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir [$t_{(158)}= 1,609, p>,05$]. Diğer bir ifadeyle daha önceden bir resim kursuna katılma katılmama durumu, katılımcıların Görsel Sanatlar Dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını etkilememektedir.

Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi olan “Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla tablo 16’da her bir maddeye ilişkin frekans, yüzde ve standart sapma değerlerinden oluşan betimsel istatistikler verilmiştir. Daha sonra ÖMT toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 16’da verilmiş ve pasta grafik kullanılarak ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değerlendirme Kriteri					
	(1.00-1.80) "Kesinlikle Katılmıyorum"(1)				
	(1.81-2.60) "Katılmıyorum" (2)				
	(2.61-3.40) "Kararsızım"(3)				
	(3.41-4.20) "Katılıyorum" (4)				
	(4.21-5.00) "Kesinlikle Katılıyorum" (5)				
No	Ölçek Maddeleri (ÖMT)	f	\bar{X}	Sonuç	SS
1	Öğretmenlik özveri gerektiren bir meslektir.	160	4,72	5	,63
2	Bilgiyi paylaşmayı sevdiğim için öğretmenlik mesleğini seçtim.	160	4,21	5	,86
3	Öğretmenlik mesleğini severek yapacağıma inanıyorum.	160	4,48	5	,69
4*	İleride daha çok gelir getiren bir iş bulursam hemen öğretmenlik mesleğini bırakırım.	160	3,75	4	1,12
5*	Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişmanım.	160	4,22	5	,97
6*	Öğretmenlik mesleği sıkıcı bir meslektir.	160	4,27	5	1,02
7	Öğretmenlik mesleğini kendi isteğimle seçtim.	160	4,38	5	1,81
8	Öğretmenlik boşta kalmamak için seçilecek bir meslek değildir.	160	4,41	5	,99
9*	Hiç olmazsa bir öğretmen olayım" düşüncesiyle bu mesleği seçtim.	160	4,25	5	1,04
10	Öğretmenlik mesleğinin toplumun geleceğine şekil verdiğini düşünüyorum.	160	4,50	5	,83
11*	Üniversite sınav puanım ancak bu bölüme girmeye yeterli olduğu için öğretmenlik mesleğini seçtim.	160	3,80	4	1,21
12	Öğretmenlik mesleğinde çalışmak bana gurur verir.	160	4,51	5	,70
13	Öğretmenlik mesleğinde çalışmak özel bir yetenek ister.	160	4,30	5	,80
14	İnsanlarla birebir iletişimde bulunabileceğim	160	4,21	5	,88

	için öğretmenlik mesleğini seviyorum.				
15*	Öğretmenlik mesleğini yapmak istemiyorum.	160	4,23	5	1,04
16*	Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için değil, alanımı sevdiğim için bu mesleği seçtim.	160	4,09	4	1,10
17*	Öğretmenlik mesleğinde uzun süre çalışmayı istemem.	160	3,85	4	1,11

Not. *Ölçekte yer alan olumsuz maddelerdir.

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları; olumlu maddeler arasında yer alan “Öğretmenlik özveri gerektiren bir meslektir ($\bar{x}=4,72$)”, “Bilgiyi paylaşmayı sevdiğim için öğretmenlik mesleğini seçtim ($\bar{x}=4,21$)”, “Öğretmenlik mesleğini severek yapacağıma inanıyorum ($\bar{x}=4,48$)”, “Öğretmenlik mesleğini kendi isteğimle seçtim ($\bar{x}=4,38$)”, “Öğretmenlik boşta kalmamak için seçilecek bir meslek değildir ($\bar{x}=4,41$)”, “Öğretmenlik mesleğinin toplumun geleceğine şekil verdiğini düşünüyorum.” ($\bar{x}=4,50$), “Öğretmenlik mesleğinde çalışmak bana gurur verir ($\bar{x}=4,51$)”, “Öğretmenlik mesleğinde çalışmak özel bir yetenek ister ($\bar{x}=4,30$)” ve “İnsanlarla birebir iletişimde bulunabileceğim için öğretmenlik mesleğini seviyorum ($\bar{x}=4,21$)” maddelerine “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Olumsuz maddeler açısından tablo 16’ya bakıldığında, araştırmaya katılan katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları; “Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişmanım ($\bar{x}=4,22$)”, “Öğretmenlik mesleği sıkıcı bir meslektir ($\bar{x}=4,27$)”, “Hiç olmazsa bir öğretmen olayım” düşüncesiyle bu mesleği seçtim ($\bar{x}=4,25$)” ve “Öğretmenlik mesleğini yapmak istemiyorum ($\bar{x}=4,23$)” maddelerine “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde; “İleride daha çok gelir getiren bir iş bulursam hemen öğretmenlik mesleğini bırakırım ($\bar{x}=3,75$)”, “Üniversite sınav puanım ancak bu bölüme girmeye yeterli olduğu için öğretmenlik mesleğini seçtim ($\bar{x}=3,80$)”, “Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için değil, alanımı sevdiğim için bu

mesleği seçtim. ($\bar{x}=4,09$)” ve “Öğretmenlik mesleğinde uzun süre çalışmayı istemem ($\bar{x}=3,85$)” maddelerine ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

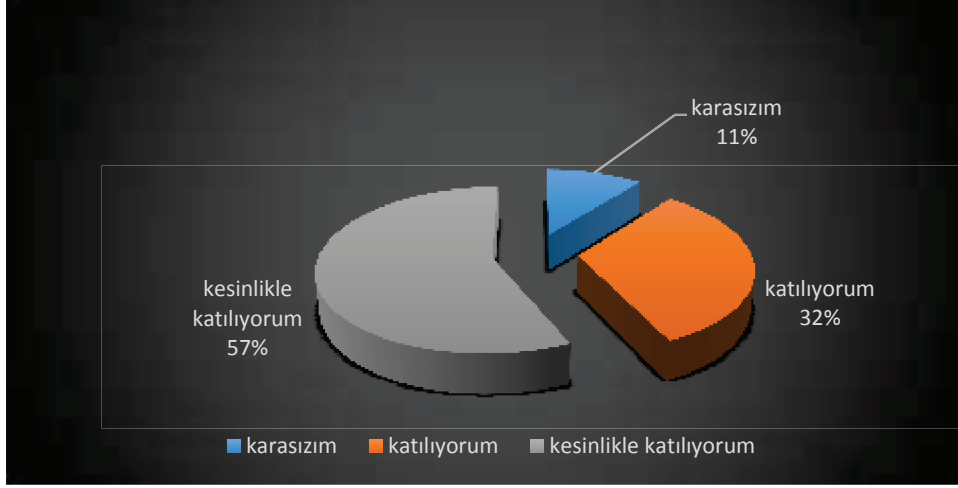
Tablo 16’deki veriler dikkate alındığında en yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{x}=4,72$ ortalamayla 1. Maddenin (Öğretmenlik özveri gerektiren bir meslektir.), en düşük ortalamaya ise $\bar{x}=3,75$ ortalamayla 4. Maddenin (İleride daha çok gelir getiren bir iş bulursam hemen öğretmenlik mesleğini bırakırım.) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÖMT toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 17’de verilmiştir. Tablo 17 incelendiğinde ölçekten elde edilen minimum puanın 48, maksimum puanın 85, standart sapmanın 19,43, ÖMT puanlarının ortalamasının ise 72,27 (4,25) diğer bir ifadeyle “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 17

ÖMT Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	\bar{x}	<i>SS.</i>
GSÖİ	160	48	85	72,27 (4,25)	19,43



Şekil 5. Toplam puana göre ÖMT düzeyleri

Şekil 5 incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum açısından öğrencilerin 17'si (%10,6) “kararsızım”, 52'si (%32,5) “katılıyorum” ve 91'i (%56,9) ise “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Şekil 5 genel olarak incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacıyla diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan öğrencilerin ÖMT puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

ÖMT Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	SS	sd	t	p.
ÖMT					
Kız ^a	72,79	9,45	158	1,284	,201
Erkek ^b	70,50	9,30			

Not. ^an=124 ^bn =36

Tablo 18 incelendiğinde kız öğrencilerin ÖMT puan ortalaması ($\bar{X}=72,79$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=70,50$) daha yüksektir. Ancak yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin ÖMT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(158)}= 1,284$ $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacıyla diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan öğrencilerin ÖMT puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

ÖMT Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	SS	sd	t	p.
ÖMT					
4. Sınıf ^b	73,67	9,75	158	2,242	,02*
3. Sınıf ^a	70,32	8,99			

Not. ^an=93 ^bn =67, p<,05

Tablo 19 incelendiğinde 4. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ÖMT ortalamaları ($\bar{X}=73,67$), 3. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X}=70,32$) daha yüksektir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda, araştırmaya katılan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerin ÖMT puanları arasında 4. Sınıfların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(158)}=2,242$, $p<,05$]. Diğer bir ifadeyle 4. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, 3. Sınıf öğrencilerin göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi *Görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir korelasyon var mıdır?* şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulmak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin GSÖİ ve ÖMT Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1. GSÖİ	2. ÖMT
1. Görsel Sanatlar Dersinin Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik İnancı (GSÖİ)	---	.334*
3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMT)	.334*	—

Not. * $p < .01$

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin GSÖİ puanları ile ÖMT puanları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ($r=.33$, $p<.01$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların Görsel Sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı arttıkça (veya azaldıkça) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu da artmaktadır (veya azalmaktadır).

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde daha önceki bölümlerde açıklanan bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda tartışma kısımlarına yer verilmiştir. Ayrıca gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutmak amacıyla da öneriler sunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırma, sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu ve aralarında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak görsel sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının orta düzeyin üzerinde olduğunu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların yarısına yakının (%43) öz-yeterlik inançları bakımından “kararsızım” şeklinde görüş bildirdiği dikkat çekmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle katılımcıların kız veya erkek olması durumu Görsel Sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inancını etkilememektedir.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları sınıf düzeyine göre 4. sınıfların lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Daha açık bir ifadeyle 4. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları 3. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları sanatsal faaliyetlere katılım sıklığı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle sanatsal faaliyetlere hiç katılmayan, nadiren

katılan veya sık sık katılan öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları birbirine benzer düzeydedir.

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ailelerinde sanatla ilgilenen bireylerin bulunup bulunmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ailesinde sanatla ilgilenen bireylerin olduğu katılımcıların Görsel Sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları, olmayan sınıf öğretmenliği öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde görülmüştür. Başka bir ifadeyle ailede sanatla ilgilenen bireylerin varlığı katılımcıların Görsel Sanatlar Dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemektedir.
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları resimle ilgili herhangi bir kursa katılıp katılmama durumuna göre istatistiksel bir farklılık göstermemiştir. Başka bir ifadeyle daha önceden bir resim kursuna katılıp katılmama durumu, katılımcıların Görsel Sanatlar Dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını etkilemediği görülmüştür.
7. Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur.
8. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları kız veya erkek olması durumu bir farklılık göstermemiştir.
9. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları sınıf düzeyine yani 3. ve 4. Sınıf olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Başka bir ifadeyle, 4. sınıf öğretmenliği öğrencileri 3. sınıf öğrencilerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

10. Araştırmaya katılan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle katılımcıların Görsel Sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı arttıkça/ veya azaldıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu da artmakta/ veya azalmaktadır.

Tartışma

Eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde öz-yeterlik inancı ve tutum kavramlarının araştırmacılar ve uygulayıcılar açısından en çok dikkat çeken duyuşsal özellikler olduğu görülmektedir (İpek, vd. 2015; Doğan, 2013; Ülper. ve Bağcı, 2012; Açışlı ve Kolomuç, 2012; Çevik, 2011; Altunbaş, 2011; Aksoy, 2010; Yürekli, 2008; Pehlivan, 2008; Üredi ve Üredi, 2006; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Lorsback ve Jinks, 1998; Büyükkaragöz ve Sünbül, 1997; Nichols ve Miller, 1994). Yapılan bu araştırmada da özel olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları çeşitli değişkenler arasından araştırılmıştır.

Yapılan araştırmalar sınıf öğretmenlerinin sanat/ görsel sanat öğretiminde son derece önemli sorumlulukları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan, yapılan bir araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin (Özer, 2001; Kalyoncu ve Süzen, 2010; Kahraman, 2007; Aksoy, 1991) güçlükler yaşadığı görülmektedir. Literatürden elde edilen bu bilgiler sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğindeki yetişme sürecinde görsel sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının araştırılmasının gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Öte yandan konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencileri veya sınıf öğretmenlerinin farklı derslere (Türkçe, fen bilgisi, matematik, müzik) yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemek için birçok çalışma (Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Doğan, 2013; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Yenice, 2012; Altunbaş, 2011; Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; İpek ve Bayraktar, 2009; Yürekli,

2008; Çakır ve Şenler, 2007; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Üredi ve Üredi, 2006) yapılmasına karşın görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumlarını ortaya koymaya yönelik yapılan çalışmalarının az sayıda olduğu dikkat çekmektedir (Dilmaç ve İnanç, 2015; Çatıkkaş 2014; Doğan, 2013; Kahraman, 2007 ve Özer, 2001).

Araştırmanın bir başka sonucundaysa sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar dersinin öğretimine ilişkin inançlarını ölçen doğrudan bir araştırma bulunmamasına karşın Dilmaç ve İnanç'ın (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin iyi seviyede olduğu ve sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin öğretiminde kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenliği öğrencilerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin incelendiği çalışmada ise (Çevik, 2011) öz-yeterlikleri orta düzeyde bulunmuştur.

Araştırmanın sonucundan biri olarak katılımcıların görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Alanda yapılan araştırmalarda cinsiyet ve öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Dilmaç ve İnanç, 2015; Çatıkkaş, 2014; Doğan, 2013; Avcı, 2008; Akbulut, 2006; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Steele-Dadzie, 2004; Torkzadeh ve Van Dyke, 2002; Chao, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Brandon, 2000). Bu durum toplumumuzda geleneksel olarak kadının görevlerinin farklılaşması, kadının eğitim hayatında aktif olması, meslek sahibi olması ve ülkemizde cinsiyet açısından sınırlama olmaması nedeniyle öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı söylenilebilir. Ayrıca ülkemizdeki karma eğitim, bireylerin aynı amaçlar doğrultusunda eğitilmesi ve böylece benzer algı gelişmelerine neden olmaktadır. Buna bağlı olarak da bireylerin öz-yeterlik algıları cinsiyet açısından farklılaşmayabilir. Sonuç olarak öz-

yeterliklerinin değişmesinde cinsiyetin doğrudan önemli bir etkisi olmadığı görülmektedir. Buna karşın bazı araştırmaların (Ülper ve Bağcı, 2012; Korkut ve Babaoğlan, 2012; İpek, Tekbıyık ve Ursavaş, 2010; İpek ve Bayraktar, 2009; Altunbaş, 2011; Çetin, 2008; Morgil, Seçgen ve Yücel, 2004) elde edilen bulgularla çeliştiği görülmektedir.

Yapılan araştırmada katılımcıların görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları sınıf düzeyine göre 3. ve 4.sınıf olması durumuna göre farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Yani 4. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları 3. sınıf öğrencilerine oranla yüksek düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bu bulgunun 4. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin almış oldukları okul deneyimi dersleri ve mesleğe daha yakın olmalarından kaynaklandığı söylenilebilir. Literatüre bakıldığında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar dersi öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının sınıf düzeyine göre karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yerine mesleki kıdem öğesi, yaş seviyesi değişken olarak çalışılmıştır ve mesleki kıdemi yüksek ya da yaş seviyesi büyük olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inancının daha yüksek olduğu görülmüştür (Dilmaç ve İnanç, 2015; İpek ve Camadan, 2012; Çevik, 2011; Çetin, 2008; Ekici, 2008; Unrau & Grinnell, 2005). Bu çalışmalarda yaş seviyesi ve kıdem arttıkça öz-yeterlik inancının arttığı söylenebilir. Buna ek olarak öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının öğretim süreci boyunca olumlu yönde geliştiği söylenilebilir. Ayrıca 4. sınıfta bulunan öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin okul deneyimiyle süreç boyunca aldıkları teorik bilgileri uygulama fırsatı bulması onların öz-yeterliklerini geliştiren başka bir neden olarak gösterilebilir. Bununla birlikte Senemoğlu ve Demirel'in (2009) yaptığı araştırmada öğretime ilişkin öz-yeterlik inançlarının deneyime göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmada katılımcıların görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları sanatsal faaliyetlere katılma sıklığına göre düşük oranda bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği

öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterliklerini arttırabilmek için sanatsal etkinliklere teşvik edilmelidir.

Araştırmada katılımcıların görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları ailede herhangi birinin sanatla ilgilenme durumuna göre öz-yeterlik inançları farklılaşma göstermiştir. Yani bireyin ailesinde sanatla ilgilenen birinin varlığı onun mesleki hayatındaki öz-yeterlik anlayışına da etki etmektedir.

Araştırmanın sonucunda katılımcıların görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik inançları resimle ilgili herhangi bir kursa katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Tutumlar davranışlarla yakınlardan ilişkilidir. Öğretmenler için öz-yeterlik tek başına yeterli değildir ayrıca öğretmenler için mesleklerine yönelik tutumlar da önemli bir yer tutmaktadır. Tutum bireyin, başka birey, olay ve nesnelere karşısından onun deneyimine ve motivasyonuna yönelik olarak sahip olduğu bilişsel, duyuşsal, davranışsal tepki olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2000). Buradan anlaşıldığı üzere tutum, kişinin bir olay, durum veya nesne ile ilgili duygu, davranış ve düşüncesinin tamamını ifade etmektedir. Buna bağlı olarak kişinin öz-yeterlik inancı onun sahip olduğu meslekte yeterli olup olmadığını hissetmesine dolayısıyla da onun düşünce, duygu ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik inançları onların mesleğe yönelik tutumlarını etkilemekte ve geleceğe yönelik yordamada yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin öz-yeterlik inancı yüksekse sınıf ortamında yüksek performans ve başarı sağlar. Bunun sonucunda da öğrencilerden, meslektaşlarından ve çevresinden olumlu dönütler alır. Bu durum onun mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlar.

Araştırmanın bir diğer sonucundaysa, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları genel olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bu mesleği isteyerek seçtikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca

alandaki farklı çalışmalarda bu durumu destekler niteliktedir (Kocaarslan, 2014; Sandıkçı, 2011; Aksoy, 2010). Ayrıca yapılan başka bir çalışmada (Dağ, 2010; Karahan, 2003) sınıf öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumlu, orta düzeyde bulunmuştur. Konuyla ilgili yapılan araştırmaların genel özelliklerine bakıldığında, öğretmen veya öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları orta ya da yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tutumun orta düzeyde olmasının nedenleri arasında, mesleğe başlayabilmeleri için çeşitli sınavlar ve bu sınavların puanların yüksek olması, atama yapılan bölgelerin soysa-kültürel durumu ve maaşlarında yetersizlik gösterilebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığını göstermektedir. Literatüre bakıldığında bazı araştırmalar (Ergen ve Toman, 2014; Aslim, 2013; Tunçeli, 2013; Açışlı ve Kolomuç, 2012; Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Özder ve diğerleri, 2010; Bulut, 2009; Demirtaş ve diğerleri, 2008; Tanel ve diğerleri, 2007; Gürbüztürk ve Genç, 2004; Semerci ve Semerci, 2004; Çapa ve Çil, 2000) bu sonucu desteklemektedir. Buna karşın bazı araştırmalar (Ceyhan, 2014; Altunkeser, 2014; İpek ve Camadan, 2012; Uğurlu ve Polat, 2011; Aksoy, 2010; Dağ, 2010; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Terzi ve Tezci, 2007; Şen, 2006; Saracaloğlu ve diğerleri, 2004) ise bu bulguyla çelişmektedir. Kızların erkeklere oranla mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olmasının sebepleri arasında; annelik duygusu, daha fazla değer verip uyumsamaları, çocuk yetiştirmeye yönelik eğilimleri ve toplumda öğretmenlik mesleğinin kadınlara yönelik olduğu düşüncesi gibi birçok faktör gösterilebilmektedir. Ancak günümüzde mesleklerdeki kadın-erkek ayrımcılığının azalması, mesleği isteyerek tercih etme ve cinsiyet fark etmeksizin mesleği sevme faktörü gibi durumlar öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda cinsiyet değişkeninin etkisini azalmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarından biriyse, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Yani katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre 4.sınıfların lehine sonuçlanmıştır. Bunun sebebi olarak, son sınıfta uygulamaya dönük derslerin artıp teorik derslerin azalması, son sınıf olmaları nedeniyle mesleğe çok daha yakın olmaları ve lisans eğitimini başından itibaren mesleğe kanalize olmaları söylenebilir. Tanel vd. 2007; Karahan, 2003; Çapa ve Çil, 2000; tarafından yapılan çalışmalar bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Bazı çalışmalar (Ceyhan, 2014; Fadlelmula, 2013; İpek ve Camadan, 2012) bulunan sonuçlarla çelişmektedir. Bazı araştırmalarda ise (Tunçeli, 2013; Açıslı ve Kolomuç, 2012; Çiğdem, 2010; Pehlivan, 2008; Şen, 2006) öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir.

Araştırmanın son bulgusunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersinin öğretime yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik inancı arttıkça/ veya azaldıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da artmakta /veya azalmakta olduğuna işaret etmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar (Tufan, 2016; Oğuz ve Topkaya, 2008; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Çelik ve Bindak, 2005; Hutzler ve Gafni, 2005; Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2000; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004) elde edilen bulgularla paralel göstermektedir. Buna karşın İpek ve Camadan'ın (2012) çalışmasında öz-yeterlik ve mesleğe yönelik tutum arasında anlamlı bir korelasyon olmadığı sonucuna ulaşılırken, Boz ve Boz (2010) tarafından yapılan çalışmada öz-yeterlik ve tutum arasında anlamlı negatif bir korelasyon bulunmuştur. Araştırmalarda, öğretmenlik eğitimi alan lisans öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olması bunlar arasında pozitif yönde ve yüksek bir korelasyon beklentisi meydana getirirken, düşük seviyede bir korelasyon çıkması farklı bir

bulgu olarak değerlendirilmiştir. Bunun nedeni olarak sınıf օęretmenlięi օęrencilerinin eğitim aldıkları bօlüm değişkenin mesleğine ilişkin tutumları ile օz-yeterlik inançları arasındaki farklılığın bir sonucu olabileceği sayılabilir.

օneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulguların tartişılıp yorumlanmasıyla, bu konuda yeni araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara aşağıda yer alan օneriler sunulabilir:

1. Çeşitli değişkenlerin, gօrev yapan sınıf օęretmenlerinin Gօrsel sanatlar dersine yօnelik օz-yeterlik inancına etkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
2. Gօrev yapan sınıf օęretmenlerinin gօrsel sanatlar dersi օęretimine yօnelik օz-yeterlik inancı ve օęretmenlik mesleğine yօnelik tutumları çeşitli değişkenlere gօre incelenerek araştırılabilir.
3. Sınıf օęretmenlięi օęrencilerinin lisans eğitimine başladığı ilk yıldan itibaren dօrt yıllık süreç içine alan boylamsal çalışma yapılabilir.
4. Sınıf օęretmenlięi օęrencilerinin gօrsel sanatlar dersi օęretimine yօnelik օz- yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması beklendiğinden gօrsel sanatlar dersine yօnelik inançlarının artırılmasına yօnelik farklı çalışmalar yapılabilir.
5. Sınıf օęretmenlięi օęrencilerinin gօrsel sanatlar dersi օz-yeterlik inançları ve օęretmenlik mesleğine yօnelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma desenleri kullanılarak farklı araştırmalar yapılabilir.
6. Konuyla ilgi yapılacak araştırma farklı üniversitelerdeki օęretmenlik eğitimi alan lisans օęrencilerini içine alacak şekilde genişletilebilir ve elde edilen sonuçlar mukayese edilebilir.
7. Sınıf օęretmenlięi օęrencilerinin gօrsel sanatlar dersine yօnelik օz-yeterliklerini arttırabilmek için sanatsal faaliyetlere etkin bir şekilde katılmaları teşvik edilebilir.

Kaynakça

- Açışlı, S. ve Kolomuç, A. (2012). Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 266-271.
- Adank, P., Hagoort, P. & Bekkering, H. (2010). Imitation improves language comprehension. *Psychological Science*, 21(12), 1903-1909.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmenleri adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmenleri adaylarının mesleklerine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 24-33.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar özyeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 1-10.
- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Aksoy, Ü. S. (1991). *İlköğretim okullarında resim-iş dersi öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi: M. Ö. 1000 - M. S. 2010* (15. baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (2003). *Öğretmenlik Uygulamaları*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Altunkeser, F. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından yordanması* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi: Kuramları ve yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ashton, P. & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aslim, S. T. (2013). İlköğretim öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-81.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.
- Atatürk, G. M. K. (1997). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri (Atatürk'ün S.D), I-III*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye'de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. <http://www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm>. adresinden 2017 tarihinde ulaşılmıştır.

- AVCI, A. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kendi çizimlerinden fen dersi öğretimine yönelik algıları ile fen öğretimi öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran(Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp.71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf> adresinden 2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-46). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freemanand Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.1-43). Greenwich, CT: Information Age.
- Barut, A. İ. (2008). *Sporda batıl davranış ve özyeterlik ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Başaran, İ. E. (1997). *Eğitimin psikolojik temelleri/ eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Battal, N. (2003). Cumhuriyet üniversitesinin açılışında yaptığı konuşma. *Eğitimde yansımalar, 7. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(2)*, 197-210.

- Bıkmaz, F. H. (2004a). Öz-yeterlilik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 289-314). Ankara: Nobel Yayın.
- Bıkmaz, H. F. (2004b). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 31(161), 172-180.
- Boz, Y. & Boz, N. (2010). The Nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 279-291.
- Brandon, D. (2000). Self-efficacy: Gender differences of prospective primary teachers in Botswana. *Research in Education*, 64(1), 36-43.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkaragöz, S. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (7.baskı). Konya: Mikro Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları: Öğretimde planlama uygulama* (6.baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. ve Sünbül, A. (1997). Öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik yeterlik düzeyleri ve mesleki tutumları ile bunlar arasındaki ilişkiler. *Nasıl Bir Eğitim Sistemi Sempozyumu*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: The protective teacher sence of efficacy beliefs and attitudes about student control. *National Forum of Educational Adminstration and Supervision Journal*, 4, 99-112.
- Celep, C. (Ed.) (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceyhan, S. (2014). *Sınıf öğretmenli adaylarının yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Doğu Anadolu Bölgesi)* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ensititüsü, Elazığ.
- Chao, W. Y. (2001). *Using computer self-efficacy scale to measure the attitudes of Toiwan elementary preservice teachers toward computer technology (China)* (Master thesis). Atlantic University, Florida.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2007). *Research methods in education*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Çakır, K. N. ve Şenler, B. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 637-655.
- Çakır, Ö., Erkuş, A., ve Kılıç, F. (2000). *Mersin Üniversitesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 nolu Araştırma Projesi.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

- Çatıkkaş, D. (2014). *Öğretmen adaylarının sanat eğitimi öz-yeterliklerinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114.
- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu öğretmen lisesi ve düz (genel) lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Çiğdem, G. (2010). *Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dağ, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki İzmir örneği* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Dalioğlu, T. S. (2016). *Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Delier, A. (2005). *Sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımlar* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, G. C. (2011). *İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Şafak.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2008). Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Proceeding of International Conference on Educational Science (ICES)*, Famagusta North Cyprus.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği: Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 16, 102-112.
- Dilaver, H. (1996). *Türkiye’de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını: Eğitimimize bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Dilmaç, O. (2009). Görsel sanatlar öğretmeni adayların öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 72-85.
- Dilmaç, O. ve İnanç, C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterlilik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 382-398.

- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Durmuş, N. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminin ilköğretim I. kademedeki öğrencilerde çevre bilinci düzeylerinin gelişmesine katkısı* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eaton, M. J. & Dembo, M. H. (1996). Differences in the motivational beliefs of asian american and non-asian students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 433-440.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Erbay, M. (2000). *Plastik sanatlar eğitiminin gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Ergen, Ö. G. Y. ve Toman, Ö. G. U. (2014). *Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)*, 3(1), XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- Eriñç, S. M. (1995). *Kültür sanat sanat kültürü*. İstanbul: Çınar Yayınları.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.

- Eroğlu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eryaman, M. Y. (2007). Examining the characteristics of literacy practices in a technology-rich sixth grade classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(2), 26- 41.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fadlelmula, F, K. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Turkish Journal of Education (TURJE)*, 4(2), 55-63.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Galpin, V., Sanders, I., Turner, H., & Venter, B. (2003). Computer self-efficacy, gender, and educational background in South Africa. *IEEE Technology & Society Magazine*, 22(3), 43-48.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademe okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 227-243.
- Gençaydın, Z. (1990). *İlköğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları*. Ankara: Şafak Matbaası.
- George, D. & Mallery, P. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.

- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin mesleki yeterlik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güllü, M. ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-151.
- Gürbüzürk, O. ve Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 47-62.
- Harmandar, İ. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/247480203_Selfefficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf adresinden 2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Hutzler, Y., Zach, S. & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.
- Işık, İ. (2001). *Öz-yeterlik inancı: Yönetici rolleri açısından bir inceleme* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum- algı iletişim*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- İpek, C. ve Bayraktar, C. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine ilişkin öz-yeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 67-84.

- İpek, C. ve Camadan, F. (2012). Primary teachers' and pre-service teachers' self- efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1206-1216.
- İpek, C., Kahveci, G. ve Camadan, F. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ve okul yönelik tutumları. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23(1), 211-226.
- İpek, C., Tekbıyık, A. ve Ursavaş, Ö. F. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 127-145.
- İpek, S. (2015). *Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ve mesleki tutumları (Rize ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar* (10. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi
- Kahraman, A. D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm öneriler* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kalaycı, S. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5.baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalıpçılar, B. (2000). *Hayat ağacı sembolü ve bazı Türk sanat eserlerinde yer alan hayat ağacı figürüne birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemi ile bir yaklaşım* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kalyoncu, R. ve Süzen, H. N. (2010). Güzel sanatlar eğitimi bölümü resim iş eğitimi anabilim dalı öğretmen adayı öğrencilerinin öğretmen yeterlikleri üzerine görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 903-916.
- Karahan, E. (2003). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (2003). *Alan öğretmeni yetiştirme, eğitimde yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kılıç, K. S. (2014). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kır, R. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ve davranışları* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kırıoğlu, T. O. (2002). *Sanatta eğitim: Görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kocaarslan, M. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 46-55.
- Koç, E. G. (2016). Eğitim psikolojisi. A. Ulusoy (Ed.), *Beyin Temelli Öğrenme* (ss.316- 323). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Koç, H. H. (2011). *İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin materyal kullanımına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, K ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kozcu-Çakır, N. ve Şenler, B. (2007). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi (Muğla Üniversitesi örneği)*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Köse, S., Kaya, F., Gezer, K., & Kara, İ. (2011). Bilgisayar destekli kavramsal değişim metinleri: Örnek bir ders uygulaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 73-88.
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran, H. (2005). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi*, 58, 50-54.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Müzik öğretmeni adayı öz-yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek danışmanlığı kuramlar uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Lorsback, W. ve Jinks, J. (1998). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2, 157-167.
- <https://springerlink3.metapress.com/content/w35u033701m7430x/resourcesecured/?target=fulltext.pdf&sid=cj2onrv3z0vkyutmc2try45&sh=www.springerlink.com> adresinden 2016'da alınmıştır.
- MEB (2014). *Görsel sanatlar dersi (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar) Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Saray Matbaacılık.
- MEB (2017). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2017717141621727-08G%C3%96RSEL%20SANATLAR%201-8.pdf> adresinden 2017 tarihinde erişilmiştir.
- MEB ÖYGM. (2009). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Morgan, C. T. (1995) Tutumlar ve önyargı. S. Karakaş (Ed.), *Psikolojye giriş* (ss. 362-382). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, S. (2004). Kimya öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Nichols, J. & Miller, R. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167- 178.
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 23-36.

- Oktay, A. (1991). Öğretmen mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Öksüzoğlu, P. (2009). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özden, Y. (2014). *Öğretme ve öğrenme* (12.baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Özer, Ö. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin resim-iş derslerine ilişkin eğitim gereksinimleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik testler* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2004). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 2, 1300-1304.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi. Resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özsoy, V. ve Şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 205-227.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 151-168.

- Riedler, M. (2016). Exploring the visual culture approach to art literacy and education in terms of the condition of postmodern children. *Turkish Studies, 11*, 623-630.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler kim kimi nasıl etkiler?* Ankara: İmge Yayınevi.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (2003). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya Yayın Evi.
- Sandıkçı, M. (2011). *Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz-yeterlik alguları* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Saracaloğlu, A, S., Serin, O., Bozkurt, N. ve Serin, U. (2004). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 311*, 16-27.
- Sarioğlu, H., Özdemir, M ve Yetim, F. (2005). Mesleki eğitim fakültesi el sanatları eğitimi bölümü öğretmen adaylarının alan bilgisi ve öğretmenlik meslek dersleri ile öğretmenlik uygulaması dersi başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 165*, 79-87.
- Schmitz, G. S. und Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14(1)*,12-25.
- Schunk, D. & Meece, J. (2005). Self-efficacy development in adolescences. Self-efficacy beliefs of adolescents (pp.71-96). Information Age Publishing.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist, 26*, 207-231.

- Semerci, N ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim Kuramdan Uygulamaya* (12. baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Senemoğlu, N. ve Demirel, M. (2009). Elementary school teachers’ self-efficacy beliefs: A Turkish case. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.
- Sharp, C., Pocklington, K. & Weindling, D. (2002). Study support and the develop of the self-regulated learner. *Educational Research*. 44(1), 29-41.
- Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji (davranış bilimi)*. Ankara: Gazi Kitapevi Yayın.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steele-Dadzie, T. E. (2004). *Relationships among teachers self-efficacy, students self-efficacy and student performance*. Rutgers: State University of New Jersey.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Şen, B. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şerif, M. ve Şerif, C. W (1996). *Sosyal psikolojiye giriş I-II*. Sosyal Yayınları.
- Tanel, R., Şengören, S. K. ve Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 1-9.

- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TEDP. (2006). *MEB, TEDP öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara.
- Tekışık, H. H. (1986). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(116), 24-33.
- Tekkurşun, G. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının incelenmesi (Gazi ve Kafkas Üniversitesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teoman, F. (2007). *İlköğretimde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin önemi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(4), 593-614.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz V. (1985). *Ben ve toplum/ sosyal psikoloji*. Ankara: Teori Yayınları.
- Torkzadeh, G. & Van Dyke, T. P. (2002). Effects of training on internet self-efficacy and computer user attitudes. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 479-494.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

- Tufan, Z. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Türk, N. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Uğurlu, T. C. ve Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Unrau, Y. A. & Grinnell, R. M., Jr., (2005). The impact of social work research courses on research self-efficacy for social work students, *Social Work Education*, 24(6), 639-651.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz-yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Kitapçılık.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Woolfolk-Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*, 43, 1-20.

- Woolfolk-Hoy, A. & Spero, B. R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teachers Education*, 21(4), 343-356.
- Yaşar, Ş. (2000). Bir meslek olarak öğretmenlik. E Sözer (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-44.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 036-058.
- Yeşil, U. (2001). *Uygulamalı sanat eğitimi derslerinde kuramsal çalışmaların yeri ve önemi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yılmaz, G., Yılmaz, B. ve Türk, N., (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği), *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2), 85-90.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). *Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması*, Ulusal 6. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 9-11 Eylül, İstanbul.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yurdagül, H., Erdem, M. ve Seferoğlu, S. (2010). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının görüşleri*, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II.

Yürekli, Ü. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.

Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 203). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Ekler

Ek A- Kişisel Bilgi Formu

Ek B- Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Ek C- Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği

Ek D- Ölçek İzinleri



Ek A- Kişisel Bilgi Formu

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersinin Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Değerli Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri;

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktır. Tüm maddeleri dikkatli ve içtenlikle cevaplandırmanız araştırmanın amacına ulaşmasında büyük katkı sağlayacaktır.

Yardım ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Gülcan ERDEN

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek. Lisans Öğrencisi

a) Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz : () Bay () Bayan

b) Sınıf Düzeyiniz

c) Sanatsal faaliyete (resim, heykel, fotoğraf ve seramik sergisi, müze ve ören yeri) katılma sıklığınız nedir?

hiç () yılda bir () ayda bir () haftada bir () sık sık ()

d) Ailenizde sanatla (resim, heykel, fotoğraf) ile ilgilenen var mı? Evet () Hayır ()

e) Herhangi bir resim kursuna katıldınız mı? Evet () Hayır ()

Ek B- Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

No		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Öğretmenlik özveri gerektiren bir meslektir.					
2	Bilgiyi paylaşmayı sevdiğim için öğretmenlik mesleğini seçtim.					
3	Öğretmenlik mesleğini severek yapacağıma inanıyorum.					
4	İleride daha çok gelir getiren bir iş bulursam hemen öğretmenlik mesleğini bırakırım.					
5	Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişmanım.					
6	Öğretmenlik mesleği sıkıcı bir meslektir.					
7	Öğretmenlik mesleğini kendi isteğimle seçtim.					
8	Öğretmenlik boşta kalmamak için seçilecek bir meslek değildir.					
9	"Hiç olmazsa bir öğretmen olayım" düşüncesiyle bu mesleği seçtim.					
10	Öğretmenlik mesleğinin toplumun geleceğine şekil verdiğini düşünüyorum.					
11	Üniversite sınav puanım ancak bu bölüme girmeye yeterli olduğu için öğretmenlik mesleğini seçtim.					
12	Öğretmenlik mesleğinde çalışmak bana gurur verir.					
13	Öğretmenlik mesleğinde çalışmak özel bir yetenek ister.					
14	İnsanlarla birebir iletişimde bulunabileceğim için öğretmenlik mesleğini seviyorum.					
15	Öğretmenlik mesleğini yapmak istemiyorum.					
16	Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için değil, alanımı (fizik, kimya, biyoloji, matematik ...) sevdiğim için bu mesleği seçtim.					
17	Öğretmenlik mesleğinde uzun süre çalışmayı istemem.					

Ek C-Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Madde Numaraları		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Görsel sanatlar eğitiminin lisans düzeyinde okutulmasını gerekli buluyorum.					
2	Görsel sanatlar dersi önemli bir derstir.					
3	Görsel sanatlar dersine ayrılan zamanı az buluyorum.					
4	Görsel sanatlar dersini değişik tekniklerle işlemek istiyorum.					
5	Öğrencilerin görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını onların seviyelerine uygun olarak yanıtlayabileceğimi düşünüyorum.					
6	Görsel sanatlar dersinde kendimi mutlu hissederim.					
7	Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konular kapsamında diğer görsel sanatlar öğretmenleri ile çok rahat tartışabilirim.					
8	Görsel sanatlar dersinde yer alan konulara ilişkin öğretim yöntemlerini gerektiği gibi uygulayabileceğimi düşünüyorum.					
9	Öğrencilerin sanatı sevmeleri için okul içi ve okul dışı sosyal faaliyetlere katılması, müze ve sanat galerileri gibi yerleri ziyaret etmeleri gerektiğini savunurum.					
10	Görsel sanatlar dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceğime inanıyorum.					
11	Lisans düzeyinde aldığım resim eğitiminin meslek yaşantımda beni yeterli kıldığına inanıyorum.					
12	Görsel sanatlar dersini çok seviyorum.					
13	Çocuğun çizgisel gelişimi konusu ilgimi çekmez.					
14	Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları öğretmekte kendime yeteri kadar güvenmiyorum.					
15	Görsel sanatlar dersinde öğreteceğim resim tekniklerini doğru ve güzel yapmamaktan endişe duyarım.					
16	Görsel sanatlar dersinin içeriği sınırlandırılırsa mutlu olurum.					
17	Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları anlamada ve uygulamada öğrencilerimin güçlük çekmesi durumunda ne yapacağım konusunda kaygı duyarım.					

18	Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları anlatacağım zaman öğrencilerimin bilemeyeceğim sorular sormasından çekinirim.					
19	Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları ve resim teknikleri öğretiminde/resim yapmada öğrencilerimin başarısız olmasından rahatsız olmam.					
20	Görsel sanatlar dersini sıkıcı buluyorum.					
21	Görsel sanatlar dersi ile ilgili kaynaklar ilgimi çekmez.					
22	Görsel sanatlar dersinde başka ders işlemeyi tercih ederim.					
23	Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları işlerken branş öğretmeninin konunun işlenmesi ile ilgili olumsuz eleştirilerinden çekinmem.					
24	Görsel sanatlar dersini ilginç bulmuyorum.					
25	Görsel sanatlar dersi müfredatından yer alan konuları öğretmek için gerekli vasıfta olmadığımı düşünüyorum.					
26	Görsel sanatlar dersinde öğrencilerimin resim yapmamı istemelerinden mutluluk duyarım.					
27	Görsel sanatlar dersinde zaman geçmek bilmiyor.					
28	Görsel sanatlar dersi sadece yetenekli öğrencilere verilmelidir.					
29	Görsel sanatlar dersine yönelik araştırmalardan hoşlanırım.					
30	Dönem içinde görsel sanatlar dersinde yapılan çalışmaların yılsonunda sergilenmesini önemli buluyorum.					
31	Görsel sanatların toplumun gelişmesine katkıda bulunduğunu düşünüyorum.					

Ek D- Ölçek İzinleri

Merhaba Sayın Hocam,
İsmin Gulcan Erden, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Mustafa Yunus Eryaman danışmanlığında hazırlayacağım yüksek lisans tezimde sizin "Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz Yeterlik Düzeylerini" adlı çalışmanızdaki geliştirdiğiniz ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.
Teşekkür ederim
Gulcan Erden

Oğuz Dilmaç <oguzdilmac@atauni.edu.tr>
Alıcı: başta >

18.01.2016

Gulcan hanım merhabalar,
Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.
Doç.Dr. Oğuz DİLMAÇ
Atatürk üniversitesi
K.K Eğr Fak
Güzel Sanatlar Eğr. Bl
Resim-İş Eğrtmü A.B.D
Yoncalık Yerleşkesi-Erzurum

Kimden: "Gulcan Erden" <gulcanerdenn@gmail.com>
Kime: oguzdilmac@atauni.edu.tr
Gönderilenler: 17 Ocak Pazar 2016 23:22:18
Konu: Ölçek izni

Gulcan Erden <gulcanerdenn@gmail.com>
Alıcı: Oğuz >

18.01.2016

Teşekkür ederim Hocam, size de çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Re: A-İAŞek izni

serap.kaya@deu.edu.tr

22.01.2016

merhaba Gulcan, ölçeği referans göstermek şartıyla elbette kullanabilirsiniz
(y) çalışmalar
> Merhaba Sayın Hocam,
> İsmim Gülcan Erden, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Mustafa Yunus Eryaman danışmanlığında hazırlayacağım yüksek lisans tezimde sizin "Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz Yeterlik Düzeylerini" adlı çalışmanızdaki geliştirdiğiniz ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.
> Teşekkür ederim
> Gulcan Erden

Re: A-İÅşek izni

Gelen Kutusu



zafer.tanel@deu.edu.tr

22.01.2016

Alıcı: bana

Merhaba Gülcem,

Duyarlılığın için teşekkür ederim. Ölçeği kullanabilirim. Çalışmada kolaylıklar dilerim.

Merhaba Saygın Hocam,

> A'smim GAlıcan Erden, AJanakkale Onsekiz Mart Aeniversitesi SAtnAzf
> A-AYretmenliAYı
> ABD yAıksek lisans AYrencisiyim. DoÅŞ. Dr. Mustafa Yunus Eryaman
> danAAYmanlAAYAtnda hazArlayacaAYAm yAıksek lisans tezimde sizin
> "A-AYretmenlik
> MesleAYine YAfnelik Tutum A-İÅşeAYinizi " izniniz olursa kullanmak
> istiyorum.
> TeAYekkAr ederim.
> GAlıcan Erden
>

Re: A-İÅşek izni

Gelen Kutusu



rabia.tanel@deu.edu.tr

21.01.2016

Alıcı: bana



İngilizce

Türkçe

iletiry çevir

İngilizce

İyi çalışmalar dilerim.
Doç. Dr. Rabia TANEL

> Merhaba Saygın Hocam,
> A'smim GAlıcan Erden, AJanakkale Onsekiz Mart Aeniversitesi SAtnAzf
> A-AYretmenliAYı
> ABD yAıksek lisans AYrencisiyim. DoÅŞ. Dr. Mustafa Yunus Eryaman
> danAAYmanlAAYAtnda hazArlayacaAYAm yAıksek lisans tezimde sizin
> "A-AYretmenlik
> MesleAYine YAfnelik Tutum A-İÅşeAYinizi " izniniz olursa kullanmak
> istiyorum.
> TeAYekkAr ederim.
> GAlıcan Erden
>